**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU**

GIULIA GANTHOUS

**Intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de crianças com atraso no
desenvolvimento da linguagem**

**BAURU
2018**

GIULIA GANTHOUS

Intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem

Tese apresentada à Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências no Programa de Fonoaudiologia, na área de concentração Processos e Distúrbios da Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera

Versão corrigida

**BAURU
2018**

G158i Ganthous, Giulia
Intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de
crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem /
Giulia Ganthous. – Bauru, 2018.
133 p. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Odontologia de
Bauru. Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-
Herrera

Nota: A versão original desta tese encontra-se disponível no Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB/USP.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Giulia Ganthous

Data: ____/____/____

Comitê de Ética da FOB-USP
CAAE: 49810915.6.0000.5417
Data: 06/09/2017

ERRATA

Página	Linhas
63	28 a 33
64	1 a 24

Substituir linhas por:

Esta avaliação foi realizada com base na proposta de Rossi et al. (2015) que elaboraram um sistema de pontuação, de acordo com os elementos estruturais típicos da macroestrutura da narrativa oral variando de 0-31 pontos com base nos trabalhos de Petersen, Gillam e Gillam (2008). O critério adotado para definir a pontuação de cada elemento estrutural é a presença dos elementos que o caracterizam. Tais estruturas foram elaboradas segundo o esquema narrativo do livro eliciador adotado nesta pesquisa. A presença de tais elementos foi pontuada pela própria pesquisadora após a transcrição da amostra. Quanto mais alto o escore obtido, maior o nível de complexidade da narrativa.

Os elementos típicos da narrativa de história analisados foram: cenário – menção ao local e personagens principais da história; tema – menção à situação-problema da história; enredo – menção aos eventos principais relacionados à situação-problema da história; resolução de problema – menção ao meio como se resolve o problema da história; desafios – menção às dificuldades encontradas pelos personagens para chegar à resolução do problema. A presença de marcadores linguísticos de abertura e fechamento da história (e.g. Era uma vez, e viveram felizes para sempre) também foi considerada, por caracterizar um importante marcador do esquema narrativo de história, proposta por Spinillo e Martins (1997).

Para cada elemento presente foi atribuído um ponto. Os pontos máximos para cada elemento: cenário, sete pontos; tema, dois pontos; enredo, nove pontos; desafios, nove pontos; resolução, dois pontos; marcadores convencionais, dois pontos. Ao final, foi realizada a soma, que resultou no escore global da narrativa, com pontuação máxima possível de 31 pontos.

Página	Linha
117	5

Inserir referência:

ROSSI, N. F. et al. Narrativa oral na síndrome de Williams e no desenvolvimento típico: estudo transcultural Brasil, Portugal e Espanha. In: CONGRESSO BRASILEIRO, 23. e CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 9., 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: SBFa, 2015. p. 6148.

DEDICATÓRIA

Ao meu maior exemplo de fonoaudióloga, de amor à profissão e ao próximo, de ser humano, do desejo de buscar sempre ser melhor para melhor ajudar, minha mãe e colega, *Ana Márcia*.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, que me rodeia com tanto amor, permeando minha vida com as mais diversas benções.

Aos *meus pais* que sempre me apoiam e seguram minha mão para atravessarmos juntos qualquer desafio.

Ao meu *marido*, amigo e amor da minha vida, que me acompanha em todos os momentos, bons ou ruins, iluminando meus passos com amor e cumplicidade, o responsável por me ajudar a ser uma pessoa melhor.

Ao meu *irmão*, por seu exemplo de perseverança e superação.

À *Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera*, que me apresentou uma nova forma de ver a pesquisa, com leveza e amor.

À *Profa. Dra. Regina Helena Garcia Martins*, que tão generosamente abriu seu ambulatório e deu voz à fonoaudiologia, sempre incentivando sua equipe a ir além.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da FOB-USP*, por todo o conhecimento adquirido e suporte oferecido ao longo da minha trajetória junto à instituição.

Aos *funcionários do departamento de Fonoaudiologia*, principalmente a *Karina*, por sempre me ajudarem em cada detalhe e etapa dessa pesquisa.

Às *minhas colegas de profissão, fonoaudiólogas do HC-FMB*, sempre dispostas a me ajudar e ajudar ao próximo, principalmente a *Mariana, Andrea, Elaine e Adriana* por estarem sempre presentes no meu dia a dia, com alegria e bom humor.

Às *crianças* que participaram desta pesquisa e suas *famílias*, por confiarem em mim e me mostrar a cada vitória que por elas todo o esforço vale a pena.

“Aqui no entanto, nós não olhamos para trás por muito tempo, nós continuamos seguindo em frente, abrindo novas portas e fazendo coisas novas, porque somos curiosos... e a curiosidade continua nos conduzindo por novos caminhos, se você consegue sonhar algo, consegue realizá-lo.”

Walt Disney

RESUMO

A narrativa oral de história trata-se de uma habilidade de grande complexidade uma vez que requer preservação de capacidades linguísticas e cognitivas. O desempenho em tarefa de narração tem contribuído para a identificação de diferentes subgrupos clínicos com alterações de linguagem, como o quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL). Essa população caracteriza-se ao longo do desenvolvimento da linguagem por um ritmo lento para novas aquisições. A habilidade narrativa é descrita em crianças com ADL por produções de histórias mais curtas e com menor complexidade. Contudo, poucas pesquisas abordam a narrativa oral desta população específica, e sobre a influência de programas de intervenção. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo comparar o desempenho em tarefa de narrativa oral de histórias de crianças com histórico de ADL antes e após serem submetidas a um programa de intervenção fonoaudiológica. Participaram deste estudo 10 crianças com ADL e 10 crianças com desenvolvimento típico de linguagem, pareadas quanto ao sexo e idade cronológica. Cada grupo foi composto por indivíduos de ambos os sexos, com idade cronológica entre cinco e seis anos. Os participantes de ambos os grupos foram avaliados antes e após a intervenção, nos níveis macro e microestruturais da narrativa oral, utilizando como instrumento de análise: (a) índice de complexidade da narrativa (b) nível de coerência global da narrativa; (c) análise de construção dos episódios que compõem a narrativa. Além da (d) produtividade e (e) complexidade linguística da narrativa. Após a avaliação, as crianças com ADL foram submetidas ao programa de intervenção fonoaudiológica da narrativa. O referido programa foi composto por três fases com objetivos distintos: (a) elementos estruturais da narrativa-apresentar a criança; (b) elaboração da narrativa; (c) contagem de histórias de forma independente. O programa foi organizado em dez sessões de intervenção. Os resultados permitiram concluir que os indivíduos com ADL apresentaram melhora em seu desempenho após intervenção na narrativa oral em relação aqueles com desenvolvimento típico. Foi constatada diferença significativa entre os desempenhos pré e pós intervenção para o grupo com ADL em todos os aspectos macro e microestruturais (exceto total de *C-Units*). O desempenho do grupo com desenvolvimento típico de linguagem foi mais discreto, não foram observadas diferenças significantes para desafios, resolução e coerência da narrativa e total de palavras, total de *C-Units*, extensão média dos enunciados e *C-Units* complexos.

Palavras-chave: Narrativa. Reabilitação dos transtornos de fala e linguagem. Terapia da linguagem. Fonoaudiologia.

ABSTRACT

Speech-language intervention in the oral narrative of children in late talking condition

Oral storytelling is a skill of great complexity as it requires preservation of linguistic and cognitive abilities. The performance in narrative task has been contributing to the identification of different clinical subgroups with language alterations, such as late talking condition. This population is characterized throughout language development by late onset or at a slow pace for new acquisitions. Narrative ability is described on children in late talking condition for shorter and less complex storytelling. However, few studies address the oral narrative of this specific population, and the influence of interventional programs. Thus, this study had the aim to compare the performance in task of oral narrative of children in late talking condition before and after being submitted to a speech-language intervention program. The participants were 10 children late talkers and 10 children with typical language development, matched for sex and chronological age. Each group consisted individuals of both sexes, with a chronological age between five and six years. Participants of both groups were evaluated before and after intervention at the macro and microstructural levels of the oral narrative using as an analytical tool: (a) narrative complexity index; (b) level of global narrative coherence; (c) construction analysis of the episodes; (d) productivity and (e) linguistic complexity of the narrative. After the evaluation, the late talkers were submitted to the speech-language intervention program of the narrative. The program was composed by three phases with distinct objectives: (a) structural elements of the narrative; (b) elaboration of the narrative; (c) storytelling independently. The program was organized in ten interventional sessions. The results allowed to conclude that late talkers showed improvement in their performance after intervention in the oral narrative in relation to those with typical development. It was observed a significant difference between the pre and post intervention performances for late talkers group in all macro and microstructural aspects (except total of C-Units). The performance of the group with typical language development was more discreet, no significant differences were found in challenges, resolution and coherence of the narrative and total words, total C-Units, mean length of utterances and complex C-Units.

Keywords: Narrative. Rehabilitation of speech and language disorders. Language therapy. Speech therapy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURAS

Figura 1 -	Construção de episódios que compõem a narrativa	65
Figura 2 -	Comparação pré e pós-intervenção do escore total dos elementos estruturais da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)	87
Figura 3 -	Comparação pré e pós-intervenção do nível de coerência da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	88
Figura 4 -	Comparação pré e pós-intervenção do total de palavras da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	90
Figura 5 -	Comparação pré e pós-intervenção do total de <i>C-Units</i> da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	90
Figura 6 -	Comparação pré e pós-intervenção do total de palavras diferentes da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	91
Figura 7 -	Comparação pré e pós-intervenção da diversidade lexical da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	91
Figura 8 -	Comparação pré e pós-intervenção da extensão média dos <i>C-Units</i> da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	92
Figura 9 -	Comparação pré e pós-intervenção dos <i>C-Units</i> complexos da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC).....	92

- QUADROS

Quadro 1 - Principais fatores de riscos encontrados nos artigos que compõem a presente revisão de literatura.....	29
Quadro 2 - Panorama geral dos participantes do Grupo Amostral	62

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 -** Descrição do desempenho em tarefa de narrativa oral das crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e crianças com desenvolvimento típico de linguagem (GC) – pré-intervenção..... **83**
- Tabela 2 -** Descrição do desempenho em tarefa de narrativa oral das crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e crianças com desenvolvimento típico de linguagem (GC) – pós-intervenção **84**
- Tabela 3 -** Mediana, valores mínimo e máximo (entre parêntese) e distribuição de frequência percentual de cada variável de estruturas da narrativa pré e pós-intervenção nos grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e com desenvolvimento típico de linguagem (GC)..... **86**
- Tabela 4 -** Mediana, valores mínimo e máximo (entre parêntese) e distribuição de frequência percentual de cada variável de coerência e construção de episódios pré e pós-intervenção nos grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e com desenvolvimento típico de linguagem (GC)..... **87**
- Tabela 5 -** Mediana, valores mínimo e máximo (entre parêntese) e distribuição de frequência percentual de cada variável de produção e complexidade linguística pré e pós-intervenção nos grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e com Desenvolvimento típico de linguagem (GC)..... **89**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADL	Atraso no desenvolvimento da linguagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
<i>C-Units</i>	<i>Communication Units</i>
ENNI	Edmonton Narrative Norms Instrument
FLIP-N	Functional Language Intervention Program for Narratives
FMB	Faculdade de Medicina de Botucatu
FOB	Faculdade de Odontologia de Bauru
GA	Grupo Amostral
GC	Grupo Comparativo
HC	Hospital das Clínicas
INC	Index of Narrative Complexity
INMIS	Index of Narrative Microstructure
NBLI	Narrative-Based Language Intervention
ORL	Otorrinolaringologia
TNL	Test of Narrative Language
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1	LINGUAGEM ORAL	21
2.1.1	Aquisição da linguagem oral	23
2.1.2	Atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL).....	25
2.1.2.1	<i>Fatores etiológicos do atraso no desenvolvimento da linguagem</i>	<i>28</i>
2.1.2.2	<i>Linguagem oral no quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem</i>	<i>30</i>
2.1.2.3	<i>Narrativa oral no atraso no desenvolvimento da linguagem</i>	<i>33</i>
2.2	NARRATIVA ORAL DE HISTÓRIA.....	34
2.2.1	Narrativa oral - panorama teórico.....	36
2.2.2	Aquisição da narrativa oral	38
2.2.3	Habilidades cognitivas envolvidas na narrativa oral	41
2.3	INTERVENÇÃO NAS ALTERAÇÕES DA NARRATIVA ORAL	44
2.3.1	A utilização das imagens na intervenção da narrativa oral	46
2.3.2	A utilização da tutela na intervenção da narrativa oral	47
3	JUSTIFICATIVA	49
4	OBJETIVOS	53
4.1	OBJETIVO GERAL.....	55
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	55
5	CASUÍSTICA E MÉTODOS	57
5.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	59
5.1.1	Local.....	59
5.1.2	Aspectos éticos	59
5.1.3	Casuística.....	59
5.2	CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA.....	60
5.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	61
5.3.1	Seleção dos participantes	61
5.3.1.1	<i>Grupo Amostral</i>	<i>61</i>
5.3.1.2	<i>Grupo Comparativo.....</i>	<i>62</i>

5.4	AVALIAÇÃO DA NARRATIVA ORAL PRÉ-INTERVENÇÃO	62
5.4.1	Índice de complexidade da narrativa	63
5.4.2	Análise de construção dos episódios que compõem a narrativa.....	64
5.4.3	Nível de coerência global da narrativa oral de história	65
5.4.4	Produtividade linguística da narrativa oral de história.....	68
5.4.5	Complexidade linguística da narrativa oral de história	69
5.5	AVALIAÇÃO DA NARRATIVA ORAL PÓS-INTERVENÇÃO	70
5.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	70
6	RESULTADOS	73
6.1	PROPOSTA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA – DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DO PROGRAMA PROPOSTO	75
6.1.1	Programa de intervenção da narrativa oral de histórias	77
6.2	DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO EM TAREFA DE NARRATIVA ORAL EM RELAÇÃO AO ÍNDICE DE COMPLEXIDADE DA NARRATIVA, NÍVEL DE COERÊNCIA, ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO DE EPISÓDIOS, MEDIDAS DE PRODUTIVIDADE E COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA DA NARRATIVA ORAL DE CRIANÇAS COM ADL E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM	82
6.3	COMPARAÇÃO DA HABILIDADE DE NARRATIVA ORAL DE CRIANÇAS COM ADL EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM PRÉ E PÓS- INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA	85
7	DISCUSSÃO	93
8	CONCLUSÕES	103
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE	121
	ANEXOS	127

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A habilidade de narrar eventos, fatos e histórias é considerada uma das diferentes formas de organização da linguagem falada. Tal aspecto cognitivo-linguístico trata-se de uma tarefa de grande complexidade, uma vez que exige uma aptidão e assimilação social (BEFILL-LOPES; BENTO; PERISSINOTO, 2008). As habilidades envolvidas na narração oral englobam a associação de diferentes funções executivas, linguísticas, atencionais, mnésicas e afetivas, uma vez que a capacidade de narrar apoia as necessidades cognitivas, estruturando e processando a experiência pessoal e social (DADALTO; GOLDFELD, 2009).

Por requerer a preservação de habilidades linguísticas e cognitivas, o desempenho em tarefa de narração tem contribuído para a identificação de subgrupos clínicos que apresentam, em comum, alterações de linguagem (CHAPMAN et al., 1997; BOTTING, 2002; MUÑOZ et al., 2003), como o quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL) (MINISCALCO et al., 2007).

As crianças com o atraso na linguagem apresentam desenvolvimento neuropsicomotor semelhante às aquelas com desenvolvimento típico. Contudo, uma das principais características que as diferenciam das crianças sem alterações na comunicação, relaciona-se à linguagem oral receptiva e expressiva. A literatura descreve que a habilidade expressiva caracteriza-se por início tardio ou em um ritmo lento para novas aquisições nessa população com atraso (THOMAS et al., 2006), o que ocasiona déficits evidentes ao longo do desenvolvimento da linguagem e especificamente na narrativa oral quando comparadas a seus pares por idade cronológica.

A habilidade narrativa é descrita em crianças com histórico de atraso do desenvolvimento da linguagem por produções de histórias mais curtas, com menor complexidade, comprometimento quanto à sintaxe ao longo dos enunciados, além de déficits na organização das estruturas que caracterizam uma narrativa oral (BISHOP; EDMUNDSON, 1987; MERRITT; LILES, 1989; BOTTING, 2002; NORBURY; BISHOP, 2003).

Desta forma, elaborou-se este estudo uma vez que poucos estudos foram realizados buscando melhor compreender a habilidade de narrativa oral de crianças com ADL, muito menos em relação às diferenças e semelhanças na narração desta população quando submetidas a um programa de intervenção fonoaudiológica. Os dados obtidos no presente estudo poderão também, auxiliar o diagnóstico e intervenção precoce em crianças com ADL, além de fornecer

ferramentas à intervenção da narrativa nas demais condições com comprometimentos na linguagem oral.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LINGUAGEM ORAL

De acordo com a definição proposta pela American Speech-Language-Hearing Association (1993), a linguagem oral é comumente conceituada como um complexo e dinâmico sistema de símbolos convencionais, sendo utilizada de vários modos para o pensamento e comunicação. Nesta perspectiva, a linguagem envolve contexto histórico, social e cultural, uma vez que é governada por regras que associam fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais.

Sabe-se que a linguagem em si é um processo complexo, uma vez que envolve uma rede de neurônios distribuída entre diferentes regiões do cérebro. Quando a criança entra em contato com os diferentes sons a sua volta, seu ouvido sintoniza o sinal auditivo, decodificando-o e transformando-o em impulsos elétricos, os quais são conduzidos por células nervosas à área auditiva do córtex cerebral, no lobo temporal (SHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

A área de Wernicke, situada no lobo temporal, é descrita na literatura como responsável por reconhecer e interpretar os sinais auditivos. Ao mesmo tempo, são ativados neurônios na porção inferior do lobo temporal, os quais formam uma imagem do que se ouviu, e outros no lobo parietal, que armazenam o significado desta imagem. Já a área de Broca é responsável pela habilidade expressiva da linguagem, situada na porção inferior do lobo frontal, esta área ativa regiões do cérebro preceptores da fala. Neste processo da linguagem também estão envolvidas áreas de controle motor e memória (SHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004). Desta forma, qualquer alteração ou comprometimento a nível cerebral interfere no processamento e aquisição da linguagem em si.

Estudos mais recentes reportam evidências de que o cérebro humano se organiza em redes anatômicas dissociáveis, com funções específicas que são recrutadas no decorrer de determinadas atividades linguísticas. A rede neuronal é descrita ao longo do desenvolvimento, como uma ação de ativação lateralizada ao hemisfério esquerdo, na região frontal inferior e temporal superior, em determinadas tarefas ocorre também a ativação dorsolateral do córtex pré-frontal, giro lateral pré-central e temporoparietal. Indivíduos com comprometimento na linguagem oral também ativam essa rede de áreas específicas durante o processamento da

linguagem, embora possam ocorrer diferenças nessa ativação quando comparados aqueles com desenvolvimento típico (HICKOK, 2012).

Estudo recente sobre a rede neuronal de adultos com histórico de atraso no desenvolvimento da linguagem oral na infância indicou similaridade na capacidade de identificar palavras em um determinado tempo em relação àqueles sem histórico de comprometimento na linguagem, em tarefas linguísticas. Contudo, embora os adultos aparentemente tivessem superado os déficits linguísticos em tarefas de execução, exigiam maior ativação de regiões da linguagem. Tal hiperativação foi persistente tanto em tarefas de identificação como no aprendizado de novas palavras (PLANTE et al., 2017).

Segundo estudo realizado por Eggebrecht et al. (2017), a organização funcional do cérebro ao longo do desenvolvimento da linguagem, relaciona-se diretamente com a emergência da atenção compartilhada. De acordo com esses autores, além das conexões cerebrais envolvidas em tarefas de linguagem, há uma grande ativação de um pequeno subconjunto de redes funcionais do cérebro, entre a rede visual e a rede de atenção dorsal e entre a rede visual e o cíngulo posterior.

Com o avanço das pesquisas com imagem cerebral chegou-se a conclusão que os elementos da linguagem seriam armazenados em dicionários internos chamados léxicons mentais, a partir daí diversas hipóteses e teorias foram elaboradas reportando que tais léxicons se organizassem em redes semânticas de acordo com os significados de cada palavra. Já alguns experimentos apontam também para a existência de um léxicon fonológico. Tais experimentos foram realizados por meio da ressonância magnética funcional ou tomógrafo emissor de pósitrons (PET) e revelaram várias áreas ativas em torno do sulco lateral de Sylvius (regiões perissilvianas) do hemisfério esquerdo, envolvendo córtex parietal inferior e giro angular durante atividade de processamento fonológico (LENT, 2010).

Outro experimento realizado por pesquisadores franceses, utilizando imagens funcionais por meio do PET, indicou que em atividade de escuta de história em idioma que não era familiar, apenas as regiões auditivas em ambos os hemisférios no giro temporal foram ativadas em um primeiro grupo de participantes. Outros participantes ouviram uma lista de palavras em seu idioma e, neste caso, foi ativada uma área frontal do hemisfério esquerdo e o giro temporal superior. Já o terceiro grupo de participantes escutou frases com pseudopalavras, sendo que a área frontal não foi ativada, mas sim uma região localizada no polo anterior do giro temporal superior bilateralmente. Por fim, todos os participantes ouviram uma história em seu idioma, o que provocou ativação de outras áreas do hemisfério esquerdo além das que haviam

sido ativadas nas tarefas anteriores, como a área frontal e os giros temporais médio e superior, incluindo a área de Wernicke. Desta forma, os autores concluíram que a compreensão integral do significado de uma história é realizada mediante algum tipo de interação entre todas essas diferentes regiões cerebrais (MAZOYER et al., 1993).

Além das alterações orgânicas, outro fator crucial para o desenvolvimento adequado da linguagem refere-se à influência do ambiente ao qual a criança está inserida. Estudos apontam que a interação verbal entre adultos e crianças em um ambiente favorável fornece reforços positivos para a aquisição da mesma (MYSAK, 1998). Outro aspecto fundamental aponta para fatores psicossociais, tais como baixo nível socioeconômico e cultural dos pais ou alterações psicoemocionais dos mesmos, o que acaba por interferir diretamente no desenvolvimento da linguagem.

Durante o processo de aquisição da linguagem ocorre o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que refere ao uso comunicativo da linguagem inserido em um contexto social; o fonológico, que envolve a produção e percepção de cada som que compõem as palavras; o semântico que refere significado às palavras e por fim, a sintaxe, composta por elementos gramaticais e morfológicos que juntos, conferem regras sintáticas para combinar palavras em frases compreensíveis (BISHOP; MOGFORD, 1993; MANSUR; RADANOVIC, 2004).

As alterações da linguagem situam-se entre os mais frequentes problemas do desenvolvimento, podendo ser classificados como atraso, distúrbios ou desvio nos quatro níveis do sistema da linguagem descritos a cima (fonológico, semântico, pragmático e sintaxe) (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012).

2.1.1 Aquisição da linguagem oral

Como contribuição das diferentes linhas teóricas sobre o desenvolvimento, foi possível caracterizar a aquisição como processo evolutivo universal, a depender da maturação cerebral e com dominância hemisférica esquerda, apesar dos estudos envolvendo o hemisfério direito nos aspectos semânticos e pragmáticos de linguagem (MANSUR; RODANOVIC, 2004).

No processo de aquisição de linguagem, as crianças por volta de seis meses começam a balbuciar, sendo que a maturação auditiva e a imitação dos sons emitidos pelos adultos ao seu

redor fazem com que a criança desenvolva subsídios para o surgimento da primeira palavra no primeiro ano de idade. Gradativamente a criança aprende mais nomes, seguidos de verbos e palavras relacionadas, combinando palavras aos dois anos. Aos quatro anos é capaz de formular frases, aos cinco anos é capaz de pronunciar todos os fonemas da língua portuguesa, inclusive encontros consonantais. Aos seis anos já estabelece relações espaciais e de coesão, finaliza o processo de desenvolvimento da narrativa oral e está apta para aquisição de mais uma habilidade da linguagem, que é a leitura (ADAMS, 1990).

Porém, apesar de diversos estudos referentes à caracterização do desenvolvimento típico e atípico da aquisição, observaram-se variações entre os processos. Tais individualidades referiram-se a fatores como dialeto, contextos social/cultural, aptidão individual e genética. Além da dominância hemisférica, idade, gênero e multilinguismo (BISHOP; MOGLORD, 1993; MANSUR; RADANOVIC, 2004).

Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, constatou-se que diversos elementos e aspectos linguísticos associam-se de forma dinâmica (MANSUR; RADANOVIC, 2004). O que acabou por impulsionar os estudiosos e terapeutas a compreender e reconhecer as especificidades de cada uma destas dimensões e as relações entre elas durante o desenvolvimento linguístico de cada indivíduo.

Conforme citado anteriormente, os elementos intrínsecos à linguagem são representados por meio das habilidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da criança. Outras habilidades cognitivas também são necessárias para o desenvolvimento da linguagem como a capacidade de simbolização, representação, conceituação, memória, percepção e sensação. Todas estas habilidades associadas de maneira dinâmica representam as situações comunicativas, em que a criança compreende o que vê ou escuta, formula a linguagem e a expressa na fala de acordo com o contexto ao qual está inserida (CARROW-WOOLFOLK; LYNCH, 1982).

Estudos acerca do desenvolvimento da linguagem apontaram, na última década, que os fatores que influenciam, tanto o desenvolvimento típico quanto o atípico da linguagem oral, dificilmente são identificados de forma isolada, uma vez que estão extremamente associados em cada etapa deste processo (WALDEN; HURLEY, 2006). Nesta perspectiva, a observação de cada uma destas etapas é que caracteriza o desenvolvimento da linguagem oral como típico ou atípico, assim como a identificação de sinais de atraso ou desvios em tal processo de aquisição.

2.1.2 Atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL)

Ao longo do primeiro ano de vida, a criança apresenta distintos comportamentos comunicativos que antecedem o surgimento da fala e que ao mesmo tempo é crucial para o desenvolvimento da mesma. Esses comportamentos comunicativos caracterizam-se por seguir a direção do olhar materno, compartilhar a atenção para um objeto ou situação, antecipar ações, imitar sinais não verbais, além de responder às solicitações do ambiente. Sabe-se que esses precursores da linguagem são importantes indicadores da integridade das habilidades sociais e cognitivas da criança (TAMANAHARA; PERISSINOTO; ISOTANI, 2011).

No decorrer desse primeiro ano de vida esse jogo social desdobra-se em comportamentos comunicativos mais elaborados, a partir disso surgem as vocalizações, o balbúcio que com a compreensão verbal propicia o surgimento da palavra (relação signo e significado). Contudo, a literatura aponta que esse processo de desenvolvimento nem sempre segue as etapas em ritmo esperado no desenvolvimento e aquisição da linguagem oral. Notou-se que nem todas as crianças se desenvolviam com a mesma velocidade, uma vez que algumas delas apresentavam um ritmo de aquisição mais lento em relação aos demais. Estas características correspondiam ao grupo de criança que, embora apresentassem um desenvolvimento motor, psíquico, cognitivo e emocional adequado, indicavam um processo de aquisição da linguagem distinto, ou seja, um atraso no desenvolvimento da linguagem (ZORZI, 2002).

Os falantes tardios, *late talkers*, em inglês, podem ter seu processo de desenvolvimento entendido como atrasado, quando leva-se em consideração a época do surgimento da fala, ou o ritmo de evolução desse desenvolvimento (BATES; DALE; THAL, 1997). Tais distinções em relação aos marcos do desenvolvimento da linguagem entre diferentes crianças, como surgimento das primeiras palavras, ampliação do repertório semântico-lexical, elaboração de palavras em frases, são descritos como sinais comuns em cerca de 10% a 15% de crianças com menos de três anos (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1991). Já no Brasil, em pesquisa realizada por Andrade (1997) evidenciou que 14% das crianças entre zero a cinco anos foram identificadas como tendo algum grau de alteração de linguagem, sendo a faixa etária mais crítica entre dois e três anos de idade.

As crianças com o quadro de atraso de linguagem revelam um desenvolvimento adequado em condutas simbólicas, como brinquedos de faz-de-conta e a imitação diferida, contudo, a habilidade expressiva pode estar ausente ou em fases elementares do que aquelas esperadas para idade cronológica (ZORZI, 2002):

- **Esquemas de interação com os objetos**

- a) Desenvolvimento sensório motor e global sem alterações;
- b) habilidades para jogos de construção sem alterações;
- c) habilidade para jogos simbólicos aponta para capacidade de representar conhecimentos e experiências por meio de brinquedos e gestos;
- d) significados convencionais e simbólicos são atribuídos de forma adequada aos objetos;
- e) apresentam formas diversificadas de manipulação e tendência a um tempo prolongado de exploração (ZORZI, 2002).

- **Imitação**

- a) Sem dificuldades para reproduzir movimentos corporais ou ações realizadas com objetos;
- b) sem alteração ao reproduzir com modelo ausente;
- c) tendência a apresentar mais dificuldade, ou até desinteresse na imitação de sons e palavras, a depender no nível de complexidade e de cada caso (ZORZI, 2002).

- **Habilidades interativas/sociais**

- a) Podem apresentar dificuldade ao organizar comportamentos comunicativos intencionais;
- b) podem atuar diretamente sobre o meio, buscando a interação com o outro de modo pouco sistemático;
- c) a função dos comportamentos comunicativos tende a ser principalmente regulatória;
- d) tendência a pouca habilidade em garantir a atenção e interação conjunta ou desenvolver atividades com outros (ZORZI, 2002).

- **Grau de desenvolvimento da comunicação**

- a) Podem apresentar alguns domínios da linguagem, embora defasados em relação ao esperado para idade cronológica;
- b) podem apresentar formas de comunicação simbólica não-verbais – gestos simbólicos;

- c) podem empregar formas de comunicação vocais e gestuais não-simbólicas;
- d) apesar da capacidade de simbolizar, a comunicação pode estar limitada a formas não-simbólicas, com características semelhantes as encontradas no nível da comunicação pré-linguística (ZORZI, 2002).

- **Atitudes comunicativas dos pais**

- a) Tendência a ser diretivas e pouco adequadas às características das crianças (ZORZI, 2002).

No atraso de linguagem, a habilidade expressiva reporta um marco importante da identificação clínica desta condição, uma vez que se caracteriza por início tardio ou em um ritmo lento para novas aquisições. Sabe-se que na maioria das vezes, essa população apresenta a linguagem receptiva melhor do que a expressiva (DAMICO; MÜLLER; BALL, 2010). Uma ressalva determinante deste quadro indica que embora a aquisição caracterize-se de forma mais lenta do esperado para idade cronológica, corresponde a um desenvolvimento linear e constante, sendo que a mesma lentidão é observada no desenvolvimento da narrativa oral (MARCELINO; HAMER, 2011).

O diagnóstico fonoaudiológico do atraso no desenvolvimento da linguagem considera as habilidades cognitivas, o surgimento e a presença de comportamento e ritmo de novas aquisições nas quatro dimensões da linguagem oral (CARROW-WOOLFOLK; LYNCH, 1982). Cada uma dessas dimensões apresenta, durante o desenvolvimento, peculiaridades detalhadas em diferentes pesquisas ao longo dos anos, como alterações de origem fonológica (KEHOE et al., 2015), semânticas (COLUNGA; SIMS, 2017), pragmáticas (ABRAMIDES, 2008) e na sintaxe (SMITH; JACKINS, 2014; RESCORLA; TURNER, 2015), conforme descrito abaixo.

Esse processo de diagnóstico reconhece as inter-relações entre essas dimensões e os diferentes elementos no tempo, permitindo evidenciar a defasagem do desenvolvimento, além de caracterizar as manifestações tardias de comportamentos comunicativos em determinadas etapas do desenvolvimento linguístico (CARROW-WOOLFOLK; LYNCH, 1982).

O quadro do ADL, por apresentar um desenvolvimento linear sem outros comprometimentos no desenvolvimento global das crianças, muitas vezes é subdiagnosticado ou não encaminhados à estimulação da linguagem. Capone Singleton (2018) realizou uma revisão da literatura sobre o tema onde evidenciou que embora as crianças com ADL alcancem os níveis de produção linguística semelhante às aquelas com desenvolvimento típico de linguagem

ao longo do desenvolvimento, são susceptíveis a alterações na habilidade de socialização e aprendizagem, podendo comprometer a longo prazo o desenvolvimento global dessa população específica com histórico de ADL.

Para esse autor, faz-se de extrema importância a inserção das crianças com ADL em estimulação precoce, que inclusive aborde um programa de estimulação realizado pelos pais, tendo em vista a importância do meio e contexto familiar, visando minimizar os possíveis prejuízos decorrentes do atraso no desenvolvimento da linguagem a longo prazo (CAPONE SINGLETON, 2018).

2.1.2.1 Fatores etiológicos do atraso no desenvolvimento da linguagem

Durante o desenvolvimento da linguagem alguns fatores do ambiente e os da constituição orgânica e psíquica das crianças são considerados como determinantes para seu desenvolvimento (BEE, 2003). Sendo assim, deve-se considerar o ambiente ao qual a criança está exposta, como a família (ANDRADE et al., 2005), além de sua própria constituição psíquica e funcionamento do Sistema Nervoso Central em seus aspectos linguísticos e social (KANDEL; SCHWARTZ; JESSEL, 2000).

Considerando-se a constituição orgânica e psíquica da criança, levando em conta as circunstâncias determinantes do processo de desenvolvimento da linguagem oral, faz-se necessário abordar alguns dos fatores que interveem nesse processo. O conceito de risco reporta o aumento da probabilidade de ocorrência de uma determinada alteração nos indivíduos expostos a este. E os fatores de proteção que agem nesse processo, contribui para o desenvolvimento no intuito de protegê-la de eventuais adversidades (TOMBLIN; SMITH; ZHANG, 1997; LAW et al., 2000).

Conforme apontado por Tomblin, Smith e Zhang (1997) a correlação entre fatores de risco e de proteção é uma probabilidade que acontece ao se relacionar os aspectos individuais e sociais dos indivíduos. Por se tratar de uma relação entres distintos aspectos ao longo do desenvolvimento, a identificação de uma relação direta e única de causa e efeito nos quadros de atrasos de linguagem torna-se muito difícil (TOMBLIN; SMITH; ZHANG, 1997; LAW et al., 2000).

Buscando melhor compreender a influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, Scopel, Souza e Lemos (2012) realizaram uma revisão da literatura nas principais bases de dados entre os anos de 2005 a 2010, evidenciando nos estudos selecionados diferentes fatores de riscos, conforme exemplifica o Quadro 1.

Fatores de risco	Conclusões
Escolaridade dos pais	Quanto maior o grau de escolaridade dos pais melhor o estímulo e maior o grau de desenvolvimento da linguagem das crianças.
Nível socioeconômico familiar	Está relacionado com o modelo de estruturação frasal e influencia o desenvolvimento à medida que é um dos fatores determinantes da quantidade e qualidade do estímulo fornecido.
Distúrbio fonológico em familiares	É comum crianças que apresentam distúrbio fonológico possuírem pelo menos um familiar com alteração semelhante à sua.
Crianças nascidas pré-termo e de baixo peso	Apresentam maior índice de atraso no desenvolvimento da linguagem.
Presença de irmãos	As crianças mais velhas que convivem com número reduzido de irmãos menores aproveitam melhor a qualidade da estimulação do ambiente familiar.
Mães que trabalham fora e convivem com companheiros no ambiente familiar	As crianças que vivem nessas situações recebem melhor estimulação e apresentam melhor desenvolvimento da linguagem.
Escolaridade das educadoras e tamanho da sala de aula	Quanto menor o grau de escolaridades das educadoras e maior o número de alunos por sala de aula piores são a qualidade dos estímulos oferecidos para o desenvolvimento da linguagem.
Sexo	Os meninos apresentam mais alterações de linguagem quando comparados às meninas.

Fonte: SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2012, p. 739.

Quadro 1 - Principais fatores de riscos encontrados nos artigos que compõem a presente revisão de literatura

A literatura aponta para diversos fatores que associados desencadeiam o ADL, sendo eles (a) psíquicos; (b) emocionais; (c) orgânicos e hereditários; (d) sociais – interacionais (e) ambientais. A correlação destes fatores aponta para uma etiologia multicausal, sendo quase impossível identificar uma relação direta com o quadro de ADL (LAW et al., 2000).

Dentre os fatores apontados na literatura como facilitadores para o ADL, ressalta-se aqui o nível socioeconômico e cultural da família, uma vez que Hoff (2003) constatou que quanto maior o nível socioeconômico e cultural materno, maior o desenvolvimento do vocabulário da criança. Desta forma foi observado que as mães com maior nível de escolaridade falaram mais com seus filhos acarretando em um maior desenvolvimento da linguagem.

Outro aspecto relevante indica como fator agravante ou de grande influência no desenvolvimento da linguagem, a experiência vivenciada por cada indivíduo. O domínio da linguagem depende da qualidade das situações de interação com os outros, sendo que as habilidades sociais, comunicativas e estilos de interação com outras pessoas repercutem de maneira direta no desenvolvimento da linguagem oral (ZORZI, 2002).

Em um estudo longitudinal mais recente realizado por Collisson et al. (2016), foi levantado os fatores de risco e de proteção mais relevantes para o atraso no desenvolvimento da linguagem oral em mais de mil crianças canadenses. Esses autores apontaram uma prevalência de 12% de crianças com ADL, sendo reportado como fatores de risco o sexo masculino e histórico familiar para ADL ou outros comprometimentos na linguagem oral. Quanto aos fatores de proteção, foi apontado como significante exposição à situações informais de estimulação da linguagem, exposição diária à livros e histórias infantis e estarem inseridos na educação infantil desde os primeiros anos de vida.

2.1.2.2 Linguagem oral no quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem

Em um panorama geral dos aspectos da linguagem oral a literatura reporta que as crianças com o quadro de ADL apresentam geralmente um atraso no aparecimento das primeiras palavras de aproximadamente 12 meses em relação a seus pares com desenvolvimento típico de linguagem. Essa população caracteriza-se por aquisições mais lentas de novos itens lexicais e apresentam déficits significativos na expansão vocabular que ocorre entre 18 e 24 meses no desenvolvimento típico, demonstrando grande dificuldade na aquisição de determinados conceitos abstratos e figurativos (REED, 1994; WINDFUHR; FARAGHER; CONTI-RAMSDEN, 2002). No decorrer do desenvolvimento são descritas na literatura dificuldades em todos os níveis de linguagem (fonológico, sintático, semântico e pragmático), no entanto alguns níveis podem ser mais alterados do que outros (CALDEIRA; GONÇALVES; PEREIRA, 2004).

O nível de linguagem da criança com ADL está diretamente relacionado à idade cronológica e estimulação ambiental ao qual está exposta, sendo assim, as manifestações da linguagem se apresentam de forma muito variada na literatura, permeada por características que vão desde ausência de oralidade até crianças com déficits nas habilidades de elaborar frases ou pequenos relatos (CALDEIRA; GONÇALVES; PEREIRA, 2004). Um aspecto comumente

descrito sobre a comunicação dessa população específica é que geralmente essas crianças comunicam-se preferencialmente por meio de gestos e vocalizações, utilizando o interlocutor como mediador ou complementador de suas verbalizações (MARCELINO; HAMER, 2011).

Quanto à fonologia, as crianças com ADL apresentam alterações e processos fonológicos significativos o que acaba por prejudicar a inteligibilidade de seu discurso. A literatura aponta também grande dificuldade em combinar o significado das palavras na formação de sentenças, sendo que a partir dos três anos essas crianças apresentam alterações em relação aos aspectos da sintaxe, como menor complexidade das sentenças e uso limitado de subordinação, omissão ou uso inadequado de elementos gramaticais como artigos, pronomes e plural (REED, 1994). Estudos em diferentes idiomas apontam que as habilidades fonológicas no ADL são menos desenvolvidas e não se relacionam necessariamente ao tamanho do vocabulário, como no que diz respeito à posição final da sílaba (KEHOE et al., 2015).

Ressalta-se que durante o processo terapêutico, a fonologia geralmente é descrita como o último aspecto da linguagem que se torna adequado (CALDEIRA; GONÇALVES; PEREIRA, 2004; MARCELINO; HAMER, 2011).

Em relação à pragmática poucas alterações são evidenciadas na literatura, contudo há relatos de dificuldades quanto ao uso das habilidades comunicativas verbais (funções pragmáticas) (ABRAMIDES, 2008).

No decorrer do desenvolvimento, a criança com ADL apresenta déficits representativos quanto à sintaxe e morfologia em relação ao desenvolvimento típico. Em estudo realizado por Rescorla e Turner (2015) tais diferenças na sintaxe foram observadas em crianças entre três e quatro anos, sendo que nas com cinco anos constatou-se uma dificuldade persistente na utilização da terceira pessoa e inflexão regular em seus enunciados. Em todos os anos avaliados notou-se diferenças quanto ao total de pontuação e índice de complexidade sintática (RESCORLA; TURNER, 2015). Outro aspecto que distingue as crianças com ADL daquelas com desenvolvimento típico, é a extensão média dos enunciados tanto na fala espontânea quanto na fala eliciada (SMITH; JACKINS, 2014).

Em atividades de nomeação essa população apresenta dificuldades de acesso semântico-lexical e continuam a utilizar generalizações em vez de adquirir novas palavras, o que acaba por dificultar a nomeação das palavras-alvo, sendo comum realizarem mais substituições em relação aquelas com desenvolvimento típico (BEFI-LOPES; GÁLEA, 2000). As crianças com ADL apresentam frequentemente uma restrição de palavras em seu léxico, seja

por não conhecerem o valor semântico das palavras ou por apresentarem uma desorganização do sistema semântico ou mesmo uma dificuldade no armazenamento de suas representações (MCGREGOR; WAXMAN, 1998).

Befi-Lopes, Gândara e Felisbino (2006) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a relação entre o total de acertos em tarefas de vocabulário expressivo e receptivo e as habilidades de categorização semântica de crianças com ADL, sendo constatado um déficit lexical nos participantes dessa pesquisa quando comparados aos seus pares com desenvolvimento típico, segundo as autoras tais dificuldades podem estar relacionadas às falhas nas representações semânticas e na organização cognitiva dessas representações.

As mesmas constatações foram apontadas por Colunga e Sims (2017), em um programa de treinamento para aquisição de novas palavras observaram que as crianças com ADL apresentam não apenas uma diferença em relação a seus pares quanto a quantidade de palavras em seu repertório semântico lexical, como também na qualidade dos substantivos que conhecem e utilizam. Para essas autoras essa diferença quanto à qualidade do vocabulário apresentada por crianças com ADL advém de vieses importantes no aprendizado de novas palavras nas etapas iniciais do desenvolvimento da linguagem (COLUNGA; SIMS, 2017).

Em estudo realizado por Alt et al. (2014), também quanto a uma proposta de uma intervenção baseada no aprendizado de novas palavras, corroborou com outros estudos, porém apresentou um tempo de aquisição mais rápido do que aquele descrito na literatura na aquisição de vocabulário de crianças com ADL submetidas a intervenção. Após a intervenção, todas as crianças com ADL apresentaram maior aquisição de palavras em relação ao controle, sendo mais susceptíveis a intervenção.

Segundo Macroy-Higgins e Montemarano (2016), crianças com dois anos de idade com ADL submetidas a um programa de intervenção com enfoque no aprendizado de novas palavras quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico de linguagem, apresentaram redução na atenção sustentada ao longo das sessões e dificuldade na compreensão das palavras. De acordo com os autores, essa dificuldade na atenção sustentada poderia impactar no aprendizado geral dessa população, principalmente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral.

Dependendo de suas características o ADL pode ter uma tendência evolutiva, uma vez que a criança começa a falar mais tarde do que o esperado para idade cronológica e, em um determinado momento começa a adquirir a linguagem de forma geral, mesmo que esta não

evolua de forma satisfatória. Com o passar do tempo a criança vai ficando mais velha e consegue superar as dificuldades antes observadas. Porém, apesar de seu progresso, ainda não é capaz de lidar com os aspectos mais complexos e abstratos da linguagem que caracterizam a habilidade de narrar. Ou seja, apesar de em idade mais avançada conseguirem utilizar a linguagem com certa eficiência, há aspectos e conceitos que ainda não são compreendidos (ZORZI, 1993).

Desta forma, sabe-se que há resquícios ao longo do desenvolvimento de crianças com ADL em diferentes áreas de maior complexidade, como descrito acima, assim como impacto na aprendizagem da leitura e escrita. Em estudo longitudinal realizado por Duff et al. (2015) crianças diagnosticadas com ADL entre 16 e 24 meses foram reavaliadas aos nove anos, sendo constatado que os déficits na linguagem, principalmente em relação ao vocabulário restrito impactou diretamente nas habilidades fonológicas, de consciência fonológica, fluência e compreensão de leitura. Ou seja, para esses autores, o atraso no desenvolvimento da linguagem pode resultar em dificuldades de aprendizagem em idade mais avançada.

2.1.2.3 Narrativa oral no atraso no desenvolvimento da linguagem

Estudos internacionais indicaram que a habilidade narrativa de crianças com déficits na linguagem oral de causa primária, ou seja, sem outros comprometimentos (p. ex. físicos, psíquicos, síndrômicos e etc.) diferiam significativamente daquelas com desenvolvimento típico de linguagem (BISHOP; EDMUNDSON, 1987; MERRITT; LILES, 1989; BOTTING, 2002; NORBURY; BISHOP, 2003). De acordo com os autores, as crianças com déficits na linguagem ou histórico de atraso no desenvolvimento da linguagem produziam histórias mais curtas, de menor complexidade e sintaxe, além de nível inferior em relação a estruturação e organização da narrativa.

No entanto, poucos estudos longitudinais foram realizados no intuito de analisar a habilidade de narrativa oral ao longo do desenvolvimento da linguagem, um deles, foi realizado por Paul et al. (1996). Neste estudo, foi avaliada a narrativa oral de um grupo de crianças com ADL durante três anos (do jardim de infância à segunda série). Constatou-se desta forma que os aspectos que mais diferenciaram o grupo com ADL em relação a seus pares com desenvolvimento típico foi o tamanho da sentença e o nível de complexidade das mesmas. Verificou-se, também, diferença evidente na narrativa oral entre os grupos no jardim de

infância, quanto à diversidade lexical e nível da narrativa; na primeira série a única diferença foi em relação ao nível da narrativa e na segunda série não foram observadas diferenças significantes (PAUL et al., 1996).

Contrariamente ao observado por Paul et al. (1996), foi constatado por Manhardt e Rescorla (2002) que crianças com histórico de ADL, entre oito e nove anos de idade, apresentaram desempenho inferior na narração em relação àquelas com desenvolvimento típico de linguagem. Ao contrário do estudo anterior, neste estudo ficou evidenciado que crianças com ADL apresentaram narrativas com déficits na sintaxe, gramática e estruturação quando comparadas aos seus pares e independente da idade cronológica (MANHARDT; RESCORLA, 2002).

Miniscalco et al. (2007), evidenciaram em seu estudo déficits significativos em crianças com histórico de atraso do desenvolvimento da linguagem entre sete e oito anos de idade por meio do instrumento de avaliação da narrativa oral do *Bus Story*. Mesmo em idade mais avançada essa população apresentou desempenho inferior a seus pares com desenvolvimento típico para informações, extensão de sentenças e orações subordinadas. Desta forma, os autores concluíram que em habilidades mais complexas, como a narrativa oral, essa população em idade escolar ainda apresenta falhas se comparada ao desenvolvimento típico de linguagem.

Em um estudo mais recente quanto à narrativa oral de crianças com ADL, foi observado em uma análise quanto ao número de sentença, complexidade e fator causal, desempenho semelhante em relação ao desenvolvimento típico. Todos os participantes tinham idade cronológica de oito anos de idade e as narrativas analisadas foram eliciadas de forma espontânea durante conversação. Segundo os autores, embora o desempenho tenha sido equivalente aos seus pares, as crianças com ADL apresentaram menor nível de complexidade nas sentenças analisadas em cada narrativa (DOMSCH et al., 2012).

2.2 NARRATIVA ORAL DE HISTÓRIA

A narrativa oral é considerada uma das diferentes formas de organização da linguagem falada, mais especificamente inscrita no nível do discurso, entre o discurso conversacional e o argumentativo. Cada uma dessas formas de organização detém um esquema cognitivo (forma de organização mental) com regras e componentes estruturais específicos, que permitem não

somente distinguir uma conversa de uma narrativa, mas, também, distinguir os diferentes tipos de narrativa (p. ex. narrativa autobiográfica *versus* narrativa de história) (HUGHES; MCGILLIVRAY; SCHMIDEK, 1997).

Befi-Lopes, Bento e Perissinoto (2008) referem que a habilidade de produzir e elaborar narrativas é uma tarefa de grande complexidade, uma vez que exige uma aptidão e assimilação linguística, cognitiva e social. As habilidades cognitivas envolvidas na narração oral englobam a associação de diferentes funções executivas, linguísticas, atencionais, mnésicas e afetivas, uma vez que a habilidade de narrar apoia as necessidades cognitivas, estruturando e processando a experiência pessoal e social, além de compartilhar experiências (DADALTO; GOLDFELD, 2009).

O desempenho em tarefa de narração tem contribuído para a identificação de subgrupos clínicos que apresentam, em comum, alterações de linguagem (CHAPMAN et al., 1997; BOTTING, 2002; MUÑOZ et al., 2003), como em estudos abordando indivíduos com distúrbio de linguagem (LILES et al., 1995; CHAPMAN et al., 1997; MINISCALCO et al., 2007), distúrbio específico de linguagem (PEARCE; JAMES; MACCORMACK, 2010; VANDEWALLE et al., 2012), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (LUO; TIMLER, 2008), deficiência auditiva (SOARES; GOULART; CHIARI, 2010) e o transtorno do espectro alcoólico fetal (GANTHOUS; ROSSI; GIACHETI, 2013, 2017).

Após a evidência da narrativa como indicativo de alteração da linguagem, as pesquisas deram-se no âmbito da intervenção terapêutica visando os aspectos micro e macroestruturais do discurso, assim como sua eficácia quanto ao desempenho sintático, semântico e pragmático. Estudos como os de Gillam et al. (2008) e Cable e Domsch (2011) averiguaram a eficácia da intervenção terapêutica em tais aspectos nos indivíduos com alterações de sintaxe, e vocabulário. Constatou-se, após intervenção terapêutica da narrativa, que as crianças apresentaram melhora evidente na estruturação e vocabulário. Porém, quanto à compreensão da narrativa, nenhum dos estudos observou diferenças estatisticamente significantes. Durante o desenrolar destas linhas de pesquisa, surgiram programas de reabilitação como o Narrative-Based Language Intervention (NBLI), com enfoque mais voltado para a habilidade sintática do indivíduo.

Assim como a preocupação com a eficácia dos programas de intervenção terapêutica, surgiu o interesse por diversos pesquisadores na validação e construção de procedimento de avaliação. Justice et al. (2006) desenvolveram um método de pontuação para avaliar desempenho de narrativa – Index of Narrative Microstructure (INMIS) –, trata-se de uma

ferramenta da narrativa que conta os aspectos microestruturais da produção, para facilitar a mensuração do desempenho do indivíduo.

Petersen, Gillam e Gillam (2008) mensuraram a eficácia de três procedimentos de avaliação da narrativa em 36 crianças com cinco anos de idade em desenvolvimento típico, o Renfrew Bus Story, Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) e o Test of Narrative Language (TNL). Foram avaliados os aspectos de macro e microestrutura da narrativa, medidas de complexidade, tempo médio de unidade de comunicação e índice de complexidade, calculadas e comparadas entre os três testes. A análise não indicou diferença significativa entre os escores dos testes, porém, no teste TNL as crianças apresentaram desempenho menor do que nos outros testes quanto à microestrutura da narrativa.

2.2.1 Narrativa oral - panorama teórico

Diversas linhas teóricas foram propostas e elaboradas para melhor compreender a habilidade de narrar eventos e histórias com e sem apoio visual, neste panorama teórico ressaltam-se aquelas citadas na coletânea de Melo (2016) com base em estudos que abordam a percepção e concepção que as crianças têm das demais pessoas e personagens como seres mentais, que tem crenças, desejos, emoções e intenções e cujas ações e interações podem ser interpretadas e explicadas levando-se em conta esses mesmos estados mentais: os “estados internos de tipo epistêmico” (PERNER; WIMMER, 1985), “competências pragmáticas e teorias da mente da criança”, “falsa crença e retificação da falsa crença” (VENEZIANO; HUDELOT, 2002), “papel da interação com tutela” (BRUNER, 1991), “panorama da ação e panorama da consciência, “narrativa como forma do discurso e da comunicação humana” (BRUNER, 2002).

As pesquisas realizadas por Perner e Wimmer (1985) identificaram o desenvolvimento da habilidade de narrar em três tipos de crenças, a primeira reporta as crenças de primeira ordem, que seria a habilidade de descrever o que as pessoas pensam sobre eventos reais e suas experiências físicas com outras pessoas e objetos; a segunda aponta para as crenças de segunda ordem, levando em consideração o que as pessoas pensam sobre os pensamentos de outras pessoas; e por fim as crenças de ordem mais elevada, que corresponde ao que as pessoas pensam sobre os próprios pensamentos. Segundo os autores há outras habilidades intrínsecas à narração, como a metarrepresentação, em que a criança compreende fatos e a metarrepresentação (não só

representam a situação, mas também conseguem representar sua relação com a situação e diferenciá-la da outra pessoa) em que a criança interpreta, ou seja, para narrar a criança também precisa alcançar noções que vão além da intenção comunicativa, a subjetividade.

Veneziano e Hudelot (2002) realizaram uma associação entre o desenvolvimento da narrativa oral em uma perspectiva pragmática e da teoria da mente, ou seja, para esses autores a intenção comunicativa e os demais aspectos da pragmática estariam intrinsicamente relacionados à utilização da linguagem oral do tipo informativa (explicação e justificação), que caracterizariam as primeiras etapas do desenvolvimento da narrativa. Neste estudo é ressaltada também a linguagem como meio de expressão de sentimentos, estados internos e intencionais.

Os mesmos autores questionam em estudo mais recente a ocorrência rara da falsa crença, ou seja, a teoria proposta por Perner e Wimmer (1985), que pretende demonstrar se uma criança consegue fazer inferência acerca dos estados mentais de maneira a prever o comportamento dos personagens, e como esta é quase nula em narrativas de crianças abaixo de nove anos. Segundo os autores é necessário na análise de uma narração dispor de meios de avaliação multidimensional para melhor compreender a competência narrativa da criança além da presente linha teórica apresentada (VENEZIANO; HUDELLOT, 2006).

Bruner (2002) contribuiu para essa linha teórica salientando a existência de dois tipos de funcionamento cognitivo, cada um, embora complementares apresentam-se distintos na construção da realidade e organização da experiência da criança em seu meio comunicativo. Segundo o autor os tipos de funcionamento seriam (1) o panorama da ação, um modelo lógico-científico, que se constitui pelos argumentos da ação (agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento) e (2) o panorama da consciência, um modo narrativo, que quando os envolvidos na ação sabem, pensam, sentem, ou não sabem, não pensam ou sentem.

Em estudo mais recente o mesmo autor considera “a narrativa uma das formas mais universais e poderosas do discurso e da comunicação humana”. Uma vez que se constitui por diversos componentes, como (a) alguém em uma ação, (b) uma ordem sequencial de eventos, (c) uma intriga que coloca o personagem diante de um problema, (d) uma situação inesperada, (e) algum imprevisto e (f) algo anormal (BRUNER, 1991).

2.2.2 Aquisição da narrativa oral

Ao longo do desenvolvimento da linguagem a criança começa a explorar a narrativa de suas próprias experiências, evocando eventos passados e falando sobre eles, por volta dos dois anos de idade. Nesta fase, as crianças não apresentam ao longo de suas narrações os elementos cognitivos e linguísticos que organizam a estrutura narrativa e, portanto, necessitam da intervenção do interlocutor no contexto e ordenação dos eventos. Entre o terceiro e quarto ano de vida, as crianças começam a incluir em sua narrativa um maior número de sentenças, além de alguns marcadores linguísticos da narrativa (p. ex. *era uma vez*, *viveram felizes para sempre*, *fim*) (CAVALCANTE; MANDRÁ, 2010). É nesta fase também que ocorre a presença de fatos fictícios ao longo da narração. Entre cinco e seis anos de idade, a aquisição da estrutura da habilidade narrativa é completa e as crianças são capazes de elaborar narrativas coerentes com riqueza de detalhes, além de compreender e recontar histórias (CAVALCANTE; MANDRÁ, 2010). Aos sete anos apresentam, ao longo da narração, episódios múltiplos (BRANDÃO; SPINILLO, 2001; DADALTO; GOLDFELD, 2009), e entre nove e dez anos são capazes de narrar detalhes, enriquecendo de informações os episódios antes simplórios (CRAIS; LORCH, 1994). Aos 12 anos de idade é esperado que as crianças possam produzir histórias com múltiplos episódios, constituídos por estruturas gramaticais complexas, descrição das características dos personagens, uso de verbos para se referir ao estado mental dos personagens, advérbios de tempo, relação causal entre os episódios e suas consequências (GILLAM; PEARSON, 2004).

Em um estudo longitudinal, Perroni (1983) observou o desenvolvimento da habilidade de narrativa oral de história de duas crianças dos dois anos até os cinco anos de idade. Para essa autora a habilidade de narrar eventos e histórias se dá por meio de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, e com objetos linguísticos (PERRONI, 1983). Esta concepção baseia-se no princípio dialógico e social da linguagem, onde as interações verbais se constituem como um dos aspectos primordiais.

No estudo realizado por Perroni (1983) elencou-se três critérios para identificar a narrativa propriamente dita: existência da dependência temporal entre os eventos norteadores; orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação e o emprego do tempo perfeito. Estes critérios estão relacionados às narrativas de adultos, porém não se aplicam a crianças muito pequenas que ainda não narram. Por este motivo, Perroni (1983) utilizou as histórias como elementos norteadores da pesquisa.

Já nas primeiras tentativas de narração, os interlocutores (adulto e criança) têm papéis definidos no processo de interação verbal. O adulto tem papel ativo nesta fase inicial, dirigindo às crianças perguntas, que respondidas ajudam no surgimento do discurso narrativo, sua função é ajudar a criança a lembrar sob a forma de discurso, o que ela pretende contar. Esta atuação do adulto é chamada de eliciação (PERRONI, 1983). Segundo a autora a narrativa oral se constitui em três fases.

a) A fase das protonarrativas (dois a três anos)

Nessa fase a criança ainda não é capaz de realizar narrativas propriamente ditas, as relações temporais são caracterizadas exclusivamente pelo agora, a ausência de outros elementos de relação temporal indica a fase linguística que a criança se encontra, o que se mantém até aproximadamente os três anos. Aos poucos as expressões de relações temporais vão surgindo como amanhã, depois, ontem, à noite. Também nessa fase a criança não combina dois eventos justapostos.

Segundo a autora, por volta dos dois anos e um mês surgiam as tentativas de relatos de experiência pessoal, mais frequentes aos dois anos e sete meses, já as primeiras tentativas de elaborar histórias imaginárias surgiram entre dois anos e sete meses a três anos de idade, nessa fase a narração tem origem em um contexto de interação entre criança e adulto. A criança apresenta pequenos enunciados ou fragmentos, em sua maioria relacionados a experiências vividas por ela que são compartilhado com o adulto, estas são as estruturas embrionárias do discurso narrativo. É nessa fase também que surgem os “jogos de contar”, em que a interação com o adulto é mais frequente ao longo das tentativas de narrativas, e a troca de turno e diálogo já está instalada.

b) Narrativa primitiva

Histórias, relatos e casos (três a quatro anos de idade), nesta fase foi observado pela autora o surgimento da estrutura típica que caracteriza uma história, como “chapeuzinho vermelho”, “a branca de neve”. É entre os três e quatro anos de idade a criança incorpora e utiliza marcadores linguísticos de abertura e fechamento da história como “era uma vez...” e “foram felizes para sempre”; elementos de coesão e de introdução às ações como “e daí”, “então”, “depois”, “um belo dia”. Tais elementos conduzem a criança na construção do conceito da narrativa.

Já os relatos também são distinguidos nessa fase pela criança, não por sua estrutura fixa como as histórias, mas sim com o compromisso que devem ter com a verdade. É por meio

dessa estrutura que a criança relata suas próprias experiências ao interlocutor, anteriormente compartilhadas pela mãe ou adulto eliciador da narrativa (PERRONI, 1983).

Os casos constituem-se entre as histórias e os relatos, nesta estrutura a criança passa a organizar eventos/ações de natureza diversa em sequencias temporais não determinadas previamente. Para a autora, os casos são inspirados em experiências vividas pela criança, contudo organizados precariamente na memória, ou seja, passíveis de serem melhor estruturadas ou complementadas pelo adulto por não terem a fidedignidade com a verdade. O surgimento dos casos ao longo do desenvolvimento resulta de uma incapacidade da criança de relatar, sendo que a mesma recorre ao recurso de combinação livre para fazê-lo (PERRONI, 1983).

Nesta etapa do desenvolvimento, embora a autora tenha observado distinções entre as narrativas apresentadas pelos participantes, principalmente quanto ao gênero do discurso apresentado (relato, histórias ou casos); observou-se que ambos os participantes necessitaram do auxílio e intervenção do adulto-interlocutor, mas utilizaram-se das mesmas estratégias para elaboração de seus discursos.

c) Narrativa propriamente dita (quatro a cinco anos)

Nesta fase os participantes passam a tomar iniciativas cada vez mais constantes em relatar eventos/ casos, o que caracteriza uma mudança nos papéis antes definidos entre adulto eliciador da história e narrador independente. Neste momento a criança passa a assumir um papel mais ativo e autônomo da construção de sua narrativa.

Conforme, a criança vai progredindo no trabalho de construir narrativas, seu papel muda de complementar a recíproco, no sentido de sua constituição como locutor e posteriormente, como sujeito da enunciação. Nesta perspectiva, a criança vivencia estruturas de narrativas diferentes, que a constituem como protagonista no processo. Com o avanço na função de narrador, sua capacidade de estabelecer pontos de referência partilháveis com o interlocutor para a ordenação temporal de eventos é evidenciada, a criança começa a criar personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, que já tem voz. Os papéis dos interlocutores adulto/criança começam a ser invertidos e a criança assume o “comando” na narrativa, se mostrando mais ativa. Neste momento do desenvolvimento linguístico, a criança se reconhece como o narrador e interlocutor, há uma relação mais equilibrada entre adulto e criança (PERRONI, 1983).

2.2.3 Habilidades cognitivas envolvidas na narrativa oral

As habilidades cognitivas são operações mentais envolvidas no pensamento e comportamento, engloba distintos processos cognitivos que são desenvolvidos na interação da criança com seu meio ambiente, tornando-a socialmente competente (PULASKI, 1986). Sabe-se que diversas são as habilidades cognitivas envolvidas na narrativa oral de história com apoio de figuras ou imagens, uma vez que ao longo do desenvolvimento cognitivo a criança desenvolve a flexibilidade de pensamento, a habilidade de criar estratégias para resolução de problemas, a capacidade de estabelecer relações temporais, espaciais e causais entre os objetos (MARTELETO, 2016).

Ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança, a mente humana em um sistema complexo é capaz de manipular ou processar as informações que vem do ambiente ou que já estão armazenadas no sistema, codificando, recodificando ou decodificando, comparando ou combinando com as outras informações armazenadas na memória e recuperando-as (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Estudos apontam que tais processos cognitivos emergem na infância e se desenvolvem até a adolescência. Entre os cinco e oito anos de idade há um desenvolvimento significativo nas habilidades de memória de reconhecimento, formação de conceitos, atenção seletiva e capacidade de planejamento simples. Contudo somente entre os 10 e 12 anos de idade que o desenvolvimento de habilidades como a memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e capacidade de inibição alcança níveis equivalentes ao de adultos.

As funções cognitivas complexas com atividade direta ao longo da narração envolvem a atenção, percepção, linguagem, memória e funções executivas sendo que cada uma delas se relacionam e se distinguem em diferentes níveis de processamento da informação (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

A atenção envolve a seleção e manutenção de um estímulo ou informação, entre as inúmeras que obtemos através de nossos sentidos. Ou seja, na narração a criança dirige sua atenção para o estímulo julgado importante para aquele enredo, sendo que os outros estímulos são ignorados como foco da atenção. A atenção é dividida em atenção seletiva: quando o indivíduo escolhe um estímulo ao qual será direcionado o foco, e atenção dividida: quando o indivíduo presta atenção em mais de um estímulo ao mesmo tempo (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

A percepção é uma função cognitiva que se constitui por processos em que a criança é capaz de reconhecer, organizar e dar significado aos estímulos ambientais advindos dos órgãos sensoriais. É decorrente dessa função que a criança é capaz de ultrapassar o registro de informações sensoriais que chegam e começa a interpreta-las. Na narrativa essa função se caracteriza por meio da habilidade da criança de resolver problemas com símbolos abstratos. Para Piaget a percepção é a visão rápida e imediata do estímulo e a atividade perceptual envolve a capacidade da correção das primeiras impressões por meio das experiências ao qual a criança foi exposta durante seu desenvolvimento. Tal processo apresenta um papel importante no desenvolvimento das demais funções cognitivas como identificar pessoas e objetos e prestar atenção aos estímulos externos, sendo imprescindível à habilidade de narração (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

A linguagem por sua vez, trata-se do veículo pelo qual a criança transmite uma informação para outra pessoa. Levando-se em conta o desenvolvimento da criança, sabe-se que, independente da cultura e idioma ao qual esta exposta apresenta uma habilidade inata para aprendizagem da linguagem. Esse processo de desenvolvimento linguístico é estimulado e aprimorado pela maturação, desenvolvimento cognitivo e experiências ambientais, como já foi apresentado desta revisão. Sua participação na narrativa reporta a habilidade da criança de representar o mundo por meio de formas simbólicas e abstratas. Além de sua habilidade de estruturar uma informação a qual deseja compartilhar com outras pessoas e ouvintes.

Já a memória pode ser considerada o centro da cognição e logo, o cerne do enredo e significação da narrativa, uma vez que este processo envolve codificação, retenção e consolidação durante um determinado período de tempo (MARTELETO, 2016). O processamento da informação começa com o registro da mesma em nosso sistema sensorial, que podem ser visuais, auditivos ou táteis, sendo posteriormente transferido para o armazenamento da memória de curto prazo e depois para a de longo prazo (IZQUIERDO, 2002). Para manter a informação na memória de curto prazo por mais tempo, os processos de atenção e repetição são estratégias que permitem o registro da informação passando depois para a transferência da informação para memória de longo prazo (GIL, 2002).

Há evidências de que a narrativa produzida pelas crianças é uma atividade que abrange o uso de mecanismo de funcionamento de memória de curto prazo, onde estão presentes as informações novas e recentes (imagens visualizadas anteriormente) e memória de longo prazo (memória semântica e episódica), todas essas informações são recuperadas e reelaboradas por

meio de *scripts* na memória construtiva para que a criança seja capaz de elaborar uma narrativa oral de história (FIORINDO, 2009).

Em relação à habilidade de narrativa oral, a memória permite a representação transitória de informações relevantes ao longo da história, além da recuperação de experiências passadas armazenadas na memória de longo prazo ou aquelas que podem-se extrair dos estímulos apresentados, as imagens da memória são dominadas por esquemas operativos que evoluem entre a percepção e evocação (PULASKI, 1986).

As funções executivas são habilidades relacionadas às capacidades de autocontrole, como atentar-se de forma seletiva e sustentada a estímulos que sejam relevantes em um dado momento, manipular mentalmente ideias e correlacioná-las umas às outras, modificar o foco do processamento, além de realizar adaptações de acordo ao contexto comunicativo (GAZZANIGA; IVY; MANGUN, 2006). A criança adquire ao longo do desenvolvimento três ferramentas de adequação para resolução de problema, a inferente, utilizada quando exposta a uma situação desconhecida sem solução disponível, onde ela deve inferir qual a melhor estratégia; a analógica, em que ela dispõe de recursos já utilizados anteriormente em outras situações; e automática, caracterizando uma solução espontânea muito comum em situações em que ela já apresenta alguma prática.

Marteletto (2016) realizou uma análise da narrativa oral de 18 crianças com cinco, oito e 10 anos de idade levando em consideração os aspectos linguísticos e pragmáticos dessas produções para melhor entender quais as habilidades cognitivas são evocadas na narrativa oral por imagens. Os resultados desse estudo evidenciaram uma influência grande na narração a depender da idade cronológica, sendo que as histórias poderiam ser contadas ao nível descritivo ou de forma mais elaborada.

Segundo a autora, as crianças de cinco anos apresentaram histórias mais descritivas, demonstrando inabilidades para rearranjar mentalmente o objeto, raciocínio irreversível e a memória recuperada apenas por repetição. As crianças de oito anos também apresentaram narrativas mais descritivas com as mesmas características de raciocínio e memória. Já as crianças de 10 anos de idade utilizaram pensamento mais elaborado e abstrato, com interpretação do conteúdo da história, indicando reversibilidade de raciocínio e habilidade para rearranjar mentalmente o objeto. Para essas crianças a recuperação da memória foi realizada por meio de estratégias de automonitoramento e autorregulação do adulto (MARTELETO, 2016).

2.3 INTERVENÇÃO NAS ALTERAÇÕES DA NARRATIVA ORAL

No intuito de conhecer as pesquisas que têm sido realizadas especificamente sobre diferentes programas e métodos de intervenção na habilidade de narrativa oral de histórias, foi realizada uma revisão da literatura para identificar os estudos e achados reportados em relação à intervenção da narrativa. Os dados obtidos nas principais bases de dados compilados apresentaram uma escassez de estudos realizados sobre o tema.

Utilizando os descritores *narrative and intervention* para realizar a busca, poucos estudos foram encontrados (HAYWARD; SCHNEIDER, 2000; DAVIES; SHAKS; DAVIES, 2004; SWANSON et al., 2005; PEÑA et al., 2006; PETERSEN; GILLAM; GILLAM, 2008; PETERSEN et al., 2010). A maioria dos estudos utilizou como instrumento para estimulação da narrativa oral de história fotos ou figuras de ação, livros com figuras em sequência sem escrita, desenhos, ícones ou cartas. Em todos os estudos foi utilizada a recontagem de história como estratégia facilitadora do desenvolvimento da narração, as demais estratégias reportadas referem estimulação focal – terapeuta elenca e expõe a criança às marcações linguísticas específicas; estruturação vertical – terapeuta intervém com questionamentos e perguntas eliciadoras; estimulação incidental – terapeuta proporciona uma interação com a criança onde constroem mutualmente o contexto da narrativa oral. Os resultados apresentados por tais estudos apresentaram melhora na habilidade de narrativa oral, tanto para os aspectos macroestruturais quanto microestruturais, principalmente em relação às crianças expostas as técnicas de recontagem de história (PETERSEN et al., 2010).

A intervenção realizada por Davies, Shaks e Davies (2004) apresentou como base a linha da Story Grammar, ou seja, com base na estrutura típica que compõem uma narrativa do tipo história. O modelo de intervenção utilizado baseou-se na estrutura proposta por Hayward e Schneider (2000), contudo com uma amostra maior de crianças. Neste estudo foi proposto uma intervenção em sala de aula e em grupo, todas as crianças tinham seis anos e estavam no primeiro ano e apresentavam atraso no desenvolvimento da linguagem. A intervenção foi composta por três sessões semanais de 40 minutos por oito semanas. O objetivo de cada sessão era que as crianças identificassem primeiro os personagens com a pergunta “Quem”, depois o cenário com “onde” e “quando”. Ao longo das sessões utilizou-se estratégias com base em cartões representativos das estruturas trabalhas e histórias já fornecidas em sala e aula. Após as sessões os conteúdos eram trabalhados em sala de aula com as demais crianças com desenvolvimento típico. Os resultados obtidos permitiram observar melhora efetiva na

coerência das histórias elaboradas pelos participantes, assim como melhora evidente dos aspectos microestruturais que compunham a narrativa de cada participante.

Os benefícios de apresentar para a criança o modelo de uma elaboração de histórias por meio da contagem solicitando após o estímulo a recontagem da mesma, foi comprovado por exames de imagem no estudo de Hutton et al. (2015), como uma ferramenta eficaz na ativação neuronal do hemisfério esquerdo do córtex parieto-temporal, na área correspondente a linguagem. Já outros estudos apontaram para a interação durante a contagem e recontagem de histórias entre locutor e criança como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento da narrativa oral e da linguagem como um todo. Nestes estudos, os questionamentos, perguntas e indagações apresentadas às crianças ao longo da contagem de história indicou diferença significativa no desempenho de estruturação sintática, vocabulário e elaboração de contexto ao longo de suas narrações (LEVER; SÉNÉCHAL, 2011).

Nesta mesma linha de pesquisa, Liu, Lin e Chang (2015) defenderam em seu estudo o benefício para memorização de partes de uma história apresentadas às crianças com desenvolvimento normal de linguagem com apoio de figuras, em relação àquelas apresentadas unicamente por elaboração oral da história. Desta forma, indiretamente os exames e análises realizadas em estudos recentes comprovaram a eficácia das estratégias utilizadas em programas de intervenção descritos anteriormente na literatura, compilada sobre os diferentes métodos utilizados em programas de intervenção da narrativa oral de histórias.

Sabe-se que nessa mesma linha teórica outras intervenções foram realizadas em crianças alfabetizadas visando promover a compreensão leitora pro meio da estrutura do texto narrativo (DIMINO; TAYLOR; GERSTEN, 1995; GERSTEN et al., 2001).

Dimino, Taylor e Gersten (1995) concluem que a intervenção para desenvolver a compreensão de leitura com base na gramática da história foi mais eficaz com crianças com idade igual ou superior a sete anos. Gersten et al. (2001) observaram que os efeitos positivos de uma intervenção foram mais eficazes a depender da forma que as instruções específicas foram fornecidas. Outros estudos realizados em sala de aula (DIMINO et al., 1990) utilizaram a estrutura da gramática por meio de mapas de história, onde era solicitado que os alunos completassem uma lista dos elementos da gramática da história em sequência. Tais estudos relatam efeitos positivos na fluência de leitura e habilidade de compreensão.

Tais intervenções, embora apresentassem distintos objetivos, assemelhavam-se buscar ajudar as crianças a reconhecer e internalizar os componentes da gramática da história. Todas

foram permeadas por perguntas-chave como “Quem é o personagem principal?”, “Que lugar se passa a história?”, etc. No entanto, poucos trabalhos abordaram essa linha teórica como forma de intervenção direcionada a linguagem oral, mais especificamente às crianças com alterações na habilidade de narrativa oral de história.

2.3.1 A utilização das Imagens na intervenção da narrativa oral

Diversos são os estudos que visam à produção da narrativa oral por meio da eliciação da imagem visual, ressaltam-se aqui duas reflexões de diferentes autores sobre o uso das imagens na intervenção da narrativa oral. A primeira defende que a utilização da leitura de imagens na elaboração da narração oral estimula a interpretação criativa, além de servir de apoio a evocações e questionamentos de seus significados e sentidos (JOLY, 2005). A segunda, defende que a interpretação de uma imagem exige de forma primordial que a criança utilize eficientemente suas próprias capacidades sensoriais, emotivas e cognitivas.

Segundo Melo (2005), em um estudo sobre a leitura de imagens na construção da narrativa oral, o uso de imagens para conduzir a elaboração da narrativa oral favorece e muito o fluxo da narrativa oral, uma vez que sua utilização conduziu a narrativa autônoma dos participantes de sua pesquisa.

No estudo de Melo evidenciou-se que a interpretação de uma determinada imagem pressupõe essencialmente fazer uso de capacidades psicológicas comuns, ou seja, sensoriais, emotivas e cognitivas. Sendo que a leitura de imagens possibilitou três processos cognitivos distintos que condicionaram as produções de narrativa: a) a identificação dos elementos representativos animados e não animados; b) inferências dos acontecimentos identificados; c) sequencialização dos acontecimentos isolados (MELO, 2005).

Desta forma, o uso dos signos não verbais, como são as imagens, tem um papel importante na regulação e no controle do fluxo conversacional quando se tratam de crianças mais novas (cinco-seis anos de idade), diferentemente de crianças mais velhas que são mais aptas a expressar seus julgamentos e posicionamentos quanto ao modo de organização da narrativa de acordo com o conteúdo, capacidade de retomada de modelos culturais e diversidade criativa de linguagem. A autora ressalta ainda a influência da percepção, imaginação e memória nas produções narrativas, na seleção do que deve ser dito ao longo da leitura da imagem e no encadeamento discursivo dos acontecimentos (MELO, 2005).

2.3.2 A utilização da tutela na intervenção da narrativa oral

O modelo teórico da Teoria da Mente, conforme já foi apresentado anteriormente, avalia a habilidade da criança de reconhecer, atribuir e partilhar estados mentais, crenças, desejos, intenções e prever comportamentos de seus interlocutores (BARON-COHEN; LÉSLIE; FRITH, 1985). Sabe-se que ao longo do desenvolvimento a criança amplia tais habilidades sob a influência de sua habilidade pragmática, uma vez que ela compreende as solicitações do adulto, amplia a sua percepção, dirige sua atenção ao interlocutor e ajusta seu discurso ao contexto e demandas externas (AVILA et al., 2011). Contudo, a criança não faz essa autorregulação exclusivamente por seus interesses e habilidades linguísticas, o interlocutor tem um papel ativo na construção de pistas para o que é relevante ao discurso da criança.

Durante a condução do diálogo entre interlocutor – mais hábil – e a criança há uma especificidade linguística e de interação verbal denominada tutela. A tutela se caracteriza por um conjunto de intervenções do adulto ao longo das produções verbais da criança no intuito de auxiliá-la a conduzir, organizar e elaborar seu próprio discurso (MELO, 1998; PERISSINOTO, 2005; MELO et al., 2006).

Em um estudo sobre os efeitos da tutela em construção de narrativa oral infantil Perissinoto (2005) evidenciou que a tutela do adulto na construção da narrativa favoreceu a ampliação da estrutura e do padrão de narrativas e da geração de inferências sobre o pensamento ou intenção dos personagens.

A análise e comparação da narrativa de três crianças no momento pré e pós-tutela indicou que, independente da idade dos participantes, a tutela auxiliou na identificação de ações de maior número de eventos. Esse auxílio ampliou a cadeia da narrativa e das relações de causa-consequência representadas nas imagens. Contudo, segundo a autora a tutela não foi capaz de favorecer a narração da execução, parte inicial e desfecho da narrativa (PERISSINOTO, 2005).

Veneziano e Hudelot (2005) apresentaram em seu estudo resultados positivos após a tutela na narrativa de crianças, caracterizada pelo aumento em suas produções de conexões explicativas entre os acontecimentos. Após tutela, as crianças apresentaram em suas narrações intenções atribuídas aos personagens, além de melhorar na explicação e coerência narrativa perante o conjunto de acontecimentos observados.

3 JUSTIFICATIVA

3 JUSTIFICATIVA

Estudos sobre a narrativa oral em diferentes populações com comprometimento na linguagem, mais especificamente sobre a narrativa do tipo história, e com enfoque na intervenção fonoaudiológica dessa habilidade tão importante para a comunicação, são ainda escassos no meio científico nacional e internacional. Pesquisas anteriores realizadas sobre essa temática abordaram, principalmente, aspectos macroestruturais em população com déficit cognitivo (GANTHOUS; ROSSI; GIACHETI, 2017), aspectos microestruturais da narrativa (COGGINS; FRIET; MORGAN, 1998; THORNE et al., 2007; THORNE; COGGINS, 2008) e aspectos da fluência da linguagem falada na narrativa (GANTHOUS; ROSSI; GIACHETI, 2013). Até o presente momento, nenhum trabalho foi realizado em âmbito nacional propondo um programa de intervenção fonoaudiológica com enfoque na estimulação da habilidade de narrar histórias que abordassem tanto os aspectos macro quanto microestruturais, como é proposto na metodologia neste estudo.

Especificamente sobre a habilidade de narrativa em indivíduos com ADL, estudos internacionais reportam diferenças significantes em relação àquelas com desenvolvimento típico de linguagem (BISHOP; EDMUNDSON, 1987; MERRITT; LILES, 1989; BOTTING, 2002; NORBURY; BISHOP, 2003). Essa população específica com déficits na linguagem ou histórico de atraso no desenvolvimento da linguagem apresenta, segundo os poucos estudos realizados, histórias mais curtas, de menor complexidade e sintaxe, além de nível inferior em relação à estruturação e organização da narrativa.

Quanto à intervenção fonoaudiológica na narrativa oral, poucos estudos foram encontrados: Hayward e Schneider (2000); Davies, Shaks e Davies, (2004); Swanson et al. (2005); Peña et al. (2006); Petersen, Gillam e Gillam (2008); Petersen et al. (2010). Porém, os resultados apresentados por tais estudos indicaram melhora na habilidade de narrativa oral, tanto para os aspectos macroestruturais quanto microestruturais, principalmente em relação às crianças expostas as técnicas de recontagem de história (PETERSEN et al., 2010).

Tais achados justificaram a necessidade de estudos mais específicos, a fim de investigar os aspectos macro e microestruturais da narrativa oral de história de indivíduos com histórico de ADL. Assim como, propor um programa de intervenção fonoaudiológica embasado nos estudos internacionais sobre o tema, para estimulação do desenvolvimento da habilidade de narrativa oral de histórias.

Sendo assim, com base no exposto, propôs-se o presente estudo e suas hipóteses elaboradas a partir dos aspectos macroestruturais (elementos estruturais e nível de coerência global), microestruturais da narrativa (produtividade e complexidade linguística), e principalmente com as etapas de um programa de intervenção fonoaudiológica, a saber:

- Hipótese 1: os indivíduos com histórico de ADL apresentam desempenho distinto dos seus pares com desenvolvimento típico de linguagem nos aspectos macro e microestruturais da narrativa oral;
- Hipótese 2: os indivíduos com histórico de ADL apresentam melhora em seu desempenho após intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de história em relação aos seus pares com desenvolvimento típico de linguagem;
- Hipótese 3: o programa de intervenção fonoaudiológica proposto no presente estudo, apresentou-se eficiente para melhorar o desempenho de ambos os grupos (em crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem e com desenvolvimento típico de linguagem) nos aspectos da narrativa oral avaliados nesse estudo.

4 OBJETIVOS

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Propor um programa de intervenção fonoaudiológica de estimulação do desenvolvimento da habilidade de narrativa oral de histórias de crianças com histórico de atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL).

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o processo de intervenção da habilidade de narrativa oral em crianças com ADL, por meio do programa proposto na presente pesquisa;
- comparar o desempenho em tarefa de narrativa oral em relação ao índice de complexidade da narrativa, nível de coerência, análise de construção de episódios, medidas de produtividade e complexidade linguística da narrativa oral de crianças com ADL e crianças com desenvolvimento típico de linguagem;
- comparar a habilidade de narrativa oral de crianças com ADL em relação às crianças com desenvolvimento típico de linguagem semelhantes quanto ao gênero e idade cronológica pré-intervenção fonoaudiológica;
- comparar a habilidade de narrativa oral de crianças com ADL em relação às crianças com desenvolvimento típico de linguagem semelhantes quanto ao gênero e idade cronológica pós-intervenção fonoaudiológica para averiguar a eficácia do programa proposto no presente estudo.

5 CASUÍSTICA E MÉTODOS

5 CASUÍSTICA E MÉTODOS

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

5.1.1 Local

Os procedimentos foram realizados na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB) da Universidade de São Paulo (USP) em co-participação com o ambulatório de Foniatria/HC-FMB- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP/Faculdade de Medicina de Botucatu.

5.1.2 Aspectos éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB) da Universidade de São Paulo (USP) e Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP/FMB, conforme as recomendações das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) (CAAE 49810915.6.0000.5417) (Anexo A). A participação dos indivíduos, tanto do Grupo Amostral quanto do Grupo Comparativo ocorreu mediante autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos pais e/ou responsáveis dos participantes, o qual foi redigido para fins específicos desta pesquisa (Apêndice A).

5.1.3 Casuística

Participaram deste estudo 10 crianças com histórico de diagnóstico fonoaudiológico de atraso no desenvolvimento da linguagem (Grupo Amostral – GA) e 10 crianças com desenvolvimento típico de linguagem (Grupo Comparativo – GC), pareadas quanto ao sexo e idade cronológica. Cada grupo (GA e GC) foi composto por cinco indivíduos do sexo masculino

(50%) e cinco do sexo feminino (50%), com idade cronológica entre cinco e seis anos ($M=6,5$; $DP=0,51$).

Tanto os participantes do GA quanto do GC foram avaliados antes e após a intervenção fonoaudiológica da narrativa oral (avaliações descritas no item procedimentos de coleta de dados).

Os critérios de inclusão estabelecidos para seleção dos participantes para compor o Grupo Amostral foram:

- a) apresentar histórico de diagnóstico fonoaudiológico de ADL comprovado por meio da avaliação fonoaudiológica e psicológica realizadas na Clínica de Fonoaudiologia da FOB-USP ou no Ambulatório de Foniatria/Otorrinolaringologia. Tal seleção foi realizada por meio da busca dos dados nos prontuários de cada participante;
- b) ausência de sinais clínicos sugestivos de condição síndrome de etiologia genética ou ambiental (p. ex. rubéola, toxoplasmose, álcool, drogas);
- c) ausência de histórico de alterações psiquiátricas ou neurológicas;
- d) ausência de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo;
- e) ter idade cronológica entre cinco e oito anos de idade;
- f) apresentar limiares auditivos tonais dentro dos parâmetros de normalidade, abaixo de 25 dBNA (DAVIS; SILVERMAN, 1970) e acuidade visual normal;
- g) apresentar inteligibilidade de fala que garanta ao avaliador o acesso ao conteúdo da narrativa oral (palavras ou enunciados).

Os critérios de inclusão estipulados para compor o Grupo Comparativo foram ausência de queixas de linguagem, conforme pontuação realizada na triagem fonoaudiológica; E demais critérios semelhantes aqueles adotados para compor o Grupo Amostral.

5.2 CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA

A seleção dos participantes do presente estudo foi realizada segundo a técnica de amostragem não-probabilística por conveniência (FARMER; MILLER; LAWRENSON, 1996), uma vez que, tanto os integrantes do GA quanto do GC foram selecionados a depender da localização e conveniência, como disponibilidade e assiduidade ao frequentar as sessões de

intervenção. A distribuição dos participantes entre GA e GC foi realizada segundo a técnica de amostragem probabilística estratificada (FARMER; MILLER; LAWRENSON, 1996), a depender das idades e gêneros de cada um, para que os grupos fossem pareados de acordo com gênero e idade cronológica.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

5.3.1 Seleção dos participantes

5.3.1.1 Grupo Amostral

Para compor os participantes do GA foi realizada uma busca em cada prontuário dos participantes tanto na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da FOB-USP quanto no Ambulatório de Foniatria-Otorrinolaringologia/HC-FMB. Cada participante apresentou em seu prontuário avaliação médica, audiometria, avaliação psicológica clínica e/ou por meio da aplicação das Matrizes Progressivas avançadas de Raven (RAVEN; RAVEN; COURT, 1988), avaliação fonoaudiológica clínica e/ou complementar com aplicação da Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem – ADL (MENEZES, 2004), Teste de vocabulário por imagem – Peabody (CAPOVILLA et al., 1997) e Teste de Linguagem Infantil – ABFW (ANDRADE et al., 2005). Sendo assim, todos os participantes realizaram processo de avaliação multidisciplinar e confirmação do diagnóstico fonoaudiológico de atraso no desenvolvimento da linguagem – ADL (Quadro 2).

Indivíduos	Gênero	Idade	Seriação	Quadro Fonoaudiológico
GA 1	Feminino	5	Infantil II	Histórico de ADL; redução de repertório semântico-lexical.
GA 2	Masculino	5	Infantil II	Histórico de ADL; redução de repertório semântico-lexical; redução de encontro consonantal /r/.
GA 3	Masculino	6	1º ano	Histórico de ADL; processos fonológicos não mais condizentes com idade cronológica.
GA 4	Masculino	5	Infantil II	Histórico de ADL; omissão de /r/, /l/, /lh/.
GA 5	Masculino	6	1º ano	Histórico de ADL; alteração na sintaxe, omissão de elementos de coesão.
GA 6	Feminino	6	1º ano	Histórico de ADL.
GA 7	Feminino	6	1º ano	Histórico de ADL; discreta alteração na sintaxe.
GA 8	Feminino	5	Infantil II	Histórico de ADL; redução de repertório semântico-lexical.
GA 9	Feminino	5	Infantil II	Histórico de ADL; redução de encontro consonantal /r/ e /l/.
GA 10	Masculino	6	1º ano	Histórico de ADL.

ADL= Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem; GA= Grupo Amostral.

Quadro 2 - Panorama geral dos participantes do Grupo Amostral

5.3.1.2 Grupo Comparativo

Para compor os participantes do GC foram selecionados 10 escolares de cinco anos e um mes a seis anos e 11 meses sem queixa formal de dificuldade de aprendizagem e linguagem oral que também foram avaliados pelo setor de fonoaudiologia e equipe multidisciplinar no ambulatório de Foniatria/HC-FMB-Unesp.

5.4 AVALIAÇÃO DA NARRATIVA ORAL PRÉ-INTERVENÇÃO

Foi realizada uma análise clínica da narrativa oral dos participantes de ambos os grupos GA e GC, antes e após a intervenção fonoaudiológica para posterior análise e comparação do seu desempenho em tarefa de narrativa oral. Esta estratégia de avaliação prévia da narrativa oral justifica-se uma vez que a contagem de história a partir de um estímulo visual, compondo uma sequência de eventos cronologicamente relacionados entre si permite acessar um conjunto de aspectos estruturais e de conteúdo, com informações acerca do vocabulário e a

escolha dos mesmos durante processos semânticos-lexicais. Além disso, aproxima-se mais da comunicação espontânea, sem muita influência do contexto (LILES et al., 1995).

Para eliciar a narração oral de história foi utilizado como estímulo o livro de história “*Frog, where are you?*” (MAYER, 1996). Este livro é composto por 29 pranchas de figuras em preto e branco que formam uma sequência de eventos sem escrita. Tal sequência refere-se a uma história de aventura sobre um garoto e seu cachorro em busca de seu sapo de estimação perdido. Esse livro apresenta uma estrutura em forma de enredo, em que a trama da história é um esquema hipotético, que remete ao narrador sua organização entre o evento principal e uma série de episódios que apresentam íntima relação entre si (TRABASSO; RODKIN, 1994).

Todas as narrações foram gravadas, utilizando um microfone de cabeça sem fio, posicionado a cinco centímetros da boca do participante e conectado a um computador portátil. As gravações foram realizadas por meio do software Praat (versão 5.2.01). As narrativas foram integralmente transcritas conforme segmentação formal da narrativa oral, em unidades comunicativas (*Communication Units - C-Units*), para posterior análise. A coleta e análise da narrativa oral de história foram realizadas pela própria pesquisadora dessa tese tanto do Grupo Amostral como o Grupo Comparativo.

Para nortear a avaliação clínica da narrativa oral foram estipuladas três medidas referentes à estrutura da narrativa, sendo estas: (a) índice de complexidade da narrativa – Index of Narrative Complexity (INC) – (PETERSEN; GILLAM; GILLAM, 2008); (b) nível de coerência global da narrativa; (c) análise de construção dos episódios que compõem a narrativa. Foi replicado também, a avaliação da produtividade e complexidade linguística da narrativa, de acordo com a proposta de Justice et al. (2006) e Miller e Iglesias (2010), conforme realizado em trabalhos anteriores (GANTHOUS; ROSSI; GIACHETI, 2013, 2017).

5.4.1 Índice de complexidade da narrativa

Esta avaliação foi realizada de acordo com a proposta de Petersen, Gillam e Gillam (2008), que elaboraram um sistema de pontuação, de acordo com os elementos estruturais típicos da macroestrutura da narrativa oral variando de 0-23 pontos. O critério adotado para definir a pontuação de cada elemento estrutural é a presença dos elementos que o caracterizam. Tais estruturas foram elaboradas segundo o esquema narrativo do livro eliciador adotado nesta pesquisa. A presença de tais elementos foi pontuada pela própria pesquisadora após a

transcrição da amostra. Quanto mais alto o escore obtido, maior o nível de complexidade da narrativa, a saber:

- personagens (0-3 pontos): referência a um personagem (menino, animal) (p. ex. tinha um menino que estava dormindo com seu cachorro);
- cenário (0-2 pontos): referência a um cenário ou ao tempo (p. ex. de manhã o menino foi à floresta procurar o sapo);
- evento inicial (0-3 pontos): evento ou problema que elicia uma resposta dos personagens (p. ex. o menino viu uma coruja assustadora e correu);
- características emocionais/psicológica (0-2 pontos): referência ao estado mental e psicológico dos personagens (ex. o menino estava com medo);
- planejamento de ações (0-3 pontos): referência à ação verbal que reporta intenção de ação (p. ex. o menino decidiu correr);
- ações (0-2 pontos): referência as ações dos personagens que não estejam relacionadas ao evento inicial (1 ponto) ou que estejam estritamente relacionadas (2 pontos) (ex. o cachorro caiu na janela e quebrou o pote; o menino saiu procurando o sapo na floresta);
- complicações/obstáculos (0-2 pontos): referência a um evento que impede os personagens de executar um plano ou ação relacionada ao evento inicial (p. ex. o menino caiu e quebrou a perna, então ele não podia mais correr);
- consequências (0-3 pontos): referência ao resultado de uma ação que estava relacionada ao evento principal (p. ex. o menino olhou por detrás do tronco e assim pode encontrar o sapo);
- marcadores linguísticos (0-3 pontos): conferem a abertura e o fechamento da história (p. ex. era uma vez; e viveram felizes para sempre).

5.4.2 Análise de construção dos episódios que compõem a narrativa

Este tipo de análise aborda uma classificação do tipo de construção dos episódios que compõem a narrativa e trata-se de uma adaptação realizada por Petersen, Gillam e Gillam (2008) do método de análise utilizado por Applebee (1978); Hughes, McGillivray e Schmidek

(1997); Hayward e Schneider (2000). Tal classificação caracteriza os episódios em seis níveis distintos de construção: (a) sequência descritiva de eventos isolados; (b) sequência de ação; (c) sequência de eventos relacionados entre si; (d) episódio incompleto, ou seja, sem uma estrutura típica de um episódio narrativo (apresentação, situação-problema e resolução); (e) episódio completo; (f) múltiplos episódios (Figura 1).

Fonte: PETERSEN; GILLAM; GILLAM, 2008.

Figura 1 - Construção de episódios que compõem a narrativa

5.4.3 Nível de coerência global da narrativa oral de história

Para análise da coerência global da narrativa foi utilizada a proposta de Spinillo e Martins (1997), delineada por um sistema de classificação que especifica critérios quanto ao

nível de coerência. Tal análise é precedida pela presença de indicadores estruturais típicos da narrativa de história e informações referentes ao tema/tópico, a saber:

- ***Manutenção do(s) personagem principal*** - permanência ou não do personagem principal ao longo de toda a história. Entende-se por tipo de personagem:
 - Tipo P1: personagem principal indefinido, havendo vários personagens sem que seja possível definir o principal;
 - Tipo P2: personagem principal definido que desaparece no decorrer da história, podendo retornar ao final da narração ou não, podendo haver substituição por outro personagem que se torna o principal;
 - Tipo P3: personagem principal definido e mantido ao longo de toda a narração. Há casos em que outros personagens são inseridos, mas nunca substituem o personagem principal que permanece até o final da história.
- ***Manutenção do tema/tópico ao longo de toda a narrativa*** - se a história continua, ou não, tratando do mesmo assunto ao longo de toda a narração. Entende-se por tópico:
 - Tipo T1: tópico indefinido, podendo haver um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa, e que não é retomado ao final da história;
 - Tipo T2: há um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa, porém é retomado ao final da história;
 - Tipo T3: permanência de um mesmo tópico ao longo de toda a história.
- ***Evento/trama principal ou situação-problema*** - se a história apresenta ou não um eixo central e uma cadeia relacionada de eventos. Entende-se por evento:
 - Tipo E1: observa-se o esboço de um evento, ou a presença de vários eventos sem que seja definido o principal. Trata-se mais de uma sequência de episódios ou ações que não se relacionam entre si, como se ocorressem em paralelo ou sucessivamente;
 - Tipo E2: vários eventos, sendo difícil definir o principal, mas que apresentam alguma relação entre si, estando, por exemplo, ligados pelos mesmos personagens e ao redor de uma trama principal. Pode ocorrer do evento principal

ser inicialmente narrado e posteriormente substituído por outro, sendo porém, retomado ao final da narrativa;

- Tipo E3: presença de um evento principal, trama ou situação-problema central, bem definida que rege toda a história e as ações dos personagens.

– ***Desfecho que finaliza e conclui a história tendo relação com o evento principal*** - se a história apresenta ou não um desfecho que esteja estreitamente relacionado ao evento principal, trama ou situação-problema narrados no desenvolvimento da história:

- Tipo D1: ausência de desfecho. A história é subitamente concluída sem que haja um desfecho;
- Tipo D2: mesmo presente, o desfecho não apresenta uma relação com o evento principal ou mesmo com o tema tratado na história. Há histórias em que o desfecho, embora desconectado com o evento e com o tema, envolve o personagem principal;
- Tipo D3: desfecho definido e em estreita relação com o evento principal, trama ou situação-problema.

A partir destas informações, as narrativas foram classificadas em quatro níveis de coerência, conforme a proposta de Spinillo e Martins (1997):

- Nível I: o personagem principal pode ser indefinido (P1), ou pode tanto ser mantido ao longo da narração (P3), como desaparecer e retornar ao final da narrativa, ou ser substituído por outro (P2). Há mudança de tópico ao longo da narração sem que se retorne ao mesmo no final (T1). Não se observa um evento principal definido (E1), nem um desfecho (D1). São histórias que se caracterizam por mudança de tópicos e de eventos que se sucedem desconectadamente, o que dificulta a compreensibilidade da narrativa, a qual termina abruptamente;
- Nível II: como no nível anterior o personagem pode ser do tipo P1, P2 ou P3. Entretanto, observa-se a tendência em manter um tema central que, mesmo substituído, é retomado ao final da narração (T2). Não se observa um evento principal definido, mas sim, vários eventos sem relação (E1) ou com certa relação entre eles (E2). O desfecho pode não estar presente (D1), ou quando existe, não apresenta uma relação com os eventos narrados anteriormente (D2); o que causa

uma quebra na cadeia narrativa, dificultando a compreensão devido à mudança de tópico. O que mais diferencia este nível do anterior, é o fato do tópico no Nível II ser do tipo T2, indicando uma tendência em mantê-lo ao longo da história. Observa-se certa relação entre os eventos e o desfecho, embora sem uma relação precisa com o desenvolvimento da história;

- Nível III: existe um personagem principal que pode ser mantido ao longo da narração (P3) ou desaparecer, retornando no final da história (P2). Um mesmo tema central é mantido ao longo de toda a narração (T3). Verificam-se vários eventos sem que se possa ser definido o principal, mas conectados entre si (E2), ou um evento bem definido ao longo de toda a narração (E3). Há um desfecho que não apresenta relação clara com o evento principal (D2). O que caracteriza essas produções, e ao mesmo tempo as diferencia daquelas classificadas no nível anterior, é o fato do tópico e do evento serem mantidos ao longo de toda a narração. A compreensibilidade é, em certo sentido, comprometida, uma vez que o desfecho não está em estreita relação com os eventos anteriores, provocando uma lacuna na cadeia narrativa ao final;
- Nível IV: o personagem principal é bem definido, sendo mantido ao longo de toda a história (P3), e o mesmo ocorre com o evento principal (E3) e com o tópico da narração (T3). O desfecho está presente e mantém relação estreita com o evento principal (D3). São histórias que apresentam uma cadeia narrativa conectada e centrada em um tópico bem definido sobre o qual versam os eventos e atuam os personagens. A isto é acrescido o fato de que o desfecho envolve a trama de história e seus personagens. O que mais diferencia este nível dos demais, é a elaboração de um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados ao longo da história.

5.4.4 Produtividade linguística da narrativa oral de história

- a) Total de palavras: refere-se ao número total de palavras que irão compor a narração, incluindo substantivos, verbos, preposições, artigos, pronomes, conjunções, adjetivos, numerais e interjeições.
- b) Total de palavras diferentes: refere-se ao número total de palavras diferentes que irão compor a narração, excluindo-se as palavras repetidas. Para estabelecer o

número de palavras diferentes, será designado uma somatória equivalente a primeira vez em que a palavra foi utilizada, desconsiderando do total as demais vezes. Serão incluídos na categoria os substantivos, verbos, preposições, artigos, pronomes, conjunções, adjetivos, numerais e interjeições.

- c) Número de unidades comunicativas (*C-Units*): refere-se ao número total de *C-Units* da narrativa. As segmentações em *C-Units* serão realizadas com base na proposta de Miller e Iglesias (2010) em função da relação sintática existente entre as orações e as conjunções utilizadas, para exercer a função de relacioná-las: orações coordenadas, orações subordinadas, orações incompletas e discurso direto na narrativa.

5.4.5 Complexidade linguística da narrativa oral de história

- a) Diversidade lexical: proposta por Templin (1957), a *Types/Tokens Ratio* ou medida de diversidade lexical estimou a proficiência lexical por meio da utilização de diferentes palavras em relação ao total de palavras emitidas. Tal mensuração foi possível com o cálculo da taxa entre o número de palavras diferentes da amostra dividido pelo número total das palavras da amostra.

$$\text{Diversidade lexical} = \frac{\text{Número de palavras diferentes}}{\text{Número total de palavras}}$$

- b) Extensão média dos *C-Units*: refere-se ao número médio de palavras em cada *C-Units*. Essa medida expressa o índice de desenvolvimento da linguagem, sendo evidenciados distintos comprometimentos na linguagem por meio da produção de *C-Units* com menor extensão. Foi calculada por meio da proporção: total de palavras dividido pelo número de *C-Units*.

$$\text{Extensão média dos } C\text{-Units} = \frac{\text{Número total de palavras}}{\text{Número de } C\text{-Units}}$$

- c) Número de *C-Units* complexos: refere-se ao número de *C-Units* composto por uma oração subordinada. Adotou-se como definição para oração subordinada aquela que exerce uma função sintática em relação à oração principal, que, por sua vez, necessita de complemento para apresentar significado. Foram incluídas na somatória as orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais.

5.5 AVALIAÇÃO DA NARRATIVA ORAL PÓS-INTERVENÇÃO

No intuito de comparar e analisar o desempenho de cada criança do GA, em relação ao GC submetidas ao programa de intervenção da narrativa oral proposto no presente estudo foi realizada novamente a avaliação clínica após a intervenção. Semelhante à avaliação pré-intervenção, a pós foi realizada por meio da gravação e transcrição de cada narrativa, para análise da macroestrutura da narrativa, foi utilizado (a) índice de complexidade da narrativa – Index of Narrative Complexity (INC) – (PETERSEN; GILLAM; GILLAM, 2008); (b) nível de coerência global da narrativa; (c) análise de construção dos episódios que compõem a narrativa. Para a avaliação da microestrutura foi realizado novamente uma análise da produtividade e complexidade linguística da narrativa, de acordo com a proposta de Justice et al. (2006) e Miller e Iglesias (2010).

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva para sumarizar os dados obtidos, utilizando-se os valores da Média, Desvio Padrão, Mediana, Mínimo e Máximo, e a distribuição dos valores para os quartis Q1 e Q3.

Para comparação entre as variáveis de natureza contínua que não atenderam à normalidade, foi utilizado o teste não paramétrico de “*Mann-Whitney*” para duas amostras independentes, no intuito de verificar se existem diferenças entre os dois grupos de crianças nas variáveis avaliadas, tanto na avaliação inicial, pré-intervenção, quanto na pós-intervenção.

Para este estudo, adotou-se o nível de significância de 5% (0,05), para as análises de comparação entre grupos.

Para verificar a existência de diferenças significativas entre os momentos pré e pós-intervenção, tanto no grupo de crianças com atraso na fala quanto no grupo com desenvolvimento normal, foi utilizado o teste não paramétrico de postos sinalizados de Wilcoxon.

6 RESULTADOS

6 RESULTADOS

Os resultados obtidos foram subdivididos em seções correspondentes aos objetivos propostos no presente estudo: a) Proposta do programa de intervenção fonoaudiológica - descrição do processo de intervenção por meio do programa proposto; b) Descrição do desempenho em tarefa de narrativa oral em relação ao índice de complexidade da narrativa, nível de coerência, análise de construção de episódios, medidas de produtividade e complexidade linguística da narrativa oral de crianças com ADL e crianças com desenvolvimento típico de linguagem; c) Comparação da habilidade de narrativa oral de crianças com ADL em relação às crianças com desenvolvimento típico de linguagem pré e pós-intervenção fonoaudiológica.

6.1 PROPOSTA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA – DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DO PROGRAMA PROPOSTO

Como parte do resultado, visando cumprir com os objetivos propostos foi realizada uma intervenção clínica da narrativa oral em ambos os grupos GA e GC para posterior análise e comparação da eficácia do programa proposto em cada um dos aspectos analisados previamente da habilidade de narrativa oral. Todos os participantes foram submetidos a um programa de 10 sessões individuais de terapia da narrativa, com frequência de até três vezes na semana. Cada sessão teve em média a duração de 30 minutos.

A intervenção da narrativa oral foi realizada para as crianças com ADL (GA) de acordo com as etapas do desenvolvimento da narrativa, sendo estas: (a) evocação e utilização dos personagens, cenário e demais características; (b) ordenação e compreensão de figuras em sequência; (c) construção e organização de frases simples (único verbo de ação); (d) construção e organização de frases complexas (dois ou mais verbos de ação); (e) estruturação e elaboração sintática dos enunciados; (f) estruturação e manutenção de uma narrativa típica de história.

O programa de intervenção da narrativa oral proposto no presente estudo, foi baseado no trabalho de Petersen et al. (2010) e Hernandez, Bermúdez e Acosta (2014) que realizaram uma adaptação do programa Functional Language Intervention Program for Narratives (FLIP-N)

(GILLAM et al., 2008). Tais autores reportam uma intervenção desmembrada em dez passos, que correspondem aqui a uma sessão de 30 minutos descrita anteriormente.

Tais adaptações são sustentadas pelo arcabouço teórico do Story Grammar Intervention Programme amplamente descrito na literatura por meio de procedimentos de intervenção que maximizam a compreensão da criança à estrutura típica que caracteriza uma narrativa oral de histórias. Esta linha teórica constitui-se em uma variedade de atividades apontadas na literatura como cruciais ao desenvolvimento da habilidade de narração (PAGE; STEWART, 1985; WESTBY; COSTLOW, 1991), tais como exposição frequente aos livros de histórias infantis, construção e estimulação de vocabulário, compreensão de episódios, contagem e re-contagem de histórias, compreensão das relações temporais e causais dentro das histórias, além das emoções dos personagens e inferências.

Os livros utilizados neste programa de intervenção foram selecionados de acordo com o planejamento pedagógico correspondente a cada faixa etária e seriação dos participantes. A maneira e a ordem de apresentação dos materiais selecionados foram discutidas com professores do pré, primeiro e segundo ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Botucatu para que houvesse uma similaridade entre o programa de intervenção e os livros utilizados em sala de aula, ou seja, familiarizado pelos participantes. Tal seleção baseou-se no estudo de Miilher e Ávila (2006) realizado em sala de aula para averiguação das variáveis linguísticas e narrativas orais e escrita.

Outras características foram consideradas na seleção do material, uma vez que as crianças também seriam expostas às experiências táteis, como a capa, o tamanho, o formato, peso, espessura, qualidade do papel, número de páginas, equilíbrio entre as ilustrações e as técnicas de ilustração e cores conforme critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil (JARDIM, 2001). As características das ilustrações do material também foram consideradas visando a eliciação da narrativa, além das características estruturais que compõem uma narrativa oral de histórias, ou seja, aqueles que apresentavam os elementos típicos da narrativa como embasamento teórico do Story Grammar Elements.

A ilustração dos livros foi selecionada com o objetivo de facilitar a compreensão da história (uma vez que os participantes encontram-se em fase de pré-alfabetização). Desta forma, foi elencada aquelas que facilitassem maior raciocínio e criatividade, evitando-se aquelas que induzissem a descrição gráfica do material. Além de fornecer pistas ao narrador do estado de espírito e sentimentos dos personagens (CAMARGO, 1995).

Outro aspecto considerado na seleção dos livros utilizados no programa de intervenção levou-se em consideração as pesquisas realizadas sobre as fases de leitura (BAMBERGER, 1987) que caracteriza a criança entre cinco e oito anos como a “idade de leitura de realismo mágico”, onde a criança deixa-se levar pela fantasia. Sendo assim, optou-se pela utilização de fábulas uma vez que trata-se de um recurso metodológico que envolve a linguagem figurada e apoia-se na fase de leitura ao qual os participantes desta pesquisa se encontravam. Fábulas apresentam por definição pequenos contos em que animais falam e agem como humanos e apresentam uma lição de moral. Estudos realizados anteriormente apontam que crianças expostas às fabulas apresentaram maior facilidade em compreender a moral e a história em geral apresentada (ABRAHAMSEN; SPROUSE, 1995).

Desta forma, foram selecionados para compor o programa de intervenção da narrativa oral “A bruxinha atrapalhada” (FURNARI, 1996) e a “Cabra-cega” (FURNARI, 2003) – materiais que destacam episódios curtos com temas principais diferentes, tal seleção foi embasada na coletânea de estudos realizada por Melo (2016); A coleção Fábulas do Bosque (CAFALCCHIO, 1993); A prancha “O roubo dos biscoitos” (GOODGLASS; KAPLAN, 1983); Uma adaptação do material “Eu Conto! Um jogo para contar histórias” (CIMINO, 2013).

6.1.1 Programa de intervenção da narrativa oral de histórias

Para execução do programa de intervenção, foram propostas três fases com objetivos distintos, a saber:

a) Elementos estruturais da narrativa

Objetivo geral: apresentar a criança: (a) cenário: local, personagens, contexto temporal; (b) tema; (c) situação-problema da história; (d) resolução; (e) fechamento.

Objetivos específicos: ensinar função e significado de imagens – utilizar o sistema de ícones; ensinar o significado de ícones e palavras-chave; identificar partes da história com os ícones; contar histórias com ícones; contar histórias com desenhos, utilizar cartões com ícones; contar histórias com desenho sem utilizar os cartões com ícones; criar uma nova história.

b) Elaboração da narrativa

Objetivo geral: eliciar a habilidade semântica por meio da nomeação, atributos dos personagens, elementos contextuais, produção de sintagmas.

Objetivos específicos: auxiliar na elaboração de uma história utilizando os elementos estruturais trabalhados anteriormente; trabalhar nomes e características dos personagens; trabalhar contexto temporal e espacial: tempo e lugar; trabalhar ações específicas que regem o enredo; trabalhar vocabulário – vocábulos selecionados e separados em categorias distintas; estimulação de orações compostas; auxiliar na elaboração de histórias em ordem de complexidade.

c) Contagem de histórias de forma independente

Objetivo geral: propiciar a independência ao longo da elaboração de história, além de aperfeiçoar a habilidade de narração por meio das habilidades trabalhadas anteriormente.

Objetivos específicos: elaboração da narrativa a partir de figuras de ação (três níveis de complexidade); elaboração de história trabalhada com apoio de figura; elaboração de história não-trabalhada com apoio de figura; elaboração sem apoio de figura.

Todas as sessões de intervenção propostas no presente programa foram realizadas pela própria pesquisadora dessa tese tanto do Grupo Amostral como o Grupo Comparativo. As sessões foram realizadas na sala de atendimento do ambulatório de Foniatria-ORL do HC/FMB –Unesp de Botucatu. As sessões foram gravadas para posterior análise dos comportamentos e tutela realizada pela pesquisadora.

O presente programa de intervenção foi organizado em dez sessões de intervenção, cada uma delas abordando diferentes objetivos dentro das três fases propostas anteriormente, a saber:

- Primeira Sessão: foi fornecido a criança um modelo de narrativa oral, utilizando as fábulas selecionadas anteriormente. Neste primeiro momento foi apresentada a fábula “A lebre e a tartaruga” (CAFALCCHIO, 1993) sem escrita. No primeiro momento, foi fornecido a cada participante de ambos os grupos o material ilustrado, sendo orientado que o mesmo manuseasse o livro para dizer o que tinha entendido da história de acordo com a ilustração que tinha observado. No segundo momento a etiqueta do escrito foi retirada e a terapeuta leu a história para cada participante que acompanhou pelas gravuras. Por último foi solicitado que cada participante recontasse a história com suas palavras.

O recurso de recontar uma história já conhecida anteriormente conforme relato dos professores com e sem modelo prévio foi adotado com base na literatura que aponta que a elaboração de história espontânea sem modelo exigiria da criança mais

recursos cognitivos (FERREIRO et al., 1996), o que não seria compatível ao objetivo da primeira sessão do programa.

- Segunda Sessão: os ícones (figuras representantes da estrutura da narrativa) (Anexos B e C) correspondentes a cada elemento estrutural típico da narrativa foram apresentados à criança pela pesquisadora. Os ícones foram dispostos na mesa em frente à cada participante que visualizou a movimentação da pesquisadora explicando, na fábula apresentada na última sessão – “A lebre e a tartaruga” (CAFALCCHIO, 1993) qual correspondia a cada parte (a saber, personagem, cenário, evento inicial, sentimentos, plano de ação, ação, consequência, obstáculo, recompensa) e o porquê. Após o modelo fornecido pela pesquisadora, foram elaboradas perguntas de tutela para que a criança identificasse na história o ícone correspondente (ex. Esta história é sobre quem? Onde se passa a história?); se a criança fosse capaz de acertar com auxílio das perguntas eliciadoras mais de 70% das posições dos ícones era solicitado que a mesma identificasse novamente os ícones correspondentes com cada parte da história sem as pistas fornecidas anteriormente.
- Terceira Sessão: nessa sessão a pesquisadora, após retomar a posição dos ícones trabalhados na sessão anterior, retirou os ícones utilizados como apoio visual anteriormente e solicitou que a criança recontasse a mesma história trabalhada podendo manusear o material ilustrado. Foi salientando a importância de apresentar todas as partes que compõem a história trabalhada com o apoio dos ícones sem esquecer nenhuma delas. Cabe aqui ressaltar que a pesquisadora dispôs nesse momento de perguntas e sugestões para auxiliar a narrativa elaborada pela criança.
- Quarta Sessão: nessa sessão a criança e a pesquisadora criaram juntos, uma narrativa oral, a partir de uma única figura de ação – O roubo dos biscoitos (CHAPMAN et al., 1997). Selecionou-se uma figura de ação visando maximizar a compreensão de intenções, objetivos, emoções e demais estados mentais dos personagens, tal seleção teve como base os estudos realizados por Frith e Frith (1999), que apontaram a atribuição de estados mentais como imprescindível para compreensão da narrativa. Foi orientado à criança que identificasse a ideia principal, as intenções e sentimentos dos personagens na figura. Também foram utilizados os ícones de personagem, cenário, evento inicial, sentimentos, plano de

ação, ação, consequência, obstáculo, sendo orientado que a criança deduzisse qual era o desfecho, ou seja, a recompensa que seguiria na estrutura da figura de ação.

- Quinta Sessão: no início dessa sessão foi retomado o trabalho realizado com a figura de ação trabalhada anteriormente e solicitado que a criança recontasse a história por meio da figura sem que fosse recontado pela terapeuta.

Após esse momento foi apresentado pela pesquisadora cartões referentes às diferentes possibilidades de cada componente da estrutura típica ensinada à criança na primeira sessão. Tal material foi adaptado do “Eu Conto! Um jogo para contar histórias” (CIMINO, 2013), para que apresentasse cada elemento estrutural trabalhado em intervenção. Foi orientado que a criança virasse os cartões de forma aleatória e elaborasse uma narrativa com as possibilidades apresentadas. Ressaltou-se aqui a importância da coerência da história, sendo orientado que cada cartão devia estar relacionado entre si na construção do sentido da história. Essa estratégia foi adotada com base teórica dos estudos de Spinillo e Martins (1997) que priorizam na construção da narração indicadores que se relacionam em graus distintos de coerência.

- Sexta Sessão: nesta sessão a pesquisadora apresentou os episódios do livro “Cabra-cega” (FURNARI, 2003), contando a história de cada um deles. Enquanto a criança escutava a contagem da história, a pesquisadora posicionava os ícones correspondentes com cada parte da história. Deixando de identificar alguns ícones propositalmente para que a criança identificasse qual ficou faltando. Após a contagem, pesquisadora questionava a criança qual parte representava o ícone não utilizado ao longo da representação dos ícones. Se a criança fosse capaz de reconstruir a história com todos os elementos estruturais, era solicitado que a mesma recontasse a mesma história sendo necessário não se esquecer de mencionar cada um dos elementos identificados. Caso a criança não fosse capaz de identificar os faltantes na história o trabalho era retomado até alcançar a autonomia da criança.
- Sétima Sessão: em continuidade ao trabalho realizado na sessão anterior a pesquisadora apresentou os episódios do livro “A bruxinha atrapalhada” (FURNARI, 1996), contando a história de cada um deles. Neste momento enquanto a criança escutava a contagem da história, a pesquisadora não utilizou os ícones correspondentes com cada parte da história. Após a contagem, pesquisadora

orientava a criança a recontar a história utilizando com autonomia e sem auxílio o posicionamento de cada ícone representativo da estrutura da história. Se a criança fosse capaz de recontar a história com todos os elementos estruturais, era solicitado que a mesma contasse outra história do mesmo material sem modelo prévio com a utilização dos ícones.

- Oitava Sessão: neste momento foram apresentadas outras fábulas da coleção ainda não trabalhadas na intervenção, sendo explicado à criança que a mesma deveria elaborar uma história com apoio visual do livro sozinha. Antes de a criança iniciar a contagem foi apresentado um bloco de notas amarelo e orientado que enquanto a mesma contasse sua história a pesquisadora iria desenhar cada um dos ícones trabalhados anteriormente e posicionar ao longo na narração à parte da história representada. Cada bloco de notas representou um elemento estrutural típico da história em que a pesquisadora desenhou símbolos distintos dos apresentados nos ícones, explicando que era assim que ela representaria cada elemento. Tal estratégia foi embasada nas considerações de Joly (2005) e Morizot (2009) sobre a leitura de imagens na narrativa, sendo adotada nesta pesquisa no intuito de estimular a interpretação criativa, além de apoiar evocações e interpretações diferentes acerca dos significados dos ícones.
- Nona Sessão: antes de iniciar a sessão, foi retomado o trabalho realizado anteriormente com o bloco de notas, sendo explicado a criança que a mesma deveria elaborar seus próprios ícones com o bloco de notas. Neste momento não foram apresentados os ícones evitando-se que as representações ficassem iguais, salientou-se que a mesma deveria elaborar outro desenho diferente da pesquisadora. Após orientação foi apresentada outras fábulas da coleção ainda não trabalhadas na intervenção. Antes de a criança iniciar a contagem as representações foram desenhadas nos blocos de notas amarelo e orientado que, enquanto a mesma contasse sua história deveria posicionar ao longo na narração à parte da história representada.
- Décima Sessão: por fim, na última sessão do programa de intervenção foi solicitado que a criança elaborasse uma história sem apoio visual de ícones ou bloco de notas. Foi orientado que a mesma escolhesse um dos livros trabalhados durante a intervenção, podendo manuseá-lo ao longo da contagem. Enquanto a criança contava sua história foi preenchido um *checklist* (Anexo C) para averiguar se cada

elemento estrutural havia sido identificado e citado ao longo de sua narração. Se caso a criança fosse capaz de apresentar em sua contagem todos os elementos estruturais trabalhados, era orientado que a mesma recontasse a própria história sem apoio do livro. Neste momento a pesquisadora não utilizou nenhuma tutela para auxiliar a criança, contudo se a mesma não apresentasse todos os elementos estruturais outro livro poderia ser apresentado à criança antes da avaliação pós-intervenção.

No decorrer dos dez passos estipulados em cada sessão de intervenção, a pesquisadora foi a responsável por modelar a narrativa oral de cada participante, sendo sua atuação direta gradualmente diminuída ao longo das sessões. Para tanto a pesquisadora utilizou como ferramenta modeladora da narrativa: a expansão de enunciados; repetição de enunciados e vocábulos; reformulações, complementações e perguntas eliciadoras para que a criança utilizasse os elementos macroestruturais trabalhados ao longo do programa. Desta forma, quanto mais independente fosse a narrativa elaborada, menos ênfase era fornecido para os elementos estruturais típicos da narrativa oral de história.

Embora o presente programa tenha como enfoque a estrutura típica da história, ou seja, a macroestrutura, supõem-se que a modelagem realizada pela pesquisadora também acabou por estimular a expansão da microestrutura da narrativa oral, uma vez que foram apresentadas à criança os aspectos de relação causal por meio dos elementos “Porque”; “O que”, “Quando”, “Assim”, “Durante” e etc.

6.2 DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO EM TAREFA DE NARRATIVA ORAL EM RELAÇÃO AO ÍNDICE DE COMPLEXIDADE DA NARRATIVA, NÍVEL DE COERÊNCIA, ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO DE EPISÓDIOS, MEDIDAS DE PRODUTIVIDADE E COMPLEXIDADE LINGÜÍSTICA DA NARRATIVA ORAL DE CRIANÇAS COM ADL E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM

Para descrição dos resultados obtidos no presente estudo foram utilizados os valores da Média, Desvio Padrão, Mediana, Mínimo e Máximo, e a distribuição dos valores para os quartis Q1 e Q3, tanto na avaliação pré-intervenção fonoaudiológica para narrativa oral quanto na avaliação pós-intervenção (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 - Descrição do desempenho em tarefa de narrativa oral das crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e crianças com desenvolvimento típico de linguagem (GC) – pré-intervenção

Variáveis	Grupo	Estatísticas							
		n	M	DP	Md	Mín	Máx	Q1	Q3
Cenário	GA	10	3,1	0,32	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0
	GC	10	4,5	0,53	4,5	4,0	5,0	4,0	5,0
Tema	GA	10	1,4	0,70	1,5	0,0	2,0	1,0	2,0
	GC	10	2,0	0,00	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Enredo	GA	10	2,4	1,08	2,5	0,0	4,0	2,0	3,0
	GC	10	4,7	1,06	4,5	3,0	6,0	4,0	5,75
Desafios	GA	10	3,2	0,92	3,0	2,0	5,0	3,0	3,75
	GC	10	5,9	0,99	6,0	5,0	8,0	5,0	6,0
Resolução	GA	10	1,0	0,00	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
	GC	10	1,9	0,32	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0
Marcadores	GA	10	0,8	0,63	1,0	0,0	2,0	0,25	1,0
	GC	10	0,8	0,79	1,0	0,0	2,0	0,0	1,0
Escore global	GA	10	11,9	1,37	12,0	9,0	14,0	11,25	12,75
	GC	10	19,8	1,03	19,5	19,0	22,0	19,0	20,0
Coerência	GA	10	2,4	0,52	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0
	GC	10	3,6	0,52	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0
Construção de episódios	GA	10	3,6	0,84	4,0	2,0	5,0	3,0	4,0
	GC	10	5,1	0,32	5,0	5,0	6,0	5,0	5,0
Total de palavras	GA	10	182,7	47,72	170	111	256	151,50	217,75
	GC	10	233,1	45,54	235	166	331	205,00	251,50
Total <i>C-Units</i>	GA	10	29,4	5,19	30,0	22,0	37,0	25,25	33,75
	GC	10	36,8	7,83	35,5	28,0	55,0	31,50	40,00
Total palavras diferentes	GA	10	61,4	20,19	55,5	34,0	90,0	46,0	81,0
	GC	10	103,4	15,61	100,5	88,0	146,0	98,25	102,0
Diversidade lexical	GA	10	0,33	0,04	0,34	0,26	0,39	0,31	0,35
	GC	10	0,45	0,05	0,43	0,40	0,55	0,42	0,47
Extensão Média <i>C-Units</i>	GA	10	6,19	0,99	6,36	4,57	7,55	5,55	6,66
	GC	10	6,40	0,91	6,31	5,03	8,53	6,06	6,63
<i>C-Units</i> complexos	GA	10	2,80	0,63	3,0	2,0	4,0	2,25	3,0
	GC	10	4,40	1,65	5,0	1,0	6,0	3,25	5,75

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo; M= Média; DP= Desvio Padrão; Mín= Mínimo; Máx= Máximo.

Tabela 2 - Descrição do desempenho em tarefa de narrativa oral das crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e crianças com desenvolvimento típico de linguagem (GC) – pós-intervenção

Variáveis	Grupo	Estatísticas							
		n	M	DP	Md	Mín	Máx	Q1	Q3
Cenário	GA	10	6,1	0,74	6,0	5,0	7,0	6,0	6,75
	GC	10	6,3	0,48	6,0	6,0	7,0	6,0	6,75
Tema	GA	10	2,0	0,00	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
	GC	10	2,0	0,00	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Enredo	GA	10	4,7	0,82	4,5	4,0	6,0	4,0	5,0
	GC	10	6,3	0,82	6,0	5,0	8,0	6,0	6,75
Desafios	GA	10	5,8	0,79	6,0	5,0	7,0	5,0	6,0
	GC	10	6,6	0,70	6,5	6,0	8,0	6,0	7,0
Resolução	GA	10	1,8	0,42	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0
	GC	10	2,0	0,00	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Marcadores	GA	10	2,0	0,00	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
	GC	10	2,0	0,00	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Escore global	GA	10	22,4	1,90	23,0	19,0	24,0	21,25	24,0
	GC	10	25,2	0,79	25,0	24,0	26,0	25,0	26,0
Coerência	GA	10	3,4	0,52	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0
	GC	10	3,9	0,32	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0
Construção de episódios	GA	10	4,9	0,99	4,5	4,5	6,0	4,0	6,0
	GC	10	5,8	0,42	6,0	5,0	6,0	6,0	6,0
Total de palavras	GA	10	252,9	36,65	248	200	303	230,75	283,75
	GC	10	249,5	37,69	244	201	330	234,50	256,75
Total <i>C-Units</i>	GA	10	32,4	2,50	32,5	29,0	37,0	30,25	33,75
	GC	10	40,2	7,76	39,0	31,0	56,0	35,25	41,75
Total palavras diferentes	GA	10	121,5	16,15	121,5	96,0	147,0	111,0	125,75
	GC	10	127,6	16,72	125,0	106,0	157,0	116,75	137,25
Diversidade lexical	GA	10	0,48	0,03	0,49	0,40	0,53	0,47	0,50
	GC	10	0,51	0,03	0,50	0,48	0,59	0,49	0,53
Extensão média <i>C-Units</i>	GA	10	7,87	1,40	7,89	5,57	10,0	6,84	8,77
	GC	10	6,33	1,21	6,26	4,90	9,25	5,72	6,68
<i>C-Units</i> complexos	GA	10	4,70	0,95	5,0	3,0	6,0	4,0	5,0
	GC	10	5,40	0,70	5,5	4,0	6,0	5,0	6,0

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo; M= Média; DP= Desvio Padrão; Mín= Mínimo; Máx= Máximo.

6.3 COMPARAÇÃO DA HABILIDADE DE NARRATIVA ORAL DE CRIANÇAS COM ADL EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE LINGUAGEM PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Para comparação dos grupos GA e GC quanto aos aspectos macro e microestruturais da narrativa oral de histórias foi utilizado o teste estatístico de “*Mann-Whitney*”, tanto na avaliação inicial, pré-intervenção, quanto na pós-intervenção. Os resultados nessa análise comparativa apontaram diferenças estatisticamente significantes entre os grupos GA e GC para os elementos estruturais da narrativa: cenário e resolução antes da intervenção com ausência de tal diferença após intervenção, o que indica melhores resultados para o GA e aumento da igualdade entre os grupos (Tabela 3 e Figura 2).

Na comparação intragrupo, observou-se diferença estatisticamente significantes para o GA em todos os elementos estruturais que caracterizam uma narrativa oral de história, indicando melhor desempenho para esses parâmetros após a intervenção fonoaudiológica. Quanto ao GC observou-se diferença estatisticamente significativa para os elementos cenário, enredo, marcadores linguísticos e escore total após a intervenção fonoaudiológica.

Tabela 3 - Mediana, valores mínimo e máximo (entre parêntese) e distribuição de frequência percentual de cada variável de estruturas da narrativa pré e pós-intervenção nos grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e com desenvolvimento típico de linguagem (GC)

Variáveis	Avaliação	Grupo		Valor p
		GA	GC	
Cenário	Inicial (Pré)	3,0 (3,0-4,0) 3 (90%); 4 (10%)	4,5 (4,0-5,0) 4 (50%); 5 (50%)	<0,001
	Pós-intervenção	6,0 (5,0-7,0) 5 (20%); 6 (50%); 7 (30%)	6,0 (6,0-7,0) 6 (70%); 7 (30%)	0,573
	Valor p	0,005	0,004	
Tema	Inicial (Pré)	1,5 (0,0-2,0) 0 (10%); 1 (40%); 2 (50%)	2,0 (2,0-2,0) 2 (100%)	0,014
	Pós-intervenção	2,0 (2,0-2,0) 2 (100%)	2,0 (2,0-2,0) 2 (100%)	-
	Valor p	0,048	-	
Enredo	Inicial (Pré)	2,5 (0,0-4,0) 0 (10%); 2 (40%); 3 (40%); 4 (10%)	4,5 (3,0-6,0) 3 (10%); 4 (40%); 5 (20%); 6 (30%)	<0,001
	Pós-intervenção	4,5 (3,0-6,0) 4 (50%); 5 (30%); 6 (20%)	6,0 (5,0-8,0) 5 (10%); 6 (60%); 7 (20%); 8 (10%)	0,002
	Valor p	0,004	0,010	
Desafios	Inicial (Pré)	3,0 (2,0-5,0) 2 (20%); 3 (50%); 4 (20%); 5 (10%)	6,0 (5,0-8,0) 5 (40%); 6 (40%); 7 (10%); 8 (10%)	<0,001
	Pós-intervenção	6,0 (5,0-7,0) 5 (40%); 6 (40%); 7 (20%)	6,5 (6,0-8,0) 6 (50%); 7 (40%); 8 (10%)	0,039
	Valor p	0,005	0,089	
Resolução	Inicial (Pré)	1,0 (1,0-1,0) 1 (100%)	2,0 (1,0-2,0) 1 (10%); 2 (90%)	<0,001
	Pós-intervenção	2,0 (1,0-2,0) 1 (20%); 2 (80%)	2,0 (2,0-2,0) 2 (100%)	0,168
	Valor p	0,006	1,000	
Marcadores	Inicial (Pré)	1,0(0,0-2,0) 0 (30%); 1 (60%); 2 (10%)	1,0 (0,0-2,0) 0 (40%); 1 (40%); 2 (20%)	0,967
	Pós-intervenção	2,0 (2,0-2,0) 2 (100%)	2,0 (2,0-2,0) 2 (100%)	-
	Valor p	0,007	0,012	
Escore Global	Inicial (Pré)	12,0 (9,0-14,0) 9 (10%); 11 (20%); 12 (40%); 13 (20%); 14 (10%)	19,5 (19,0-22,0) 19 (50%); 20 (30%); 21 (10%); 22 (10%)	<0,001
	Pós-intervenção	23,0 (19,0-24,0) 19 (10%); 20 (10%); 21 (10%); 22 (20%); 24 (50%)	25,0 (24,0-26,0) 24 (20%); 25 (40%); 26 (40%)	<0,001
	Valor p	0,005	0,006	

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

GA= Grupo Amostrai; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para o escore global dos elementos estruturais da narrativa e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 2 - Comparação pré e pós-intervenção do escore total dos elementos estruturais da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

Quanto ao nível de coerência e a construção dos episódios, nota-se diferenças estatisticamente significantes entre os grupos pré e pós-intervenção fonoaudiológica. Na comparação intragrupo, observa-se diferença estatisticamente significantes em ambos os parâmetros (coerência e construção de episódio) no GA após intervenção. Já no GC, nota-se diferença apenas na construção de episódio após intervenção (Tabela 4 e Figura 3).

Tabela 4 - Mediana, valores mínimo e máximo (entre parêntese) e distribuição de frequência percentual de cada variável de coerência e construção de episódios pré e pós-intervenção nos grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e com desenvolvimento típico de linguagem (GC)

Variáveis	Avaliação	Grupo		Valor p
		GA	GC	
Coerência	Inicial (Pré)	2,0 (2,0-3,0) 2 (60%); 3 (40%)	4,0 (3,0-4,0) 3 (40%); 4 (60%)	<0,001
	Pós-intervenção	3,0 (3,0-4,0) 3 (60%); 4 (40%)	4,0 (3,0-4,0) 3 (10%); 4 (90%)	0,025
	Valor p	0,019	0,149	
Construção de episódios	Inicial (Pré)	4,0 (2,0-5,0) 2 (10%); 3 (30%); 4 (50%); 5 (10%)	5,0 (5,0-6,0) 5 (90%); 6 (10%)	<0,001
	Pós-intervenção	4,5 (4,0-6,0) 4 (50%); 5 (10%); 6 (40%)	6,0 (5,0-6,0) 5 (20%); 6 (80%)	0,035
	Valor p	0,013	0,011	

GA= Grupo Amostrai; GC= Grupo Comparativo.

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para o nível de coerência da narrativa oral e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 3 - Comparação pré e pós-intervenção do nível de coerência da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

Quanto aos aspectos microestruturais da narrativa oral investigados neste estudo (total de palavras, total de *C-units*, total de palavras diferentes, diversidade lexical, extensão média dos *C-units* e *C-units* complexos), nota-se na Tabela 5 que não foi encontrada diferenças entre os grupos antes da intervenção apenas para extensão média de *C-units*. Após a intervenção na análise intragrupo foram observadas diferenças em todos os parâmetros analisados para o GA. Foi constatado ainda diferença no total de palavras diferentes e diversidades lexical após intervenção fonoaudiológica nas narrativas produzidas pelos participantes do GC (Figuras 4 a 9).

Tabela 5 - Mediana, valores mínimo e máximo (entre parêntese) e distribuição de frequência percentual de cada variável de produção e complexidade linguística pré e pós-intervenção nos grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e com Desenvolvimento típico de linguagem (GC)

Variáveis	Avaliação	Grupo		Valor p
		GA	GC	
Total de palavras	Inicial (Pré)	170 (111-256) <220 (70%); >220 (30%)	235 (166-331) <220 (30%); >220 (70%)	0,034
	Pós-intervenção	248 (200-303) <220 (20%); >220 (80%)	244 (201-330) <220 (20%); >220 (80%)	0,821
	Valor p	0,013	0,1056	
Total C-Units	Inicial (Pré)	30,0 (22,0-37,0) <39 (100%)	35,5 (28,0-55,0) <39 (70%); >39 (30%)	0,034
	Pós-Intervenção	32,5 (29,0-37,0) <39 (100%)	39,0 (31,0-56,0) <39 (50%); >39 (50%)	0,006
	Valor p	0,058	0,100	
Total palavras diferentes	Inicial (Pré)	55,5 (34,0-90,0) <100 (100%)	100,5 (88,0-146,0) <100 (40%); >100 (60%)	<0,001
	Pós-intervenção	121,5 (96,0-147,0) <100 (10%); >100 (90%)	125,0 (106,0-157,0) >100 (100%)	0,472
	Valor p	0,006	0,006	
Diversidade lexical	Inicial (Pré)	0,34 (0,26-0,39) <0,45 (100%)	0,43 (0,40-0,55) <0,45 (70%); >0,45 (30%)	<0,001
	Pós-intervenção	0,49 (0,40-0,53) <0,45 (10%); >0,45 (90%)	0,50 (0,48-0,59) >0,45 (100%)	0,075
	Valor p	0,002	0,014	
Extensão média C-Units	Inicial (Pré)	6,36 (4,57-7,55) <6,0 (40%); >6,0 (60%)	6,31 (5,03-8,53) <6,0 (20%); >6,0 (80%)	0,739
	Pós-intervenção	7,89 (5,57-10,00) <6,0 (10%); >6,0 (90%)	6,26 (4,90-9,26) <6,0 (40%); >6,0 (60%)	0,023
	Valor p	0,014	1,00	
C-Units complexos	Inicial (Pré)	3,0 (2,0-4,0) 2 (30%); 3 (60%); 4 (10%)	5,0 (1,0-6,0) 1 (10%); 3 (20%); 4 (10%); 5 (30%); 6 (30%)	0,015
	Pós-intervenção	5,0 (3,0-6,0) 3 (10%); 4 (30%); 5 (40%); 6 (20%)	5,5 (4,0-6,0) 4 (10%); 5 (40%); 6 (50%)	0,092
	Valor p	0,008	0,100	

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para o total de palavras da narrativa oral e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 4 - Comparação pré e pós-intervenção do total de palavras da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para o total de *C-Units* da narrativa oral e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 5 - Comparação pré e pós-intervenção do total de *C-Units* da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para o total de palavras diferentes da narrativa oral e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 6 - Comparação pré e pós-intervenção do total de palavras diferentes da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para o total de palavras diferentes da narrativa oral e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 7 - Comparação pré e pós-intervenção da diversidade lexical da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para a extensão média dos *C-Units* e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 8 - Comparação pré e pós-intervenção da extensão média dos *C-Units* da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

GA= Grupo Amostral; GC= Grupo Comparativo.

Nota: Análise comparativa entre a mediana para C-Units Complexos e distribuição a amostra para mínimo e máximo em função da análise pré e pós-intervenção.

Figura 9 - Comparação pré e pós-intervenção dos *C-Units* complexos da narrativa entre os grupos com atraso no desenvolvimento da linguagem (GA) e desenvolvimento típico de linguagem (GC)

7 DISCUSSÃO

7 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesse estudo indicaram que a primeira hipótese foi confirmada, uma vez que os resultados apontaram para diferenças no desempenho da narração entre os indivíduos com ADL (GA) e com desenvolvimento típico (GC) para todos os aspectos macro e microestruturais da narrativa oral de história na avaliação pré-intervenção. Contudo, na avaliação pós-intervenção foi observado - por meio dos resultados descritivos na amostra - uma proximidade nos desempenhos obtidos entre os grupos para muitos elementos estruturais da narrativa mensurados anteriormente.

Entre os elementos típicos da narrativa oral de história, foram constatados, na pré-intervenção, valores inferiores para o GA em relação ao GC, caracterizando uma produção de história com uso reduzido de “cenário”, “tema”, “enredo”, “desafios” e “resolução”. Após a intervenção fonoaudiológica observou-se melhora em todos os elementos estruturais na avaliação do GA, evidenciando maior igualdade entre os grupos, o que acabou por interferir positiva e diretamente na coerência global da narrativa, uma vez que os elementos da estrutura da narrativa apresentam os fatos da história estruturando uma relação cronológica e lógica, como apontado no estudo de Vieira (2001).

Cada elemento estrutural trabalhado no programa de intervenção aqui proposto apresentou uma função na sequencialização ao longo da narrativa. Esses achados corroboraram a literatura, que sustenta (VIEIRA, 2001) que é por meio da relação desses elementos que ocorrem as transformações entre uma situação ou estado inicial e o desfecho final que regem a conclusão da história, sendo esta uma característica da coerência global e que sem a mesma não há uma narrativa propriamente dita.

Quanto aos marcadores linguísticos típicos de abertura e fechamento da narrativa do tipo história, que permitem que a criança reconheça e diferencie o conceito de história dos demais gêneros do discurso (SANTOS, 2009), evidenciou-se que ambos os grupos apresentaram dificuldade na utilização dos mesmos, tanto para o início quanto para o final da história. A maioria dos participantes apresentou penas um marcador ou nenhum ao longo da narrativa na avaliação pré-intervenção. Sendo assim, ressalta-se que a utilização deste elemento foi eficaz quando formalmente ensinado às crianças no programa de intervenção aqui proposto, uma vez que após a intervenção fonoaudiológica todos os participantes apresentaram ambos os marcadores (de abertura e fechamento) ao longo de sua narração.

As diferenças entre os grupos de crianças com desenvolvimento típico de linguagem e com atraso de linguagem nos aspectos macroestruturais do esquema narrativo de história foram apontadas como resultado de dificuldades de organização global da história, ocasionadas por déficits na habilidade de estruturação temático-semântica e nos elementos que compõem a estrutura de história (FÁVERO; KOCH, 1988; HUDSON; SHAPIRO, 1991; HUGHES; MCGILLIVRAY; SCHMIDEK, 1997).

Na comparação da coerência global entre os grupos antes e após intervenção fonoaudiológica indicou que as histórias produzidas pelos indivíduos com ADL (GA) foram classificadas no Nível II (60%), Nível III (40%). As narrativas classificadas no Nível II apresentaram personagem definido, com tendência para manter um tema central, porém não se observou um evento principal definido, mas vários eventos sem relação ou com certa relação entre eles. O desfecho não estava presente, e, quando presente, não apresentava uma relação direta com os eventos narrados anteriormente. Deste modo, houve uma ruptura na cadeia narrativa, dificultando a compreensão por parte do ouvinte devido à mudança de tópico. Já aquelas categorizadas no Nível III foram caracterizadas por histórias com personagens definidos, desfecho presente, porém sem uma estreita relação com os eventos anteriores.

No Grupo Amostral, a maioria dos participantes apresentou níveis com prejuízo da coerência global (Nível II e III), diferente do grupo controle, em que a maioria apresentou narrativa categorizada no Nível IV (60%). No Nível IV, o desfecho apresenta estreita conexão com os eventos narrados, de modo que a compreensibilidade da história por parte do ouvinte não foi afetada e o desempenho da narrativa foi adequado (SPINILLO; MARTINS, 1997).

Após a intervenção fonoaudiológica, embora os grupos ainda diferissem quanto a coerência, foi evidenciado melhor desempenho no grupo GA, uma vez que todos os participantes pontuaram para níveis mais complexos Nível III (60%) e Nível IV (40%). Tal desempenho em relação à coerência também foi evidenciado no GC, uma vez que a maioria dos participantes pontuou para o Nível IV (90%).

No presente estudo foi constatado melhor desempenho para ambos os grupos no elemento “cenário”. De acordo com Ganthous, Rossi e Giacheti (2017), em uma análise de qual dos elementos típicos de história identificados na narração estaria mais relacionado à coerência global da narrativa oral, evidenciou uma relação entre o nível de coerência global da narrativa e todos os elementos típicos de história, com exceção do elemento “cenário”, uma vez que segundo Spinillo (2001), não há histórias sem personagens ou cenário, por mais comprometida

que seja a estrutura do esquema narrativo, o que explicaria a facilidade em identificar e nomear os componentes que caracterizam esse elemento aqui mensurado.

Na análise de construção dos episódios metade dos participantes do GA apresentou episódios incompletos ao longo da narrativa, ou seja, suas produções apresentaram ações que precederam planejamento e meta para alcançar o objetivo, com sequência de eventos relacionados entre si, contudo a narrativa não contemplava um episódio completo: apresentação, situação-problema e resolução (PETERSEN; GILLAM; GILLAM, 2008). Já a maioria dos participantes do GC apresentou em suas produções um episódio completo. Após a intervenção, 50% dos participantes do GA apresentaram ainda episódios incompletos, porém 40% conseguiu alcançar a estrutura de múltiplos episódios, assim como o GC que apresentou uma porcentagem de 80% dos participantes nessa categoria.

Ressalta-se aqui que as dificuldades apresentadas por crianças com histórico de ADL foram mais evidentes na estruturação gramatical dentro dos enunciados, o que acarretaria maior número de episódios incompletos, corroborando com a literatura sobre o tema, embora difira dos estudos anteriores que não encontraram diferenças significantes na estrutura episódica das narrativas de crianças com e sem alterações na linguagem oral (LILES et al., 1995).

Os dados do GA indicaram que indivíduos que apresentam histórico de ADL evidenciaram dificuldade em compor o esqueleto do gênero narrativo, trazendo prejuízos na construção de relações causais na narração oral de histórias (STEIN; GLENN, 1979). Deste modo, é compreensível que os indivíduos com ADL (GA) tenham apresentado níveis inferiores de coerência quando comparados aos seus pares (GC), uma vez que a coerência é determinada pela presença dos elementos típicos e auxilia na compreensão global da narração por parte do ouvinte. Assim como menor complexidade na construção dos episódios que compõem a narrativa oral.

Ressalta-se aqui que o desenvolvimento mais lentificado diagnosticado nas etapas anteriores do desenvolvimento da linguagem, mostra-se persistente em estágios linguísticos mais complexos que constituem a habilidade de narrar histórias (ZORZI, 1993). Contudo, o domínio dessa habilidade no presente estudo, mostrou-se susceptível a intervenção fonoaudiológica, uma vez que todos os aspectos macroestruturais, a coerência global e a construção de episódios repercutiram de maneira direta na estruturação da história e qualidade da narrativa como um todo.

Quanto ao uso dos livros e materiais gráficos para a leitura e compreensão de imagens, constatou-se, quando comparado à narrativa espontânea, que as imagens permitiram que a criança sequencializasse sua narrativa oral de forma mais eficiente, pois elas possibilitaram concretizar o espaço e o tempo estabelecido pela ordem dos acontecimentos apresentados na história, diferentemente de uma amostra de narrativa oral espontânea. Sabe-se que as crianças com distúrbios de fala ou linguagem apresentam uma amostra de fala inferior na presença de um interlocutor desconhecido (BORNSTEIN et al., 2000), enquanto que uma situação estruturada e direcionada, como foi proposto no presente estudo, permitiu uma melhor caracterização do erros e produções da criança, assim como uma quantidade de amostra suficiente para caracterizar uma habilidade tão complexa, como é a narrativa de histórias (BORNSTEIN; TAMIS-LEMONDA; HAYNES, 1999).

Ao longo da intervenção foram evidenciados recursos que envolviam a utilização da memória de curto e longo prazo, uma vez que as crianças recorriam frequentemente ao script antes apresentado (HUDSON; SHAPIRO, 1991), recursos primordiais para a elaboração de uma narrativa coerente de começo, meio e fim, e inseridos e reelaborados na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) no desenrolar da contação da história.

Os resultados desse estudo indicaram que o efeito da tutela do adulto no decorrer no programa de intervenção mostrou-se eficaz para auxiliar no desenvolvimento na habilidade de narrativa oral de histórias, não apenas em curto prazo, mas também com efeito em longo prazo, corroborando com estudos já realizados sobre intervenção na estimulação da linguagem (VERZOLLA; ISOTANI; PERISSINOTO, 2012). Conforme evidenciado na presente pesquisa, a interação entre adulto e criança na tutela contribuiu para o desenvolvimento das habilidades linguísticas caracterizando uma relação recíproca e bidirecional (BORGES; SALOMÃO, 2003), sendo assim o papel do adulto na estimulação da linguagem infantil faz-se de extrema importância na estruturação e significação da história (PETERSON; JESSO; MCCABE, 1999; PERISSINOTO, 2005). Outros estudos também reportam os questionamentos, perguntas e indagações apresentadas às crianças ao longo da contagem de história como determinante ao desempenho de estruturação sintática, vocabulário e elaboração de contexto em suas narrações (LEVER; SÉNÉCHAL, 2011).

A estratégia de recontagem da história mostrou-se uma ferramenta eficaz para auxiliar no desenvolvimento da narrativa oral e da linguagem como um todo conforme foi comprovado por exames de imagem no estudo de Hutton et al. (2015). Assim como descrito na literatura

sobre o tema, a memorização de partes da história com apoio de figuras mostrou de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da narrativa oral (LIU; LIN; CHANG, 2015).

O aumento da ocorrência dos elementos estruturais típicos da narrativa após a intervenção indicou que as crianças passaram a ter mais atenção ao longo de sua narrativa para que todos os elementos fossem apresentados, não apenas os eventos centrais. Ao contrário do observado por Verzolla, Isotani e Perissinoto (2012), a utilização de elementos pictográficos no programa de intervenção propiciou a presença de cada um dos eventos que compunham a história. Segundo as autoras tais representações fez com que as crianças não tivessem que narrar todos os fatos envolvidos na história, uma vez que já estavam representados nas figuras (VERZOLLA; ISOTANI; PERISSINOTO, 2012).

A exposição a diferentes histórias infantis durante as sessões do programa de intervenção com mediação do adulto proporcionou aos participantes de ambos os grupos o entendimento da estrutura que caracteriza uma narrativa de história. Embora alguns autores apontem que no decorrer do desenvolvimento as crianças não são ensinadas a contar uma história, mas são envolvidas por histórias contadas e repetidas diversas vezes por seus pais e professores, o que acaba por favorecer a construção mais elaborada de roteiros mentais, necessários à compreensão e criação de narrativas próprias, essa exposição citada anteriormente não mostrou-se suficiente para estimular o desenvolvimento da narrativa oral de crianças com histórico de ADL (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; VERZOLLA; ISOTANI; PERISSINOTO, 2012).

Quanto aos resultados obtidos na comparação entre os indivíduos com ADL (GA) e com desenvolvimento típico (GC) nos aspectos microestruturais da narrativa oral de história, foram observados na comparação entre os grupos, antes da intervenção fonoaudiológica, diferença estatisticamente significantes para o “total de palavras”, “total de *C-Units*”, “total de palavras diferentes”, “diversidade lexical” e “*C-Units* complexos” (Tabela 5). Nota-se ainda que em todos os aspectos das microestruturas, exceto “total de *C-Units*” e “extensão média de *C-Units*”, após a intervenção fonoaudiológica minimizou-se a diferença entre os grupos decorrente de melhora evidente para o GA.

Tais diferenças estatisticamente significantes quanto a produtividade linguística, comparando o número total de palavras e enunciados da narrativa oral das crianças com ADL em relação aquelas com desenvolvimento típico de linguagem corroborou com a literatura compilada. Uma vez que há evidências que crianças com desenvolvimento típico de linguagem

apresentam maior número de enunciados que as crianças com dificuldades de linguagem (SCOTT; WINDSOR, 2000; BISHOP; CLARKSON, 2003).

Na presente pesquisa as crianças com histórico de ADL apresentaram, ao longo de suas narrativas, menos *C-Units* complexos, ou seja, menor ocorrência de enunciados subordinados quando comparadas ao GC. Alguns autores apontam tais dificuldades como decorrentes da seleção de esquemas coesivos, o que acarretaria a maior utilização de estruturas coordenadas em sua fala em detrimento das subordinadas (LILES et al., 1995). Sendo essas últimas expressas por relação de finalidade, condição e concomitância, tempo-causa e efeito (SAYEG-SIQUEIRA, 1990; DOMSCH et al., 2012).

A extensão média das unidades comunicativas mensuradas no presente estudo (*C-Units*), baseou-se nas pesquisas realizadas com enfoque na extensão média dos enunciados (EME), medida esta que objetiva caracterizar aspectos morfológicos e de sintaxe de amostras de fala de crianças (BROWN, 1973; ARAUJO; BEFI-LOPES, 2003, 2006). O uso de medidas de EME foi utilizado em diversas pesquisas uma vez que reportam os resultados nos avanços no desenvolvimento da linguagem resultante do aumento da extensão de frases e enunciados, a partir da adição de novas palavras e elementos de coesão e coerência (BROWN, 1973). Sendo a extensão média dos enunciados um aspecto que diferenciou as crianças com ADL daquelas com desenvolvimento típico (SMITH; JACKINS, 2014).

Corroborando a literatura, não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significantes entre os grupos GA e GC pré-intervenção, quanto à extensão média dos enunciados. Após realização do programa de intervenção, foram evidenciadas unidades comunicativas mais elaboradas nas narrativas do GA com uso efetivo de frases mais extensas compostas de palavras gramaticais mais elaboradas (DOMSCH et al., 2012). Tais achados foram compatíveis ao observado por Araujo e Befi-Lopes (2003), que constataram que quanto maior o EME maior a complexidade na sintaxe das crianças. As médias para a extensão das unidades comunicativas também foram compatíveis àquelas apresentadas por Araujo e Befi-Lopes (2006), uma vez que em seu estudo as crianças com cinco anos apresentaram EME=6,01 e aos seis anos apresentaram EME=6,85.

Assim como a extensão dos enunciados, a diversidade lexical, que é uma medida linguística que estima a proficiência lexical ou a variedade de diferentes palavras faladas pelo indivíduo em unidades comunicativas (REZNICK; GOLDSMITH, 1989) indicou na presente pesquisa que as crianças com histórico de ADL apresentaram menor desempenho na

proficiência lexical, ou seja, utilizaram palavras diferentes menos frequentes em relação ao total de palavras emitidas quando comparados ao GC.

O repertório semântico reduzido foi descrito em estudos anteriores sobre a linguagem em indivíduos com ADL (PAUL et al., 1996; MANHARDT; RESCORLA, 2002; DOMSCH et al., 2012). No trabalho aqui apresentado, foi constatada também certa dificuldade em combinar o significado das palavras na formação de sentenças ao longo da intervenção, corroborando com a literatura que aponta que crianças com ADL apresentam alterações em relação aos aspectos da sintaxe, como menor complexidade das sentenças e uso limitado de subordinação, omissão ou uso inadequado de elementos gramaticais como artigos, pronomes e plural, além da redução na extensão das sentenças (REED, 1994; MINISCALCO et al., 2007).

Esse déficit lexical decorrente de uma inabilidade de vocabulário receptivo e expressivo apontado no presente estudo, corroborou a estudos anteriores que apontaram para falhas nas representações semânticas de crianças com ADL (BEFI-LOPES; GÂNDARA; FELISBINO, 2006). Sabe-se que tais comprometimentos no repertório semântico-lexical impactam diretamente na aquisição de novos vocábulos (DUFF et al., 2015; COLUNGA; SIMS, 2017), contudo, os dados obtidos com a intervenção aqui proposta indicaram aumento significativo na variedade de diferentes palavras faladas ao longo das narrativas representado pelo aumento significativo da diversidade lexical e total de palavras diferentes.

Os participantes com ADL dessa pesquisa apresentaram em suas produções dificuldade persistente na utilização da terceira pessoa e inflexão regular em seus enunciados. Tais características quanto ao total de pontuação e índice de complexidade sintática também já foi descrito na literatura (RESCORLA; TURNER, 2015).

Os dados obtidos nesse estudo indicaram que, tanto no GA quanto no GC, em decorrência do aumento do número de enunciado da amostra, as palavras acabaram por se repetir, diminuindo a taxa de diversidade lexical, o que corrobora o estudo de Scherer et al. (2002).

Embora, na pesquisa aqui apresentada, não tenha sido avaliado formalmente o impacto dessa melhora na narrativa oral de histórias nos relatos pessoais, algumas pesquisas apontam à essa relação direta, o que permite inclusive melhor organização linguística interna, com estruturação de pensamento mais adequado na resolução de problemas e inferências cotidianas (SPENCER; SLOCUM, 2010).

Os resultados obtidos no presente estudo indicaram que a intervenção na narrativa oral, em um grupo restrito de crianças, utilizando a tutela do fonoaudiólogo e o apoio das imagens visuais, apresentou melhora evidente tanto nos aspectos macroestruturais quanto microestruturais da narrativa, nessa população com histórico de ADL e risco para comprometimentos na habilidade de narração, o que se assemelhou aos resultados obtidos no programa de intervenção realizado por Davies, Shaks e Davies (2004). Resultados satisfatórios também foram observados na narrativa de crianças com desenvolvimento típico de linguagem, contudo de forma mais discreta.

8 CONCLUSÕES

8 CONCLUSÕES

Os resultados permitiram concluir que:

- a hipótese de que os indivíduos com histórico de atraso no desenvolvimento da linguagem (ADL) apresentam desempenho distintos dos seus pares com desenvolvimento típico de linguagem nos aspectos macro e microestruturais da narrativa oral foi confirmada em todos os aspectos da narrativa oral aqui mensurados;
- a hipótese de que os indivíduos com histórico de ADL apresentam melhora em seu desempenho após intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de história em relação à seus pares com desenvolvimento típico também foi confirmada, uma vez que se constatou diferença significativa entre os desempenhos pré e pós-intervenção para o grupo com ADL em todos os aspectos macroestruturais e a grande maioria dos microestruturais (exceto total de *C-Units*), o que permitiu diminuir a diferença de desempenho entre os grupos;
- a hipótese de que o programa de intervenção fonoaudiológica proposto no presente estudo apresentou-se eficiente para melhora do desempenho de ambos os grupos nos aspectos da narrativa oral avaliados nesse estudo foi parcialmente comprovada. A melhora no desempenho da narrativa oral no grupo com histórico de ADL foi evidente em todos os aspectos mensurados. Contudo, o desempenho do grupo com desenvolvimento típico de linguagem foi mais discreto, não sendo observadas diferenças significantes para alguns aspetos macroestruturais (a saber, desafios, resolução e coerência da narrativa) e microestruturais (a saber, total de palavras, total de *C-Units*, extensão média dos enunciados e *C-Units* complexos).

Como considerações finais, ressalta-se que os dados aqui representados contribuíram para o desenvolvimento de programas específicos e focais de intervenção que abordem a habilidade de narrativa oral, área esta em franco desenvolvimento e tão escassa de material científico que auxilie a atuação dos profissionais tanto na reabilitação quanto na avaliação da linguagem como um todo.

Estudos futuros que enfoquem intervenções na narrativa oral sustentadas por programas focais podem auxiliar na caracterização e validação de tais programas, assim como seu impacto em outras populações distintas com déficits linguísticos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAHAMSEN, E. P.; SPROUSE, P. T. Fable comprehension by children with learning disabilities. **J Learn Disabil**, Chicago, v. 28, n. 5, p. 302-308, 1995.

ABRAMIDES, D. V. M. Aspectos psicossociais e desenvolvimento da linguagem. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). **Estimulação da linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 29-41.

ADAMS, J. M. **Beginning to read**: thinking and learning about print. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1990.

ALT, M. et al. Cross-situational statistically-based word learning intervention for late-talking toddlers. **J Commun Disord**, Amsterdam, v. 5, p. 207-220, 2014.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. The prevention of communication disorders tutorial. Committee on Prevention of Speech, Language, and Hearing Problems. American Speech-Language-Hearing Association. **ASHA Suppl**, Rockville, n. 6, p. 15-42, 1991.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Definitions of communication disorders and variations. Ad Hoc Committee on Service Delivery in the Schools. American Speech-Language-Hearing Association. **ASHA Suppl**, Rockville, v. 35, n. 3, p. 40-41, 1993.

ANDRADE, C. R. F. Prevalência das desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade. **Rev. Saúde Pública**, v. 31, n. 5, p. 495-501, 1997.

ANDRADE, S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005.

APPLEBEE, A. N. **A child's concept of story**: ages two to seventeen. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

ARAÚJO, L.; BEFI-LOPES, D. M. Extensão média dos enunciados de crianças entre 2 e 4 anos de idade: diferenças no uso de palavras e morfemas. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, v. 9, n. 1, p. 156-163, 2003.

ARAÚJO, L.; BEFI-LOPES, D. M. Descrição da extensão média do enunciado em crianças em desenvolvimento típico de 5 e 6 anos de idade: discussão a respeito da faixa etária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 14., Salvador, 2006. **Anais...** Salvador: Sociedade de Fonoaudiologia, 2006.

AVILA, C. R. B. et al. Relação entre função pragmática da linguagem e a competência em leitura, elaboração e produção de textos. In: MELO, L. E. (Org.) **Cognição e linguagem perspectivas interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2011. p. 255-274.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo, SP: Cultrix, 1987.

BARON-COHEN, S.; LÉSLIE, A.; FRITH, U. Does the autistic child have a theory of mind? **Cognition**, v. 21, p. 37-46, 1985.

BATES, E.; DALE, P. S.; THAL, D. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compendio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87-130.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEFI-LOPES, D. M.; GÁLEA, D. E. S. Análise do desempenho lexical em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. **Pró-Fono R Atual Cient**, Barueri, v. 12, n. 2, p. 31-37, 2000.

BEFI-LOPES, D. M.; GÂNDARA, J. P.; FELISBINO, F. S. Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho em crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 155-161, 2006.

BEFI-LOPES, D. M.; BENTO, A. C. P.; PERISSINOTO, J. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. **Pró-Fono R Atual Cient**, Barueri, v. 20, n. 2, p. 93-98, 2008.

BISHOP, D. V. M.; EDMUNDSON, A. Language – impaired 4-year olds distinguishing transient from persistent impairment. **J Speech Hear Disord**, Danville, v. 52, n. 4, p. 156-173, May 1987.

BISHOP, D. V. M.; MOGFORD, K. **Language development in exceptional circumstance**. New York: Psychology Press, 1993.

BISHOP, D. V. M.; CLARKSON, B. Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. **Cortex Varese**, v. 39, n. 2, p. 215-237, 2003.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicol Reflex Crít**, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.

BORNSTEIN, M. H.; TAMIS-LEMONDA, C. S.; HAYNES, O. M. First words in the second year: continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. **Infant Behav Dev**, v. 65, p. 22-85, 1999.

BORNSTEIN, M. H. et al. Child language with mother and with stranger at home and in the laboratory: a methodological study. **J Child Lang**, v. 407, p. 20, 2000.

BOTTING, N. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. **Child Lang Teach Ther**, London, v. 18, n. 1, p. 1-21, 2002.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estud de Psicol**, Natal, v. 6, n. 1, p. 51-56, 2001.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicol Repl Crít**, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

- BROWN, R. **A first language: the early stages**. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- BRUNER, J. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CAFALCCHIO, O. **A coleção Fábulas do Bosque**. Rio de Janeiro: Maltese, 1993.
- CABLE, A. L.; DOMSCH, C. Systematic review of the treatment of children with late language emergence. **Int J Lang Commun Disord**, London, v. 46, n. 2, p. 138-154, 2011.
- CALDEIRA, T.; GONÇALVES, C.; PEREIRA, A. S. Atraso da linguagem: casuística da consulta do desenvolvimento. **Saúde Infantil**, v. 3, p. 11-15, 2004.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CAPONE SINGLETON, N. Late talkers: why the wait-and-see approach is outdated. **Pediatr Clin North Am**, Philadelphia, v. 65, n. 1, p. 13-29, 2018.
- CAPOVILLA, F. et al. Desenvolvimento do vocabulário receptivo-auditivo da pré-escola à oitava série: normatização fluminense baseada em aplicação coletiva da tradução brasileira do Peabody Picture Vocabulary Test. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, São Paulo, v. 1, n. 01, p. 381-440, 1997.
- CARROW-WOOLFOLK, E.; LYNCH, J. **An integrated approach to language disorder in children**. Orlando: Grune and Stratton, 1982.
- CAVALCANTE, P. A.; MANDRÁ, P. P. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. **Pró-Fono R Atual Cient**, Barueri, v. 22, n. 4, p. 391-396, 2010.
- CHAPMAN, S. B. et al. Narrative discourse in children with closed head injury, children with language impairment, and typically developing children. **Am J Speech Lang Pathol**, Rockville, v. 6, n. 2, p. 66-76, 1997.
- CIMINO, V. **Eu Conto!** Um jogo para contar histórias. São Paulo: Matrix, 2013.
- COGGINS, T. E.; FRIET, T.; MORGAN, T. Analyzing narrative productions in older school age children and adolescents with fetal alcohol syndrome: an experimental tool for clinical applications. **Clinical Linguistics and Phonetics**, London, v. 12, n. 3, p. 221-236, 1998.
- COLLISSON, B. A. et al. Risk and protective factors for late talking: an epidemiologic investigation. **J Pediatr**, St. Louis, v. 172, p. 168-174, 2016.
- COLUNGA, E.; SIMS, C. E. Not only size matters: Early-Talker and Late-Talker vocabularies support different word-learning biases in babies and network. **Cogn Sci**, v. 41, n. 1, p. 73-95, 2017.
- CRAIS, E.; LORCH, N. Oral narratives in school-aged children. **Top Lang Disord**, Rockville, v. 14, n. 3, p. 13-28, 1994.

- DADALTO, E. V.; GOLDFELD, M. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. **Rev. CEFAC**, São Paulo, SP, v. 11, n. 1, p. 42-49, 2009.
- DAMICO, J. S.; MÜLLER, N.; BALL, M. J. **The handbook of language and speech disorders**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2010.
- DAVIES, P.; SHAKS, B.; DAVIES, K. Improving narrative skills in young children with delayed language development. **Educational Review**, v. 56, n. 3, p. 271-286, 2004.
- DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. **Hearing and deafness**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- DIMINO, J.; TAYLOR, R.; GERSTEN, R. Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. **Reading & Writing Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 53-72, 1995.
- DIMINO, J. et al. Story grammar: an approach for promoting at risk secondary students comprehension of literature. **Elementary School Journal**, v. 91, p. 19-32, 1990.
- DOMSCH, C. et al. Narrative skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence. **Int J Lang Commun Disord**, v. 47, n. 2, p. 197-207, 2012.
- DUFF, F. J. et al. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? **J Child Psychol Psychiatr**, v. 56, n. 8, p. 848-856, 2015.
- EGGEBRECHT, A. T. et al. Joint attention and brain functional connectivity in infants and toddlers. **Cereb Cortex**, v. 27, n. 3, p. 1709-1720, 2017.
- FARMER, R.; MILLER, D.; LAWRENSON, R. **Epidemiology and public health medicine**. 4. ed. Londres: Black Well Science, 1996.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.
- FIORINDO, P. P. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência**. Tese (Doutorado em linguística) – Universidade de São Paulo- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas -USP, São Paulo, 2009.
- FLAVELL, J.; MILLER, P.; MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FRITH, C. D.; FRITH, U. Interacting minds –a biological basis. **Science**, v. 286, n. 5445, p. 1692-1695, 1999.
- FURNARI, E. **A bruxinha atrapalhada**. 9. ed. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- FURNARI, E. **Cabra-cega**. 9. ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.

- GANTHOUS, G.; ROSSI, N. F.; GIACHETI, C. M. Aspectos da fluência na narrativa oral de indivíduos com Transtorno do Espectro Alcoólico Fetal. **Audiol, Commun Res**, São Paulo, SP, v. 18, n. 1, p. 37-42, 2013.
- GANTHOUS, G.; ROSSI, N. F.; GIACHETI, C. M. Narrativa oral de indivíduos com Transtorno do Espectro Alcoólico Fetal. **Codas**, São Paulo, v. 29, n. 4, 2017.
- GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- GERSTEN, R. et al. Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. **Rev Educ Res**, v. 71, p. 279-320, 2001.
- GIL, R. **Neuropsicologia**. São Paulo, SP: Santos, 2002.
- GILLAM, R. B.; PEARSON, N. A. **Test of narrative language**. Austin: Pro-ed, 2004.
- GILLAM, S. L. et al. Narrative language intervention program: promoting oral language development. In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN SPEECH LANGUAGE AND HEARING ASSOCIATION, Chicago, 2008. **Research presentation...** Chicago: ASHA, 2008.
- GOODGLASS, H.; KAPLAN, E. **The Assessment of Aphasia and related disorders**. 2. ed. Philadelphia: Lea; Febiger, 1983.
- HAYWARD, D. V.; SCHNEIDER, P. Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment: an exploratory study. **Child Lang Teach Ther**, v. 16, p. 255-284, 2000.
- HERNANDEZ, G. N. D. V.; BERMÚDEZ, L. C.; ACOSTA, V. R. La evaluación e intervención narrativa en niños con TEL. **Logopedia: evolución, transformación y futuro**, p. 246-256, 2014.
- HICKOK, G. The cortical organization of speech processing: feedback control and predictive coding the context of a dual-stream model. **J Commun Disord**, n. 45, p. 393-402, 2012.
- HOFF, E. The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. **Child Dev**, v. 74, n. 5, p. 1368-1378, 2003.
- HUDSON, J. A.; SHAPIRO, L. R. **From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- HUGHES, D.; MCGILLIVRAY, L.; SCHMIDEK, M. **Guide to narrative language: procedures for assessment**. Austin: Pro-ed, 1997.
- HUTTON, J. S. et al. Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. **Pediatrics**, v. 136, n. 3, p. 466-478, 2015.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

- JARDIM, M. F. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, J. (Coord.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 75-85.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- JUSTICE, L. M. et al. The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. **Am J Speech Lang Pathol**, Rockville, v. 15, n. 2, p. 177-191, 2006.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.
- KEHOE, M. et al. The development of phonological skills in late and early talkers. **Reeduc Orthoph**, v. 263, p. 61-85, 2015.
- LAW, J. et al. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. **Int J Lang Commun Disord**, v. 35, n. 2, p. 165-188, 2000.
- LENT, R. A linguagem e os hemisférios especialistas. In: _____. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo, SP: Atheneu, 2010. p. 679-693.
- LEVER, R.; SÉNÉCHAL, M. Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. **J Exp Child Psychol**, New York, v. 108, n. 1, p. 1-24, 2011.
- LILES, B. Z. et al. Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. **J Speech Hear Res**, Rockville, v. 38, n. 2, p. 415-425, 1995.
- LIU, H. F.; LIN, F. S.; CHANG, C. J. The effectiveness of using picture in teaching young children about burn injury accidents. **Appl Ergon**, London, v. 51, p. 60-68, 2015.
- LUO, F.; TIMLER, G. R. Narrative organization skills in children with attention deficit hyperactivity disorder and language impairment: application of the causal network model. **Clin Linguist Phon**, London, v. 22, n. 1, p. 25-46, 2008.
- MACROY-HIGGINS, M.; MONTEMARANO, E. Attention and word learning in toddlers who are late talkers. **J Child Lang**, v. 43, p. 1020-1037, 2016.
- MANHARDT, J.; RESCORLA, L. Oral narrative skills of late talkers at age 8 and 9. **Appl Psycholinguist**, v. 23, n. 1, p. 1-21, 2002.
- MANSUR, L. L.; RADANOVIC, M. **Neurolinguística: princípios para a prática clínica**. São Paulo, SP: Edições Inteligentes, 2004.
- MARCELINO, F. C.; HAMER, B. L. Intervenção fonoaudiológica nos atrasos de linguagem: uma visão integral. In: LOPES-HERRERA, S. A.; MAXIMINO, L. P. **Fonoaudiologia: intervenções e alterações da linguagem oral infantil**. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011. p. 91-110.

- MARTELETO, M. R. F. Habilidades cognitivas evocadas na leitura de imagens. In: MELO, L. E. **Competência pragmática e linguística na leitura de imagens: reflexão interdisciplinar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 23-38.
- MAYER, M. **Frog, where are you?**. New York: Dial Books for Young Readers, 1996.
- MAZOYER, B. M. et al. The cortical representation of speech. **J Cogn Neurosci**, Cambridge, v. 5, n. 4, p. 467-479, 1993.
- MCGREGOR, K. K.; WAXMAN, S. R. Object naming at multiple hierarchical levels: a comparison of preschoolers with and without word-finding deficits. **J Child Lang**, v. 25, n. 2, p. 419-430, 1998.
- MELO, L. E. O papel da tutela na construção da narrativa por crianças. **Revista da ANPOLL**, v. 4, p. 111-119, 1998.
- MELO, L. E. Método. In: _____. (Org.) **Compreensão e produção na criança**. São Paulo, SP: Associação Editorial Humanitas, Unicsul, 2005. p. 31-42.
- MELO, L. E. Considerações sobre a leitura de imagens na construção de narrativa oral. In: _____. **Competência pragmática e linguística na leitura de imagens: reflexão interdisciplinar**. Curitiba: CRV, 2016, p. 23-38.
- MELO, L. E. et al. Produção de narrativa oral na criança. In: FINGER, I.; MATZENAUER, C. (Org.). **TEP: textos em psicolinguística**. Pelotas: Educat, 2006. p. 15-30.
- MENEZES, M. L. N. **ADL: avaliação do desenvolvimento da linguagem**. São Paulo, SP: Pró-Fono, 2004.
- MERRITT, D. D.; LILES, B. Z. Narrative analysis: clinical application of story generation and story retelling. **J Speech Hear Disord**, Danville, v. 54, n. 3, p. 438-447, 1989.
- MIILHER, L. P.; ÁVILA, C. R. B. Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 18, n. 2, p. 177-188, 2006.
- MILLER, J.; IGLESIAS, A. **Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)**. SALT Software, LLC, 2010.
- MINISCALCO, C. et al. Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7-8-year-old children with late developing language. **Int J Lang Commun Disord**, London, v. 42, n. 6, p. 665-681, 2007.
- MORIZOT, J. **Qu'est-ce qu' une image**. 2ème éd. Paris: Librairie Philosophique Vrin, 2009.
- MUÑOZ, M. L. et al. Measures of language development in fictional narratives of latino children. **Lang Speech Hear Servn Sch**, Washington, v. 34, n. 4, p. 332-342, 2003.
- MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. **O professor e a dislexia**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- MYSKAK, E. D. **Patologias do sistema da fala: identificação dos distúrbios da fala, princípios de exame e tratamento**. 2. ed. São Paulo, SP: Atheneu, 1998.

- NORBURY, C. F.; BISHOP, D. V. M. Narrative skills of children with communication impairments. **Int J Lang Commun Disord**, v. 38, n. 3, p. 287-313, 2003.
- PAGE, J.; STEWART, S. R. Story grammar skills in school-age children. **Top Lang Disord**, v. 5, n. 2, p. 16-30, 1985.
- PAUL, R. et al. Narrative development in late talkers: early school age. **J Speech Hear Res**, v. 39, p. 1295-1303, 1996.
- PEARCE, W. M.; JAMES, D. G. H.; MACCORMACK, P. F. A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. **Clin Linguist Phon**, London, v. 24, n. 8, p. 622-645, 2010.
- PEÑA, E. D. et al. Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: an experimental investigation of classification accuracy. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville, v. 49, n. 5, p. 1037-1057, 2006.
- PERISSINOTO, J. Efeitos da conduta do diálogo, posições do adulto e modalidades da tutela. In: MELO, L. E. (Org.). **Compreensão e produção na criança**. São Paulo, SP: Associação Editorial Humanitas, Unicsul, 2005. p. 115-176.
- PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that...: attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. **J Exp Child Psychol**, v. 39, p. 437-471, 1985.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1983.
- PETERSEN, D. B.; GILLAM, S. L.; GILLAM, R. B. Emerging procedures in narrative assessment: the index of narrative complexity. **Top Lang Disord**, v. 28, n. 2, p. 115-130, 2008.
- PETERSEN, D. B. et al. The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: an early stage study. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville, v. 53, n. 4, p. 961-981, 2010.
- PETERSON, C.; JESSO, B.; MCCABE, A. Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. **J Child Lang**, v. 26, n. 1, p. 49-67, 1999.
- PLANTE, E. et al. An fMRI study of implicit language learning in developmental language impairment. **Neuroimage Clin**, Amsterdam, v. 14, p. 277-285, 2017.
- PULASKI, M. A. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- RAVEN, J. C.; RAVEN, J.; COURT, J. H. **Matrizes progressivas coloridas de Raven: manual**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1988.
- REED, V. C. Toddlers and preschoolers with specific language impairments. In: _____. **An introduction to children with language disorders**. 2. ed. New York: McMillan, 1994. p. 118-138.

RESCORLA, L.; TURNER, H. Morphology and syntax in late talkers at age 5. **J Speech Lang Hear Res**, v. 58, p. 434-444, 2015.

REZNICK, J. S.; GOLDSMITH, L. A multiple form word production checklist for assessing early language. **J Child Lang**, v. 16, n. 1, p. 91-100, 1989.

SANTOS, I. O. M. “Era uma vez...”: um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. **O texto**: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação. São Paulo, SP: Selinunte, 1990.

SCHERER, S. et al. Perfil evolutivo da relação type/token de crianças de 3 a 5 anos de idade. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 223-228, 2002.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 732-741, 2012.

SCOTT, C. M.; WINDSOR, J. General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville, v. 43, n. 2, p. 324-339, 2000.

SHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **J Pediatr (Rio J)**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl., p. 95-103, 2004.

SMITH, A. B.; JACKINS, M. Relationship between longest utterance and later MLU in late talkers. **Clin Linguist Phon**, v. 28, n.3, p. 143-152, 2014.

SOARES, A. D.; GOULART, B. N.; CHIARI, B. M. Narrative competence among hearing-impaired and normal-hearing children: analytical cross-sectional study. **São Paulo Med J**, São Paulo, v. 128, n. 5, p. 284-288, 2010.

SPENCER, T. D.; SLOCUM, T. A. The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. **J Early Interv**, v. 32, n. 3, p. 178-199, 2010.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicol Reflex Crit**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997.

STEIN, N.; GLENN, C. **An analysis of story comprehension in elementary school children**. Norwood: Ablex, 1979.

SWANSON, L. A. et al. Use narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. **Am J Speech Lang Pathol**, Rockville, v. 14, n. 2, p. 131-143, 2005.

- TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; ISOTANI, S. M. Atrasos de linguagem. In: LOPES-HERRERA, S. A.; MAXIMINO, L. P. (Org.). **Fonoaudiologia: intervenções e alterações da linguagem infantil**. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011. p. 19-31.
- TEMPLIN, M. C. **Certain language skills in children: their development and inter-relationships**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.
- THOMAS, M. S. C. et al. Speeded naming, frequency and the development of the lexicon in Williams Syndrome. **Lang Cogn Process**, v. 21, n. 6, p. 721-759, 2006.
- THORNE, J. C.; COGGINS, T. A diagnostically promising technique for tallying nominal reference errors in the narratives of school-aged children with Foetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD). **Int J Lang Commun Disord**, London, v. 43, n. 5, p. 570-594, 2008.
- THORNE, J. C. et al. Exploring the utility of narrative analysis in diagnostic decision making: picture-bound reference, elaboration, and Fetal Alcohol Spectrum Disorders. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville, v. 50, n. 2, p. 459-474, 2007.
- TOMBLIN, J. B.; SMITH, E.; ZHANG, X. Epidemiology of specific language impairment: prenatal and peri-natal risk factors. **J Com Disor**, v. 30, p. 325-344, 1997.
- TRABASSO, T.; RODKIN, P. C. **Knowledge of goal/plans: a conceptual basis for narrating 'Frog where are you?'** England: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.
- VANDEWALLE, E. et al. Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. **Res Dev Disabil**, New York, v. 33, n. 6, p. 1857-1870, 2012.
- VENEZIANO, E.; HUDELOT, C. Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: Le cas de l'explication. In: BERNICOT, J. et al. **Pragmatique et psychologie**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2002. p. 215-236.
- VENEZIANO, E.; HUDELOT, C. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étaillage: méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques, **Publié dans Revue Tranel**, p. 81-103, 2005.
- VENEZIANO, E.; HUDELOT, C. Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étaillage chez les enfants de 4 à 12 ans. **Langage et l'Homme**, v. XXXXI, n. 2, p. 117-138, 2006.
- VERZOLLA, B. L. P.; ISOTANI, S. M.; PERISSINOTO, J. Análise da narrativa oral de pré-escolares anese após estimulação da linguagem. **J Soc Bras Fonoaudiol**, v. 24, n. 1, p. 62-68, 2012.
- VIEIRA, A. G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicol Reflex Crit**, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.
- WALDEN, T. A.; HURLEY, J. J. A developmental approach to understanding atypical development. In: CHARMAN, T.; STONE, W. **Social and communication development in autism spectrum disorders: early identification, diagnosis, and intervention**. New York: Guilford Press, 2006. p. 269-295.

WESTBY, C. E.; COSTLOW, L. Implementing a whole language program in a special education class. **Top Lang Disord**, v. 11, n. 3, p. 69-84, 1991.

WINDFUHR, K. L.; FARAGHER, B.; CONTI-RAMSDEN, G. Lexical learning skills in Young children with specific language impairment (SLI). **Int J Lang Commun Disord**, v. 37, n. 4, p. 415-432, 2002.

ZORZI, J. L. **Aquisição da linguagem infantil**: desenvolvimento, alterações, terapia. São Paulo, SP: Pancast, 1993.

ZORZI, J. L. **A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru
Departamento de Fonoaudiologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"-UNESP/FMB como coparceira da Universidade de São Paulo – Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB - USP, intitulada "Intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem", realizada por Giulia Ganthous, CRFª 2- 18425, sob orientação da Profa Dra Simone Aparecida Lopes-Herrera, CRFª 2 – 7764 no ambulatório de Foniatria sob responsabilidade da Profa Dra Regina Helena Garcia Martins e gostaríamos que participasse da mesma.(a) A presente pesquisa tem como objetivo comparar o desempenho em tarefa de narrativa oral de histórias de crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem antes e após as mesmas serem submetidas a um programa de intervenção fonoaudiológica. Serão realizadas 10 sessões de terapia (duração de 30 minutos por sessão), no ambulatório de Foniatria I, no Bloco-IV-Otorrino sendo que uma delas será para avaliação de cada participante com diagnóstico de atraso de linguagem. Os participantes serão divididos em dois grupos com 10 crianças com diagnóstico fonoaudiológico de Atraso no Desenvolvimento da Linguagem e 10 crianças com desenvolvimento típico de linguagem, pareadas quanto ao sexo, idade cronológica e nível sócio-econômico. Todos os materiais utilizados nas sessões são simples e não causam desconforto ou dor ao participante. Após a análise dos resultados, todos os participantes terão direito à intervenção fonoaudiológica. Tais participantes passaram pelo processo de diagnóstico multidisciplinar com fonoaudióloga, otorrino e psicóloga e apresentaram quadro Atraso no Desenvolvimento da Linguagem ou desenvolvimento normal para a linguagem oral (b) Entendemos que não há nenhum desconforto decorrente desta pesquisa uma vez que os procedimentos utilizados são simples e não apresentam nenhum risco. Além disso, como providência para evitar qualquer dano à comunicação dos participantes, todos terão acesso a fonoterapia. Dentre os benefícios que esta pesquisa oferece destacam-se que a intervenção poderá melhorar a narrativa oral de cada participante, ajudando na comunicação dos mesmos, além de colaborar com o desenvolvimento e o crescimento da ciência da Fonoaudiologia, principalmente na busca dos melhores métodos de terapia que auxiliem no desenvolvimento da habilidade de narrativa. (c) Após o término desta pesquisa todos os participantes serão acompanhados e assistidos no Ambulatório de Foniatria I para dar continuidade a estimulação da linguagem, até que cada um deles supere o atraso de linguagem diagnosticado anteriormente.(d) Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não participarem ou desistirem a qualquer momento não haverá perda de qualquer benefício no tratamento que estiverem realizando nesta Universidade (e). Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade de cada participante e de seus dados durante todas as fases da pesquisa, inclusive na divulgação científica do trabalho. (f) Todos os participantes receberão uma via deste documento (Termo de consentimento livre e esclarecido). (g) e (h) A presente pesquisa não envolve custos para o participante, ressaltamos que não haverá ressarcimento por parte da pesquisadora, nem de sua orientadora, nem da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"-UNESP, com as despesas de locomoção dos participantes até o atendimento, contudo será garantido o direito à indenização, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Qualquer dúvida poderá ser por nós esclarecida pessoalmente, ou pelos telefones (14) 3235-8232 (Simone Aparecida Lopes-Herrera - Departamento de fonoaudiologia da FOB/USP) ou (14) 99799-0324 (Giulia Ganthous).

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante da Pesquisa :

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa das informações constantes neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente explicada pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, DECLARA e FIRMA seu

Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru
Departamento de Fonoaudiologia

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o participante da pesquisa, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art. 13º do Código de Ética Fonoaudiológico) por fim, como pesquisador responsável pela pesquisa, DECLARO o cumprimento do disposto na Resolução CNS nº 466 de 2012, contidos nos itens IV.3 item IV.5.a e na íntegra com a resolução CNS nº 466 de dezembro de 2012.

Por estarmos de acordo com o presente termo o firmamos em duas vias igualmente válidas (uma via para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador) que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, conforme o disposto pela Resolução CNS nº 466 de 2012, itens IV.3.f e IV.5.d.

Botucatu, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Pesquisador Responsável: Giulia Ganthous

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”-UNESP/FMB é um Colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, organizado e criado pela FOB-USP, em 29/06/98 (Portaria GD/0698/FOB), previsto no item VII da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (publicada no DOU de 13/06/2013), é um Colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Qualquer denúncia e/ou reclamação sobre sua participação na pesquisa poderá ser reportada a este CEP:

Horário e local de funcionamento:

Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”-UNESP/FMB

Horário de Funcionamento de segunda à sexta-feira, no horário das 13h30 às 17 horas, em dias úteis.

Chácara Butignoli s/n

Rubião Júnior – Botucatu- São Paulo – CEP 18618-970

Telefone/(14) 3880-1608

e-mail: capellup@fmb.unesp.br

Horário e local de funcionamento:

Al. Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75 – Bauru-SP – CEP 17012-901 – C.P. 73
e-mail: dep-fono@fob.usp.br - Fone (0xx14) 3235-8232 / 3235-8332 - Fax (0xx14) 3223-4679
<http://www.fob.usp.br>

Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru
Departamento de Fonoaudiologia

Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Odontologia de Bauru-USP - Prédio da Pós-Graduação (bloco E - pavimento superior),
de segunda à sexta-feira, no horário das 13h30 às 17 horas, em dias úteis.

Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75

Vila Universitária – Bauru – SP – CEP 17012-901

Telefone/FAX(14)3235-8356

e-mail: cep@fob.usp.br

ANEXOS

ANEXO A

USP - FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU DA
USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Intervenção fonoaudiológica na narrativa oral de crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem.

Pesquisador: Giulia Ganthous

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 49810915.6.0000.5417

Instituição Proponente: Universidade de São Paulo - Faculdade de Odontologia de Bauru

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.268.336

Apresentação do Projeto:

apresentação de emenda ao projeto original . Com parecer ídem ao parecer 1.352.166

Objetivo da Pesquisa:

ídem ao parecer 1.352.166

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

ídem ao parecer 1.352.166

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram modificados o Título da pesquisa, inserida uma instituição colaboradora, e por este motivo modificado o TCLE para inclusão da instituição colaboradora, com justificativa para estas modificações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de justificativa, anuência, aquiescência e novo TCLE estão adequadamente anexados na plataforma Brasil

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9

Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3235-8356

Fax: (14)3235-8356

E-mail: cep@fob.usp.br

USP - FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU DA USP

Continuação do Parecer: 2.268.336

Considerações Finais a critério do CEP:

A emenda apresentada pelo(a) pesquisador(a) foi considerada APROVADA na reunião ordinária do CEP de 06.09.2017, com base nas normas éticas da Resolução CNS 466/12. Ao término da pesquisa o CEP-FOB/USP exige a apresentação de relatório final. Os relatórios parciais deverão estar de acordo com o cronograma e/ou parecer emitido pelo CEP. Alterações na metodologia, título, inclusão ou exclusão de autores, cronograma e quaisquer outras mudanças que sejam significativas deverão ser previamente comunicadas a este CEP sob risco de não aprovação do relatório final. Quando da apresentação deste, deverão ser incluídos todos os TCLEs e/ou termos de doação assinados e rubricados, se pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_955082 E1.pdf	28/07/2017 16:29:25		Aceito
Outros	anuencia_diretor.pdf	28/07/2017 16:25:54	Giulia Ganthous	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado.pdf	24/07/2017 17:30:01	Giulia Ganthous	Aceito
Outros	oficio_explicativo.pdf	24/07/2017 17:27:28	Giulia Ganthous	Aceito
Outros	aquiescencia_docente.pdf	24/07/2017 17:21:20	Giulia Ganthous	Aceito
Outros	Anuencia_titucional.pdf	24/07/2017 17:16:54	Giulia Ganthous	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_emenda.pdf	24/07/2017 17:15:03	Giulia Ganthous	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/07/2017 16:57:41	Giulia Ganthous	Aceito
Outros	Oficio_cep.pdf	25/01/2016 15:42:14	Giulia Ganthous	Aceito
Outros	QuestionarioTecnicoPesquisador.pdf	29/07/2015 18:12:34		Aceito
Outros	Dispensa do assentimento.pdf	29/07/2015 18:11:17		Aceito
Outros	Declaração de compromisso.pdf	29/07/2015 18:09:47		Aceito
Outros	Carta encaminhamento	29/07/2015		Aceito

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3235-8356 **Fax:** (14)3235-8356 **E-mail:** cep@fob.usp.br

USP - FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU DA
USP

Continuação do Parecer: 2.268.336

Outros	departamento.pdf	18:09:23		Aceito
Outros	Carta encaminhamento departamento fono.pdf	29/07/2015 18:08:56		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Setembro de 2017

Assinado por:

Ana Lúcia Pompéia Fraga de Almeida
(Coordenador)**Endereço:** DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9**Bairro:** VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901**UF:** SP **Município:** BAURU**Telefone:** (14)3235-8356**Fax:** (14)3235-8356**E-mail:** cep@fob.usp.br

ANEXO B

Fonte: PETERSEN, 2010, p. 981.

ANEXO C

Functional Language Intervention Program for Narratives Story Board	Character	Setting	Take off	Feelings
Plot	Action	Completion	Landing	Wrap up

Fonte: PETERSEN, 2010, p. 981.