

(RE)CONTO: Instrumento de avaliação de narrativas orais para crianças falantes de Português Europeu

(RE)CONTO: Tool to assess oral narratives in European Portuguese-speaking children

Stéphanie Vaz¹, Maria Lobo¹, Marisa Lousada²

¹ Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa – NOVA/FCSH

² Universidade de Aveiro/ RISE-Health

Abstract

Narrative competencies are determinant for the academic success of children and adolescents. The assessment of these competencies – including comprehension and production – is important to complement the diagnosis of children with language impairment, and to plan interventions in clinical and educational contexts. We present in this paper a tool to assess narrative competencies developed for children aged 6 to 12 speakers of European Portuguese. The tool comprises telling and retelling tasks, as well as comprehension questions (literal, inferential and critical comprehension). We report the results obtained by a sample of 521 children with typical development from eight regions of Portugal and by an exploratory group of 17 children with Developmental Language Disorder, considering the type of task, macrostructural and microstructural properties, group and age range. Additionally, we present some psychometric properties of the tool, which attest to its validity and reliability.

Keywords: language assessment, narrative competencies, macrostructure, microstructure.

Resumo

As competências narrativas são determinantes para o sucesso académico de crianças e adolescentes. A avaliação destas competências (incluindo a compreensão e a produção) é importante para estabelecer o diagnóstico de crianças com perturbações da linguagem, bem como para planear a intervenção em contextos clínicos e educativos. Apresenta-se neste artigo um instrumento de avaliação de competências narrativas desenvolvido para crianças entre os 6 e os 12 anos falantes de português europeu. O instrumento inclui tarefas de conto e de reconto, bem como perguntas de compreensão (literal, inferencial e crítica). São reportados resultados obtidos por uma amostra de 521 crianças com desenvolvimento típico de oito regiões de Portugal, bem como de um grupo de 17 crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, considerando o tipo de tarefa, parâmetros macroestruturais e microestruturais, e faixa etária. Apresentam-se ainda algumas propriedades psicométricas do instrumento, que comprovam a validade e fiabilidade do instrumento.

Palavras-chave: avaliação da linguagem, competências narrativas, macroestrutura, microestrutura.

1. Introdução

A avaliação de competências narrativas orais fornece dados importantes para diagnosticar perturbações da linguagem com alterações na compreensão e na produção e para planear a intervenção em contextos clínicos e educativos. Apesar de haver vários instrumentos standardizados de avaliação de competências narrativas para outras línguas, não existe nenhum instrumento para o português europeu (PE), como mostra a revisão sistemática levada a cabo por Viana et al. (2017). Neste artigo, apresentamos um instrumento de avaliação de competências narrativas desenvolvido para o PE, destinado a crianças entre os 6 e os 12 anos, bem como as propriedades psicométricas do instrumento que comprovam a sua validade e fiabilidade.

Nesta primeira secção, fazemos uma revisão sobre a relevância da avaliação da competência narrativa, sobre os diferentes parâmetros de avaliação e sobre os instrumentos de avaliação de narrativas disponíveis para outras línguas. Na secção 2., apresentamos detalhadamente o instrumento original que desenvolvemos para o PE, caracterizamos a amostra de participantes e os procedimentos usados na recolha e na codificação e cotação dos dados. Na secção 3, explicitamos os resultados obtidos e as principais medidas de validade e de fiabilidade. Na secção 4, discutimos os resultados e sistematizamos as principais conclusões.

1.1. Relevância da avaliação de competências narrativas

Ainda que seja difícil chegar a uma definição de narrativa suficientemente restrita, mas também suficientemente flexível para dar conta dos textos que habitualmente se agrupam nesta categoria, diferentes autores convergem na ideia de que as narrativas são relatos de sequências de eventos encadeados temporalmente ordenados (Rudrum, 2005; Silva, 2015). São muitos e variados os textos que se classificam como narrativos por terem predominantemente características de uma narrativa. Como discute Silva (2015), a designação “narrativo” pode ser usada para classificar quer os textos globalmente, de acordo com critérios fundamentalmente de natureza cognitiva e funcional, quer partes de um texto que pode ser ou não predominantemente narrativo – veja-se a noção de “sequência narrativa” introduzida por Jean-Michel Adam (Adam, 1992), que se aplica a subpartes de um texto. Entre os textos globalmente caracterizados como sendo narrativos encontram-se relatos de vida pessoal, relatos ficcionais ou relatos de factos históricos, que podem ser moldados de acordo com parâmetros socioculturalmente estabelecidos, como os que definem os géneros memória, epopeia, fábula, parábola, romance histórico, romance policial, entre muitos outros (Adam, 1992). A literatura para a infância contém numerosos exemplos de textos narrativos, geralmente ficcionais. As crianças estão, pois, expostas a textos narrativos desde muito cedo e são confrontadas com textos narrativos de complexidade variável ao longo do seu percurso escolar (Pereira & Azevedo, 2005).

As orientações curriculares do ensino básico português (veja-se as *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina de Português, disponibilizadas pela Direção-Geral de Educação) preveem que se trabalhe quer aspetos da produção, quer da compreensão de narrativas. As competências desenvolvidas oralmente podem ser transpostas para a escrita, contribuindo para a produção de textos com maior qualidade e para uma melhor compreensão da leitura (Borges, 2015; Pereira, 2010). Na verdade, a capacidade de compreender e de produzir narrativas orais bem estruturadas e linguisticamente elaboradas tem mostrado ser preditora de competências de literacia (Wellman et al., 2011).

Em contextos clínicos, a avaliação da produção de narrativas orais pode ser um meio complementar de diagnóstico de crianças com perturbações da linguagem, permitindo distinguir crianças com e sem perturbações da linguagem (Cain & Oakhill, 2006; Kraljevic et al., 2020; Norbury & Bishop, 2003; Paul & Smith, 1993). Adicionalmente, a intervenção com base em narrativas orais pode ser uma ferramenta terapêutica para auxiliar crianças com perturbação da linguagem (Bishop, 2009; Favot et al., 2021; Petersen, 2011; Westby, 2005), seguindo modelos de avaliação dinâmica (de Villiers & de Villiers, 2010), ou até para trabalhar aspetos emocionais e criativos (Sterponi, 2019). A importância da avaliação de competências narrativas no contexto clínico é reforçada por resultados como os do estudo de Feagans e Applebaum (1986), que mostram que a

capacidade de compreender e recontar uma narrativa é um preditor de sucesso académico mais forte do que as competências sintáticas e de vocabulário em crianças com perturbações da linguagem.

Tendo isto em conta, é inequívoca a importância de avaliar as competências de produção e de compreensão de narrativas quer em contextos escolares, quer em contextos clínicos. Na secção 1.2., detalham-se as diferentes dimensões habitualmente consideradas na avaliação de competências narrativas.

1.2. Parâmetros de avaliação de competências narrativas

Como já referido, entre as competências narrativas, podem considerar-se competências de produção, mas também competências de compreensão. Quando se considera a produção, é habitual avaliar-se aspetos macroestruturais e microestruturais (Hughes et al., 1997; van Dijk, 1980; Westby, 2005).

Os aspetos macroestruturais dizem respeito à forma como a narrativa está estruturada. Há vários modelos de análise da macroestrutura narrativa (Gagarina et al., 2012), mas podem considerar-se alguns elementos que geralmente caracterizam uma narrativa. Uma narrativa clássica começa com uma abertura, que geralmente introduz a situação inicial, estabelece a localização espaço-temporal em que decorrem os eventos e apresenta a personagem principal. À situação inicial, geralmente caracterizada por um estado de equilíbrio, segue-se um evento que desestabiliza a situação inicial. Finalmente, a situação problemática é resolvida e é reestabelecido o equilíbrio. No desfecho da narrativa, repõe-se a situação de equilíbrio e pode apresentar-se uma lição, como é característico das fábulas (Adam, 1992).

A macroestrutura de um texto narrativo pode ser mais simples, contendo apenas um episódio ou mais complexa, contendo vários episódios (situação inicial – complicação – resolução), e pode integrar apenas sequências de tipo narrativo ou integrar também sequências com outras características, como as sequências descritivas, em que se caracteriza uma personagem ou um espaço, ou as sequências dialogais, em que se estabelece uma conversa entre personagens, ou até sequências argumentativas, em que se fundamenta uma opinião (Adam, 1992). De facto, muitos textos narrativos contêm, para além das sequências narrativas predominantes, sequências descritivas ou dialogais. A análise da macroestrutura de uma narrativa deve, pois, atender a estes diferentes elementos que integram a narrativa, desde a abertura até ao desfecho, considerando os vários episódios e as várias sequências que a integram (Gagarina et al., 2012).

A microestrutura de um texto narrativo corresponde à forma como são expressas as ideias através de mecanismos linguísticos. Num texto narrativo, serão importantes as diferentes construções que servem para a localização e sequenciação temporal dos eventos, como expressões adverbiais temporais e aspetuais, orações subordinadas temporais, tempos verbais, bem como as expressões que marcam relações de causalidade entre os eventos. A microestrutura contempla ainda os mecanismos de coesão referencial, que permitem estabelecer relações anafóricas entre as diferentes referências a uma mesma entidade ao longo do texto. Para além disso, podem também ser incluídos indicadores de complexidade linguística, como a densidade oracional e a diversidade lexical, e de produtividade linguística, como a extensão medida em número de palavras ou de orações (Gagarina et al., 2012).

Em contexto de avaliação, a produção de narrativas pode ser desencadeada de várias formas: através de uma tarefa de conto, ou de uma tarefa de reconto, em ambos os casos, com ou sem o suporte de imagens. A investigação tem mostrado que o tipo de tarefa e o tipo de suporte influenciam a qualidade das narrativas orais ou escritas produzidas pelas crianças (Cruz, 2011; Roch et al., 2016; Shapiro & Hudson, 1991; Silva & Spinillo, 2000; Spinillo, 1993; Veloso, 1999; e.o.). Diferentes estudos mostram que os desempenhos das crianças tendem a ser melhores em tarefas de reconto, ainda que isso possa levar a alguma sobrevalorização do seu conhecimento linguístico. O tipo de suporte (imagem única ou sequência de imagens ou ausência de imagens) também tem influência nas produções. A presença de imagens ajuda a criança a reconstruir a narrativa e funciona como auxiliar de memória na tarefa de reconto, mas pode também ter como efeito levar a criança a especificar menos as suas produções. Assim, a escolha da tarefa e do suporte é um passo importante na construção de um instrumento de avaliação de competências narrativas.

Finalmente, pode-se incluir também a compreensão, considerando diferentes processos, entre os quais estão a compreensão literal, a compreensão inferencial e a compreensão crítica (Giasson, 2005; Viana et al., 2010; e.o.). A compreensão literal diz respeito à capacidade de interpretar informação explícita; a compreensão inferencial diz respeito à capacidade de interpretar informação que não está explícita, mas que pode ser deduzida a partir de pistas linguísticas e do conhecimento do mundo; a compreensão crítica diz respeito à capacidade de formar um juízo (sobre atitudes de personagens, por exemplo) e de entender qual a lição que é transmitida pela narrativa, que pode estar explícita ou implícita no texto.

1.3. Instrumentos de avaliação de competências narrativas

Existem vários instrumentos de avaliação de competências narrativas para diferentes línguas e para o inglês em particular, que se distinguem pelas faixas etárias abrangidas, pelas tarefas que propõem (conto ou reconto, com ou sem suporte de imagens), pelas dimensões que contemplam (apenas produção ou também compreensão) e pela forma como analisam e codificam os desempenhos das crianças.

Um dos instrumentos que foi mais usado na investigação sobre o desenvolvimento infantil contempla a história *Frog, where are you?*, sequência de imagens sem texto que ilustra uma série de peripécias vividas por uma criança que procura por uma rã (Berman & Slobin, 1994). Para o português, os estudos de Batoréo (1996) e de outros investigadores (Monteiro et al., 2016; Silva, 2012; e.o.) usaram duas sequências, de seis imagens cada, ilustrando a “história do gato” e “a história do cavalo” (Hickman, 1982). Estes instrumentos, ainda que largamente usados, não se encontram estandardizados.

Entre os instrumentos estandardizados e usados em contexto clínico encontram-se os seguintes: *Bus Story Test* (Renfrew, 1969); *TNL - Test of Narrative Language*, *TNL2* (Gillam & Pearson, 2004, 2017); *ERRNI - Expression, reception and recall of narrative instrument* (Bishop, 2004); *ENNI - Edmonton Narrative Norms Instrument* (Schneider et al., 2005); *DELV-NR - Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced* (Seymour et al., 2005).¹

Todos os instrumentos anteriormente descritos têm como procedimento comum a obtenção de um *corpus* de produções de fala através de narrativas em tarefa de reconto de histórias, com ou sem apoio de imagens. Quando não existem imagens, a criança apenas tem de escutar uma história narrada pelo avaliador e proceder ao seu reconto. As faixas etárias da aplicabilidade das provas centram-se entre os 3 e os 15 anos. A codificação e análise diferem de prova para prova, no entanto, as observações incidem sempre sobre a estrutura ou esquema narrativo, a análise linguística, a análise dos recursos de coesão e a análise das hesitações.

Mais recentemente, foi desenvolvido o instrumento *LITMUS - MAIN - Language Impairment Testing in Multilingual Settings: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (Gagarina et al., 2015), concebido para ser usado com crianças bilíngues em cada uma das suas línguas. Apesar de não estar ainda normalizado, este instrumento tem sido amplamente usado internacionalmente, havendo versões disponíveis para muitas línguas.

Não existe, contudo, nenhum instrumento validado para o PE, adaptado para a faixa etária de crianças de primeiro e segundo ciclo do ensino básico (Viana et al., 2017).

2. Metodologia

2.1. Amostra

Participaram no estudo 521 crianças com desenvolvimento típico (DT) e 17 crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), de oito regiões de Portugal continental e insular (Aveiro, Açores,

¹ Para uma caracterização mais detalhada de cada um destes instrumentos, consulte-se Vaz (2024).

Guarda, Leiria, Lisboa, Madeira, Portalegre, Santarém),² com idades entre os 6 e os 12 anos. Nas Tabelas 1 e 2, apresenta-se a distribuição dos participantes por idade e por região, para cada um dos grupos.

Tabela 1

Número de Participantes de Cada Grupo por Região

	DT	PDL
Aveiro	67	--
Açores	79	--
Guarda	61	--
Leiria	82	--
Lisboa	49	13
Madeira	66	--
Portalegre	61	--
Santarém	56	4
Total	521	17

Tabela 2

Número de Participantes de Cada Grupo por Faixa Etária

	DT	PDL
6 anos	77	7
7 anos	87	1
8 anos	94	2
9 anos	93	2
10 anos	73	2
11 anos	84	2
12 anos	13	1
Total	521	17

Foram definidos critérios específicos para a participação no estudo, assegurando a homogeneidade do grupo de crianças com PDL. O (RE)CONTO foi aplicado, de forma exploratória, a este grupo, seguindo os seguintes critérios de seleção:

- Diagnóstico de PDL;
- Inteligibilidade de fala suficiente para permitir ao avaliador compreender o conteúdo da narrativa oral (palavras ou enunciados);
- Ser falante monolíngue de português europeu;
- Ter idade cronológica entre 6 e 12 anos;
- Frequentar o 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico.

² Estavam previstas recolhas em mais regiões, que tiveram de ser canceladas devido ao surto pandémico de covid-19.

2.2. Desenvolvimento do instrumento

Após uma fase de pilotagem (Vaz et al., 2020), foi fixada a versão final do instrumento, o protocolo de aplicação e as grelhas de codificação. A versão final do instrumento, a que se deu o nome de (RE)CONTO, contém três sequências de imagens coloridas correspondentes a três histórias de complexidade linguística e narrativa variável. As imagens foram desenhadas por uma ilustradora profissional, com experiência na área de instrumentos de avaliação da linguagem. O instrumento contempla a H1 – História do pássaro e da minhoca; a H2 – História dos elefantes espertalhões; e a H3 – História da fada arco-íris. A primeira é uma história original; a segunda é adaptada do livro *Chibos Sabichões* (González, 2016); a terceira é traduzida e adaptada do livro espanhol *El hada del arco iris* (Yebra, 2015). Na Figura 1, apresentamos a sequência de imagens da H1.

Figura 1

Sequência de Imagens (a Preto e Branco) da H1³



A H1 foi usada associada a tarefas de conto e de reconto; a H2 e a H3 foram usadas apenas associadas à tarefa de reconto. Para cada história, foram construídas questões de compreensão, incluindo compreensão literal, inferencial e crítica. As histórias construídas para a versão de reconto diferiam entre si na complexidade narrativa: a H1 tem uma sequência narrativa mais clássica, com uma situação inicial, uma complicação e uma resolução, uma segunda complicação e resolução e um desfecho; a H2 integra uma sequência descritiva e várias sequências dialogais e tem uma estrutura de eventos mais repetitiva; a H3 integra sequências descritivas e tem uma estrutura narrativa menos linear. Do ponto de vista linguístico, a H3 é a mais complexa, integrando uma maior densidade de orações complexas e uma maior diversidade lexical.

Na Tabela 3, apresentam-se alguns indicadores de complexidade linguística dos textos que acompanham cada uma das histórias. Como se pode ver, a H3 apresenta, em geral, uma maior complexidade linguística, traduzida num maior número de *types*, numa maior extensão média de enunciado, numa maior proporção de orações subordinadas por total de enunciados e numa maior diversidade de orações subordinadas. A H2, ainda que seja mais longa, com um maior número de *tokens*, é mais repetitiva, o que se traduz num menor rácio *type/token*, e tem uma menor proporção de orações subordinadas por total de enunciados. Ainda assim, é a H2 que contém um maior número de orações subordinadas.

³ As imagens originais são apresentadas a cores.

Tabela 3*Indicadores de Complexidade Linguística para as Três Histórias na Versão de Reconto*

	H1	H2	H3
Número de <i>types</i>	158	180	185
Número de <i>tokens</i>	292	514	363
Rácio <i>type-token</i>	0,541	0,350	0,510
Extensão média de enunciado	11.792	11.065	13.630
Proporção de orações subordinadas / total enunciados	0,58	0,44	0,67
N.º de enunciados com mais do que uma o. subordinada	1	3	3
N.º de orações subordinadas	14	20	16
Diversidade de tipos de orações subordinadas	7	7	9

2.3. Procedimentos

Todas as crianças foram avaliadas individualmente, tendo sido aplicadas: 1) uma prova de avaliação da linguagem – *GOL-E – Grelha de avaliação da Linguagem – nível escolar* (Sua-Kay & Santos, 2014) para despistar eventuais problemas de linguagem e correlacionar com os resultados no (RE)CONTO; 2) a prova de memória *RAVLT – Rey Auditory Verbal Learning Test* (Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey) (Rey, 1964), para verificar se o desempenho na tarefa de reconto está dependente das capacidades de memória; 3) o (RE)CONTO, incluindo uma tarefa de conto, uma tarefa de reconto e perguntas de compreensão para cada história. O grupo PDL só teve como tarefa o conto da H1 e o reconto da H2, e as respetivas perguntas de compreensão.

Na tarefa de conto, a investigadora mostrava a sequência de imagens da H1 e pedia à criança para contar a história com o suporte das imagens. Na tarefa de reconto, a criança ouvia a história gravada ao mesmo tempo que ia vendo a sequência de imagens. Depois, a investigadora pedia à criança para recontar a história com o suporte das imagens e, no fim, colocava as questões de compreensão. A tarefa de reconto foi aplicada com as três histórias a diferentes grupos de crianças. No total, obtiveram-se 907 narrativas (conto e reconto) produzidas pelas crianças.

Todas as produções das crianças foram gravadas em áudio com consentimento prévio dos pais/educadores, e o projeto e materiais foram submetidos e aprovados pela Comissão de Ética da NOVA/FCSH, pelo Ministério de Educação e pela Direção Regional de Educação da Madeira e dos Açores.

O instrumento foi aplicado individualmente, nas respetivas escolas, em salas com condições adequadas para o efeito (privacidade, silêncio).

2.4. Codificação e análise

As histórias narradas pelas crianças foram transcritas em formato .chat, seguindo os critérios estabelecidos no manual de transcrição do *Child Language Data Exchange System* (CHILDES) (MacWhinney, 2000). O processo de transcrição teve como princípio fundamental a divisão do contínuo sonoro em enunciados distintos, permitindo a análise individualizada de cada unidade discursiva. Para potenciar a fiabilidade dos resultados, houve necessidade de uniformizar critérios e criar etiquetas específicas de anotação (cf. Vaz, 2024).

Para efeitos de investigação, as transcrições foram anotadas em linhas de codificação permitidas pelo programa quanto à presença e tipo de orações subordinadas e coordenadas, presença e tipo de conetores, presença de desvios de gramaticalidade. Nos desvios de gramaticalidade considerados, encontram-se erros de concordância nominal ou verbal, problemas com flexão regular ou irregular, uso inadequado de tempo ou modo, problemas de retoma pronominal, problemas no uso de artigos.

Após avaliação por um grupo de peritos e pilotagem com profissionais da área da terapia da fala, linguística e educação, chegou-se a uma versão simplificada de grelha de codificação da prova, que contempla parâmetros macroestruturais e parâmetros microestruturais. Nos parâmetros macroestruturais, codificados como 0 ou 1, incluía-se a presença/ausência de abertura da narrativa, sequência de eventos e desfecho da narrativa, bem como introdução de personagens e localização espaço-temporal, e sequências de eventos específicos de cada narrativa. Nos parâmetros microestruturais, com cotações entre 0 e 2, incluíram-se: número de orações subordinadas finitas; complexidade de estruturas de subordinação tendo em conta o grau de encaixe; número de conetores temporais; número de conetores causais; coesão referencial; coesão temporal; desvios de gramaticalidade. Todas as cotações foram especificadas com base em critérios de desempenho descritos no manual de apoio à classificação da prova. Procurou-se que os critérios fossem de fácil codificação e adaptados a profissionais que podem não ter um domínio muito aprofundado de metalinguagem gramatical, fornecendo exemplos de respostas válidas e inválidas para cada parâmetro.

Além dos parâmetros que faziam parte da grelha de codificação, para cada narrativa produzida pela criança, procedeu-se, através do uso das ferramentas de análise automáticas disponíveis no CLAN, à análise da extensão média de enunciado, contagem de *types*, de *tokens*, e de rácio *type-token*. Estes dados estão disponíveis em Vaz (2024). No presente artigo, teremos em conta apenas as classificações devolvidas pelas grelhas de codificação.

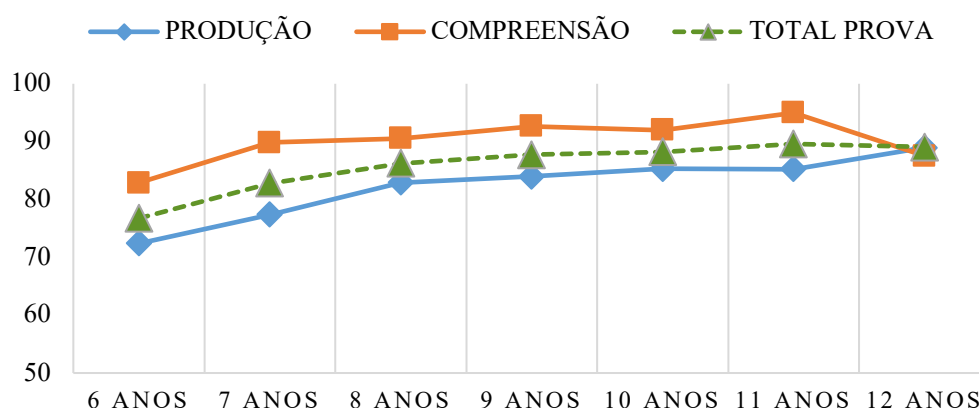
3. Resultados

3.1. Resultados globais

Na Figura 2, apresentam-se os resultados globais que o grupo com DT obteve na prova, bem como os resultados nas tarefas de produção e de compreensão, por faixa etária:

Figura 2

Resultados Globais Médios Obtidos pelo Grupo DT



Como se observa na figura 2, há uma tendência para a progressão nos valores obtidos, ainda que de forma moderada, com exceção do grupo de 12 anos, o que é explicável pela reduzida dimensão da amostra neste subgrupo.

3.2. Análise macroestrutural e microestrutural

Nas Figuras 3 e 4, apresentam-se os valores médios obtidos na tarefa de reconto de cada uma das histórias nos parâmetros macroestruturais e microestruturais, respetivamente. Como se pode observar, é mais notória a progressão nos parâmetros microestruturais, sendo a H2 aquela em que os valores tendem a ser mais baixos em ambos os parâmetros.

Figura 3

Valores Médios Obtidos nos Parâmetros Macroestruturais na Tarefa de Reconto de Cada História no Grupo DT

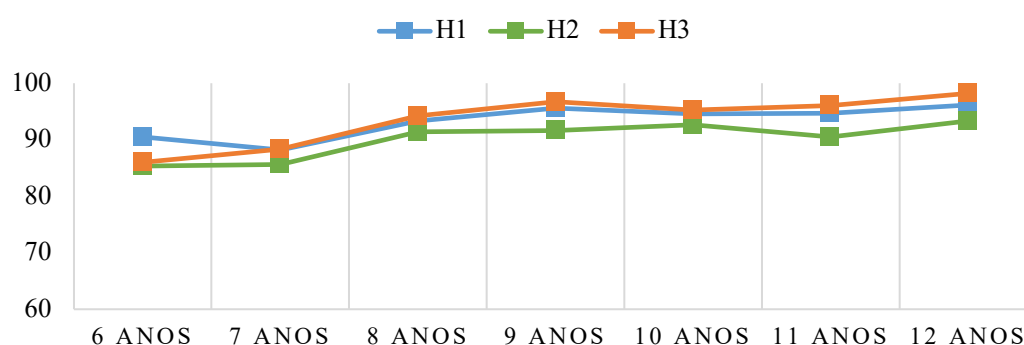
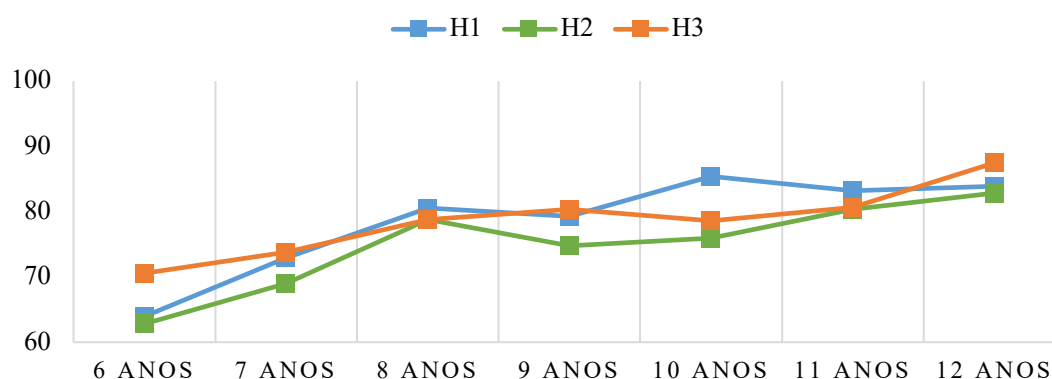


Figura 4

Valores Médios Obtidos nos Parâmetros Microestruturais na Tarefa de Reconto de Cada História no Grupo DT

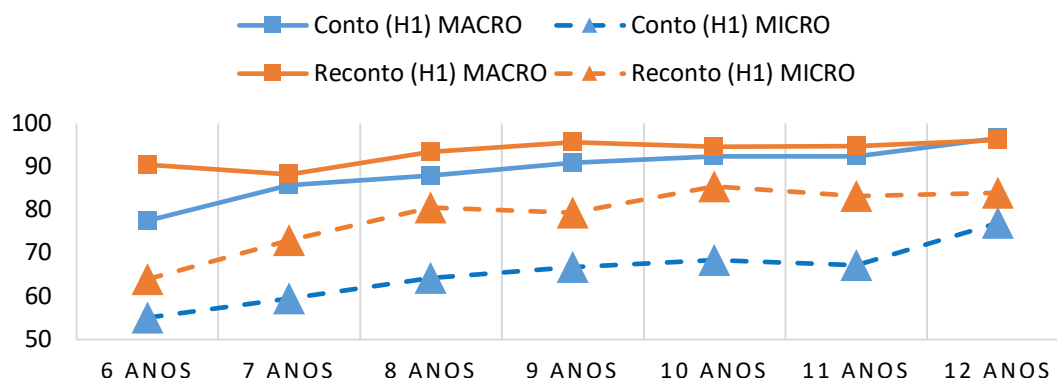


3.3. Comparação entre tarefa de conto e de reconto

De forma a verificar a influência da tarefa no desempenho das crianças, procedeu-se ainda à comparação entre os valores obtidos na produção da H1 em função do tipo de tarefa – conto ou reconto (Figura 5).

Figura 5

Valores Médios Obtidos na Tarefa de Conto e de Reconto da H1 no Grupo DT por Faixa Etária



Os resultados apresentados na Figura 5 mostram que os valores obtidos na tarefa de reconto são sempre superiores aos que foram obtidos na tarefa de conto, sendo a diferença bastante mais expressiva nos parâmetros de análise microestrutural. Estes resultados reforçam a relevância da tarefa de reconto para a intervenção e para a estimulação da produção de estruturas linguísticas mais complexas. A prova (RE)CONTO pode, assim, servir para estabelecer um diagnóstico, mas também para estimular a criança a produzir narrativas mais elaboradas.

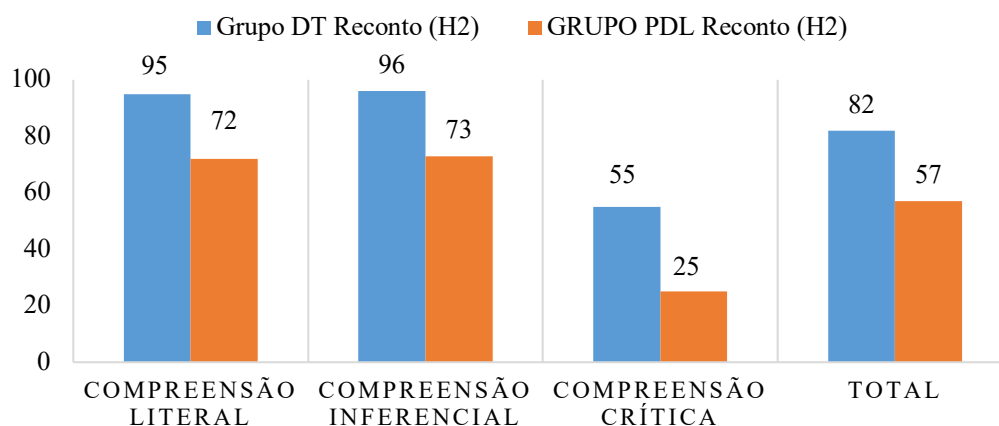
3.4. Comparação entre grupo DT e grupo PDL

Finalmente, comparamos os resultados exploratórios obtidos com o grupo PDL com os do grupo DT, de forma a verificarmos a eficácia da prova na identificação de crianças com dificuldades linguísticas e a facilidade de aplicação a grupos com desempenhos linguísticos comprometidos.

Na Figura 6, apresenta-se a percentagem de acerto de cada grupo na tarefa de compreensão da H2, discriminando cada subtipo de compreensão – literal, inferencial e crítica.

Figura 6

Acerto nas Questões de Compreensão da H2 por Grupo

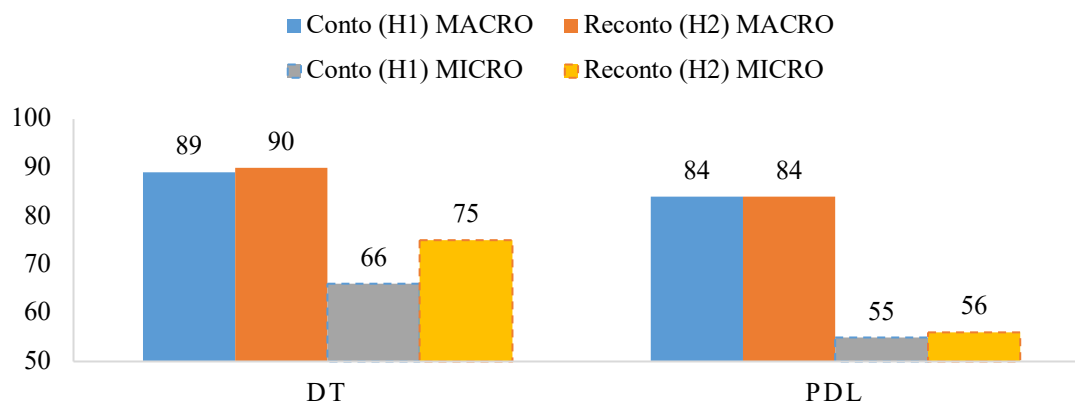


Como se pode observar, o desempenho do grupo PDL é significativamente inferior ao do grupo DT, em particular nas questões que envolviam compreensão crítica, isto é, em que se pedia à criança que dissesse que lição se poderia retirar da história.

Na Figura 7, apresentam-se os valores médios de acerto obtidos por cada um dos grupos na tarefa de conto da H1 e de reconto da H2, considerando os parâmetros de análise macro e microestruturais.

Figura 7

Valores Médios Obtidos nas Tarefas de Conto e Reconto nos Grupos DT e PDL



A comparação entre os grupos mostra-nos que os dois grupos se distinguem sobretudo nos parâmetros microestruturais, em que os valores obtidos pelo grupo PDL são consistentemente mais baixos do que os do grupo DT.

3.5. Propriedades psicométricas

As imagens, histórias, grelhas de análise do instrumento (RE)CONTO e o respetivo manual foram avaliados por um painel de sete peritos que incluía linguistas, terapeutas da fala e profissionais da área da didática, tendo obtido um excelente índice de validade de conteúdo global: 0,94.

A correlação entre os resultados obtidos pelas crianças no (RE)CONTO e os obtidos no teste de avaliação da linguagem GOL_E permitiram avaliar a validade concorrente do instrumento, tendo-se obtido uma correlação positiva significativa entre os instrumentos, com um nível de confiança de 95%.

Adicionalmente, a validade convergente foi analisada através da comparação com o RAVLT (Teste de Aprendizagem Verbal de Rey), permitindo compreender a relação entre a memória e o desempenho na tarefa de reconto. No grupo DT ($n=526$), encontraram-se correlações fracas, mas significativas, entre a Curva de Aprendizagem ($r = 0,166$, $p < 0,05$) e o Índice de Interferência Retroativa ($r = 0,089$, $p < 0,05$) com o reconto. Contudo, no grupo PDL ($n=17$), nenhuma correlação foi significativa, possivelmente devido à reduzida dimensão da amostra. Estes resultados sugerem que a memória tem alguma influência no desempenho narrativo, mas não é o único fator determinante. As competências linguísticas e organizacionais podem desempenhar um papel relevante, refletindo a complexidade da relação entre memória e linguagem (Cowan, 2008; Baddeley, 2000; Tulving, 1983).

A consistência interna do instrumento foi verificada utilizando o Alpha de Cronbach, que obteve um valor de 0.76, indicando uma consistência interna adequada. Para testar a fiabilidade interavaliador, foi realizado um estudo com três terapeutas da fala e dois avaliadores de linguística, obtendo-se um coeficiente Kappa superior a 0.87, refletindo uma excelente concordância entre os avaliadores nas tarefas e nas análises macro e microestruturais.

4. Discussão

Os resultados obtidos com o instrumento (RE)CONTO reforçam a relevância da avaliação das competências narrativas, corroborando estudos anteriores que destacam a relação entre a produção de narrativas e o desenvolvimento da literacia (Wellman et al., 2011). Como evidenciado na análise dos dados, observou-se uma progressão moderada nos valores globais obtidos pelos participantes, o que está em linha com investigações que demonstram uma evolução gradual das competências narrativas ao longo da idade (Pereira & Azevedo, 2005). Contudo, a irregularidade na progressão dos resultados em determinados subgrupos etários, nomeadamente no grupo de 12 anos, sugere a necessidade de considerar a dimensão da amostra e outros fatores contextuais que possam influenciar o desempenho.

Relativamente à análise macroestrutural e microestrutural, os nossos resultados evidenciam uma evolução mais marcada nos parâmetros microestruturais, tal como mostrado em estudos prévios que indicam que a maturação das competências linguísticas mais finas, como a coesão referencial e a complexidade sintática, tende a ser mais notória em crianças com desenvolvimento típico da linguagem (Gagarina et al., 2012). A menor complexidade das narrativas na H2 (História dos Elefantes Espertalhões) pode estar relacionada com fatores como a familiaridade com o conteúdo da história ou a exigência cognitiva necessária para integrar diferentes elementos narrativos, o que corrobora estudos que apontam para a influência do conteúdo e do tipo de tarefa na produção narrativa (Roch et al., 2016; Silva & Spinillo, 2000).

A comparação entre as tarefas de conto e de reconto de histórias confirmou que as crianças obtêm melhores desempenhos na tarefa de reconto, especialmente ao nível da microestrutura, o que já havia sido documentado na literatura (Cruz, 2011; Shapiro & Hudson, 1991). Estes resultados reforçam a importância da tarefa de reconto não apenas como um meio de avaliação, mas também como um recurso pedagógico e de intervenção clínica para estimular o desenvolvimento de narrativas mais completas. A presença de uma estrutura narrativa previamente apresentada parece facilitar a organização do discurso e incentivar a utilização de construções linguísticas mais complexas, um resultado que se alinha com estudos que evidenciam o papel do suporte visual

e do modelo narrativo na produção infantil (Spinillo, 1993; Veloso, 1999). Além disso, as diferenças verificadas entre os participantes sugerem que a competência narrativa pode ser influenciada por fatores individuais, como o nível de exposição a práticas narrativas em ambiente familiar e escolar.

A análise comparativa entre o grupo DT e o grupo PDL revelou que as crianças com perturbação apresentam dificuldades mais acentuadas nos parâmetros microestruturais e na compreensão crítica. Estes resultados demonstram que crianças com dificuldades linguísticas tendem a apresentar menor riqueza lexical, menor complexidade sintática e dificuldades na organização narrativa (Cain & Oakhill, 2006; Norbury & Bishop, 2003; Paul & Smith, 1993). O facto de a diferença entre os grupos ser mais evidente nos aspetos microestruturais reforça a ideia de que estas crianças podem beneficiar de estratégias de intervenção focadas no reforço da coesão referencial e na utilização de estruturas complexas, como proposto por Bishop (2009) e Petersen (2011). Nesse sentido, a inclusão de tarefas específicas de reconto e de modelação narrativa pode revelar-se uma abordagem eficaz para a promoção da aprendizagem de estruturas linguísticas mais complexas em crianças com dificuldades de linguagem.

Para além destas questões, o *corpus* construído para o presente estudo, composto por 907 narrativas orais transcritas e anotadas segundo as normas CHAT, representa um contributo valioso para futuras investigações no domínio do desenvolvimento narrativo infantil. A distinção entre as 874 produções de crianças com desenvolvimento típico e as 33 produções de crianças com perturbação da linguagem permite não apenas uma análise detalhada das diferenças linguísticas entre os grupos, mas também a identificação de possíveis marcadores linguísticos de perturbações do desenvolvimento da linguagem. O estudo da subordinação e das construções sintáticas mais complexas revelou-se particularmente relevante neste contexto, reforçando a ideia de que a produção de estruturas de subordinação e de orações com mais do que uma subordinada constitui um indicador mais robusto de desenvolvimento linguístico do que outras estruturas complexas. Estes resultados poderão ter implicações diretas na formulação de critérios diagnósticos e na definição de objetivos terapêuticos mais precisos.

Por fim, as propriedades psicométricas do instrumento (RE)CONTO demonstram a sua robustez enquanto ferramenta de avaliação. A elevada validade de conteúdo, a consistência interna adequada e a excelente fiabilidade interavaliador garantem que este instrumento pode ser utilizado com confiança na avaliação de competências narrativas orais. No entanto, os resultados relativos à validade concorrente e convergente sugerem que o desempenho narrativo é influenciado por múltiplos fatores além da memória, o que vai ao encontro de investigações que destacam a complexidade dos processos envolvidos na produção e compreensão de narrativas (de Villiers & de Villiers, 2010; Sterponi, 2019). Além disso, a aplicabilidade clínica do (RE)CONTO poderá beneficiar de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das competências narrativas das crianças ao longo do tempo e investiguem a relação entre o desempenho narrativo e outras competências linguísticas e cognitivas.

Assim, os resultados deste estudo reforçam a importância da avaliação das competências narrativas em crianças com e sem dificuldades linguísticas, demonstrando o potencial do (RE)CONTO como instrumento de avaliação de narrativas orais para o português europeu em crianças dos 6 aos 12 anos de idade. Estudos futuros poderão centrar-se na ampliação da amostra e na análise de variáveis adicionais que possam influenciar o desempenho narrativo, tais como o contexto socioeconómico, a frequência de exposição a narrativas e o impacto de intervenções pedagógicas e terapêuticas específicas. A investigação nesta área poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes na promoção das competências narrativas em contexto escolar e clínico, garantindo um apoio mais adequado às crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento linguístico.

Agradecimentos

Deixamos um agradecimento especial aos diretores de agrupamentos e professores que acreditaram na relevância desta investigação, e às crianças e suas famílias, que foram essenciais para a realização deste estudo, bem como a todos os

colaboradores e peritos que participaram na validação do instrumento (RE)CONTO e na normalização da prova de memória RAVLT.

Agradecemos ainda ao Eduardo Castro e ao João Oliveira Santos o apoio imprescindível no processo de transcrição, codificação e análise de dados.

Financiamento

Este trabalho foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. através da bolsa de doutoramento atribuída a Stéphanie Vaz (PD/BD/131387/2017), bem como do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL) e no âmbito do CINTESIS, Unidade de I&D (UIDB/4255/2020 e UIDP/4255/2020) e RISE (LA/P/0053/2020).

Referências

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes*. Nathan.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2)
- Batoréo, H. (1996). *Expressão do espaço no português europeu: Contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, reception, and recall of narrative instrument – ERRNI*. Harcourt Assessment.
- Bishop, D. V. (2009). Curing the pathology of oral language: Where will we put our efforts? *Child Development*, 80(3), 745–749.
- Borges, I. (2015). *Expressão de tempo e construção de narrativa* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório da UNL. <http://hdl.handle.net/10362/20744>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697–708. <https://doi.org/10.1348/000709905X69807>
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research*, 169, 323–338. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)00020-9](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)00020-9)
- Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral* [Relatório de prática de ensino supervisionada, Universidade do Algarve]. Sapientia – Repositório Científico da UAlg. <http://hdl.handle.net/10400.1/3096>
- de Villiers, P. A., & de Villiers, J. G. (2010). Assessment of language acquisition. *WIREs Cognitive Science*, 1(2), 230–244. <https://doi.org/10.1002/wcs.30>
- Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2021). The effects of oral narrative intervention on the narratives of children with language disorder: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(4), 489–536. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9>
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358–364. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.78.5.358>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN – Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 243–276). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-011>
- Giasson, J. (2005). *La lecture : De la théorie à la pratique*. De Boeck & Larcier.

- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of narrative language – TNL*. WPS.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2017). *Test of narrative language – TNL2* (2.^a ed.). WPS.
- González, O. (2016). *Chibos sabichões*. Kalandraka.
- Hickman, M. (1982). *The development of narrative skills: Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion* [Tese de doutoramento, Universidade de Chicago].
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications.
- Kraljevic, J., Hrzica, G., & Gorup, I. (2020). A comparative macrostructural analysis of narrative discourse in children with typical language development and children with developmental language disorder. *Journal for General Social Issues*, 29(3), 453–470.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Monteiro, P., Costa, A., & Batista, A. (2016). Parâmetros para análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, 621–650. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln1ano2016a26>
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592–598. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.592>
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Pereira, D. (2010). *Compreensão leitora e literatura infantil: Práticas no 1º ciclo do ensino básico* [Tese de mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum – Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/1948>
- Petersen, D. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 207–220. <https://doi.org/10.1177/1525740109353937>
- Renfrew, C. (1969). *The bus story test: A test of narrative speech*. Speechmark Publishing.
- Rey, A. (1964). *L'examen clinique en psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49–67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417>
- Rudrum, D. (2005). From narrative representation to narrative use: Towards the limits of definition. *Narrative*, 13(2), 195–204. <https://doi.org/10.1353/nar.2005.0013>
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *Edmonton narrative norming instrument – ENNI*. University of Alberta.
- Seymour, H. N., Roeper, T. W., & de Villiers, J. (2005). *Diagnostic evaluation of language variation — Norm-referenced test (DELV-NR)*. Pearson.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion on young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960–974. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.27.6.960>
- Silva, M. E. L., & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337–350. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300003>
- Silva, M. da E. (2001). *O desenvolvimento da competência narrativa: Uma análise de narrativas orais e escritas produzidas por sujeitos de 6, 7, 9, 11 e 14 anos* [Tese de mestrado, Universidade Nova de Lisboa].

- Silva, M. L. S. (2012). *Aquisição/aprendizagem do português europeu em contexto plurilingue na Suíça: Aspectos morfosintáticos* [Tese de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto – Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2596>
- Silva, P. N. da. (2015). Narrativo: Modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência? In *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, 11, Évora, 2015 – "Literatura e gramática [Em linha]: um diálogo infinito: atas"*. APP. <http://hdl.handle.net/10400.2/4515>
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre: Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas de Psicologia, 1*, 67–87.
- Sterponi, L. (2019). Narratives and the development of emotional and imaginative capacities. *Frontiers in Psychology, 10*, 1457.
- Sua Kay, E., & Santos, M. E. (2014). *Grelha de observação da linguagem – Nível escolar (GOL-E)* (2.^a ed.). Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Clarendon Press.
- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Erlbaum.
- Vaz, S. D., Lobo, M., & Lousada, M. (2020). Avaliação de narrativas orais em crianças falantes de português europeu (PE): Um teste piloto. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 7*, 368–384. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a22>
- Vaz, S. D. (2024). *Instrumento de avaliação de narrativas orais para crianças falantes de português europeu* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa].
- Veloso, T. (1999). *A compreensão de narrativas e a produção do discurso* [Tese de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. da S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*. Almedina.
- Viana, F. L., Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem: Uma perspetiva global. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 333–357). Language Science Press.
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J., & Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42*(4), 561–579. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0038\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0038))
- Westby, C. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157–232). Allyn & Bacon.
- Yebra, A. (2015). *El hada del arco iris* (11.^a ed.). Editorial Bruño.