

Variáveis lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita***

Linguistic and narrative variables in oral and written language disorder

Liliane Perroud Miilher*

Clara Regina Brandão de Ávila**

*Fonoaudióloga. Aprimoramento em Distúrbios Psiquiátricos da Infância pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Rua Ibraim Habib, 13 - Osasco - SP - CEP 06040-400 (li_miilher@hotmail.com).

**Fonoaudióloga. Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo.

***Trabalho Realizado no Núcleo de Investigação dos Transtornos da Leitura e da Escrita da Disciplina de Distúrbios da Comunicação Humana - Departamento de Fonoaudiologia - Universidade Federal de São Paulo.

Abstract

Background: a study of linguistic and narrative variables in oral and written language disorder. Aim: to characterize the linguistic and narrative productivity, oral and written productions, of scholars with oral and written language disorder. Method: oral and written narrative productions of 30 scholars from public schools (male and female aged 7 to 13 years) were compared. These individuals were grouped as follows: Research group (15) and Control group (15). Samples of oral and written narratives of the story "Little Red Riding Hood" were collected. Comparative analyses were made between the oral and written productions - intragroup (t Student Test and Wilcoxon Test) and intergroup (t Student Test and Mann Whitney Test) - according to the following linguistic variables: total number of words, of nouns, of verbs, of verbs in the past tense, of adjectives, of time markers, of complete statements, of incomplete statements and of reported episodes. Narratives were also compared according to the presence of episodes. Results: differences were observed between the oral and written productions for the research group regarding the total number of produced words ($p = 0.018$) and the total number of produced verbs ($p = 0.030$). The use of time markers such as before ($p < 0.001$), then ($p < 0.001$), when ($p < 0.001$), and after ($p = 0.003$), and the number of reported episodes, also indicated statistical differences when comparing the groups. Conclusion: The following variables characterized the research group: longer extensions of oral lexical productivity when comparing these to the written productions, less frequent use of time markers and fewer number of certain episodes in the written modality.

Key Words: Language Development Disorders; Dyslexia; Linguistic.

Resumo

Tema: estudo das variáveis lingüísticas e da narrativa no distúrbio da linguagem oral e escrita. Objetivo: caracterizar a produtividade lingüística e de narrativa, de narrações orais e escritas de escolares com distúrbio da linguagem oral e da escrita. Método: compararam-se as narrativas orais e escritas de 30 escolares da rede pública dos sexos masculino e feminino, com idades variando entre 7 e 13 anos, agrupados segundo: Grupo pesquisa (15) e de controle (15). Foram coletadas amostras de narrativa oral e escrita dos trinta escolares, obtidas a partir do reconto história infantil "Chapeuzinho Vermelho". Realizaram-se análises comparativas entre a modalidade oral e a escrita, intragrupos (Teste t de Student e Teste de Wilcoxon) e intergrupos (Teste t de Student e Teste de Mann Whitney), segundo as variáveis lingüísticas: números totais de palavras, de substantivos, de verbos, de verbos no passado, de adjetivos, de marcadores temporais, de enunciados completos, de enunciados incompletos e de episódios relatados, e segundo critérios de análise de narrativa considerando-se as presenças dos episódios. Resultados: foram observadas diferenças entre as modalidades oral e escrita no grupo com distúrbio quando se analisou o número total de palavras ($p = 0,018$) e o número de verbos ($p = 0,030$). Além disso, o uso dos marcadores temporais antes ($p < 0,001$), então ($p < 0,001$), quando ($p < 0,001$), e depois ($p = 0,003$), e o relato de episódios também mostraram diferenças estatísticas na comparação entre os grupos. Conclusão: maior produtividade lexical oral se comparada à escrita, uso menos freqüente de marcadores temporais e menor número de certos episódios relatados na modalidade escrita, caracterizaram os escolares com distúrbios. **Palavras-Chave:** Transtornos do Desenvolvimento da Linguagem; Transtorno do Desenvolvimento da Leitura; Lingüística.

Artigo de Pesquisa

Artigo Submetido a Avaliação por Pares

Conflito de Interesse: não

Recebido em 05.05.2005.
Revisado em 28.06.2005; 21.11.2005;
21.03.2006; 11.05.2006; 14.07.2006
Aceito para Publicação em 14.07.2006.

Referenciar este material como:



MIILHER, L. P.; ÁVILA, C. R. B. Variáveis lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 18, n. 2, p. 177-188, maio-ago. 2006.

Introdução

A linguagem oral começa a se desenvolver tão logo a criança nasce. Desde esse momento, ela já é exposta ao código oral e começa a familiarizar-se com os sons de sua língua, produzindo-os funcionalmente, por meio da fala. Anos mais tarde, mais precisamente entre os 5 e os 7 anos, a criança se insere no aprendizado formal da língua escrita. Apesar das diferenças intrínsecas a essas duas modalidades de comunicação, há pontos em comum (Storch e Whitehurst, 2002) que têm despertado o interesse de pesquisadores e até justificado a afirmação de que a linguagem escrita é uma continuação da linguagem oral (Santos e Navas, 2002). Pode parecer que este desenvolvimento se dê naturalmente, seguindo um ritmo previsto. Porém, o desenvolvimento da linguagem escrita também sofre, desde o início, a influência da vivência que a criança tem, com a cultura escrita e literária no convívio familiar (Medeiros e Silva, 2002; Gonçalves e Dias, 2003; Muñoz et al., 2003; Spinillo e Simões, 2003; Padovani et al., 2004).

Dentre as capacidades que a criança apresenta para dominar a linguagem oral, uma das mais significativas e notáveis é a de narrar eventos. A partir do encadeamento de palavras e da percepção dos eventos temporais, a criança começa a explorar o relato de suas próprias experiências, iniciando-se, então, o período das protonarrativas (Artoni, 2001). Esta capacidade aprimora-se a tal ponto que, tempos depois, a criança não somente é capaz de relatar experiências vivenciadas, como também pode recontar histórias e servir-se de sua imaginação criando cenários e personagens fictícios (Brockmeier e Harré, 2003; Shiro, 2003). Conforme Geraldí (2003), a criança não está, tão somente, aprendendo uma língua, para dela se apropriar, mas sim, a apreende para poder utilizá-la de forma eficiente.

A mesma capacidade narrativa desenvolvida na linguagem oral torna-se gradativamente eficiente e passa a ser utilizada e elaborada, segundo esquemas diferentes, na linguagem escrita (Windsor et al., 2000). De combinações de letras sem sentido, o aprendizado da escrita pouco a pouco se concretiza e elaborações coerentes e coesas dão forma aos sentimentos e idéias advindos da linguagem oral. O desenvolvimento da capacidade de narrar histórias por escrito relaciona-se a experiências prévias com o modelo oral e a estimulação de capacidades narrativas, pelo ensino da identificação de categorias estruturais da história, pode induzir mudanças no repertório da

linguagem escrita (Maranhe, 2004). Geraldí (2003) estudou textos escritos de escolares e afirmou que os textos produzidos apresentavam-se como um produto das práticas discursivas da escola, ou seja, tinham características de experiências anteriores da vivência da criança.

Contudo, algumas crianças, desde os primórdios de seu crescimento, apresentam atrasos ou distúrbios desde as aquisições iniciais da língua. Estas alterações se manifestam nas diferentes esferas da linguagem oral, cujos processamentos subjacentes, assim como os déficits dos próprios elementos lingüísticos, tendem a conduzir de forma semelhante o aprendizado e o desempenho na leitura e na escrita. Os distúrbios de leitura e escrita encontram-se, em grande parte dos casos, baseados em alterações do desenvolvimento da linguagem oral (ASHA, 2006) e se caracterizam principalmente, pelas alterações de compreensão da leitura de palavras, frases e textos, ou pelas dificuldades de integrar significados de palavras em sentenças e destas em textos (Snowling, 2004). Santos e Navas (2002) também indicaram que dificuldades na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita podem ser encontradas em crianças que apresentam déficits tanto no processamento fonológico quanto no de compreensão da linguagem oral/escrita. A narrativa oral e a escrita dessas crianças serão estudadas nesta pesquisa.

Diversos autores têm se dedicado ao estudo da narrativa comparando as capacidades e competências de crianças com e sem distúrbios de linguagem (Gillam e Johnston, 1992; Oetting e Horohov, 1997; Kaderavek e Sulzby, 2000; Scott e Windsor, 2000; Conti-Ramsden, 2003). Porém, esta análise ainda está incompleta. Pesquisas nesta área poderão trazer nova luz sobre os modos de construção do saber que estas crianças utilizam correntemente como esquema de apreensão de mundo. O estudo da capacidade e produtividade lingüística que a criança manifesta em sua narrativa pode ser um começo.

Na produção da narrativa a criança pode apenas relatar fatos, não se comprometendo com eles. Normalmente utiliza os verbos em um tempo do passado (Koch e Travaglia, 2003).

O uso de verbos no pretérito indica que a história ocorreu em algum momento impreciso do passado. Isso é especialmente verdadeiro nos contos populares e nos contos maravilhosos em que se usa a expressão "era uma vez" (Eco, 1999).

O estudo da produtividade e uso de verbos no passado - elemento importante na identificação da estrutura narrativa - em crianças com e sem distúrbio de linguagem foi realizado em pesquisas anteriores (Oetting e Horohov, 1997) nas quais se apresentaram verbos regulares e irregulares às crianças, que foram questionadas sobre a representação da marcação do passado a partir de verbos inventados. Encontrou-se a mesma marcação de passado em crianças do grupo pesquisa e crianças pareadas pelo *Mean Length of Utterance* (MLU). Outro estudo (Conti-Ramsden, 2003) comparou crianças típicas com crianças com distúrbio de linguagem, e verificou que estas últimas têm desempenho significativamente pior em tarefas de marcação do tempo verbal passado.

Os advérbios temporais, mais que marcadores de tempo, também são utilizados em narrativas orais de crianças, mas como conectores, ou seja, organizadores da seqüência narrativa. O advérbio temporal mais utilizado em narrativas orais de escolares de seis e sete anos geralmente é "depois", seguido de "então" e "quando". O marcador "quando" opera rupturas no texto narrativo, construindo assim, um outro plano na enunciação narrativa; "então" é utilizado para fechar uma situação antecedente e abrir uma nova, "depois" tem a função de advérbio anafórico, retomando uma situação antecedente e, ao mesmo tempo, diferenciando tal situação da nova (Souza, 1996). O marcador "então", aparece precocemente no desenvolvimento lingüístico, porém sua distribuição é mais restrita que o conector "e" (Monnerat, 2003). O conhecimento sobre o uso dos advérbios temporais nas narrativas de crianças com distúrbio de linguagem oral e escrita ainda necessita de muitas pesquisas.

Os escolares que apresentam dificuldades na linguagem nos períodos iniciais do desenvolvimento podem continuar a manifestar tais dificuldades em tarefas de escrita narrativa (Bishop e Clarkson, 2003; Nathan et al., 2004). Crianças com e sem distúrbio de linguagem produzem histórias, porém não com a mesma habilidade. As narrativas orais de crianças pequenas com e sem distúrbio de linguagem não diferem com relação à estrutura da história (começo, meio e fim), e com relação ao uso de diferentes tempos verbais (presente, passado e futuro), com exceção do tempo passado: crianças com distúrbio de linguagem usam verbos no passado, com menor freqüência (Kaderavek e Sulzby, 2000).

Quando se comparam narrativas orais e escritas da mesma criança encontram-se diferenças na

organização dos conteúdos: as orais mostram maior número de interconexões locais e as escritas, maior quantidade de interconexões globais (Gillam e Johnston, 1992). As primeiras referem-se a formas lingüísticas explícitas que, no texto oral, indicam a conexão intra e inter sentencial; já, as interconexões globais, dizem respeito à ligação entre os constituintes narrativos, o que torna o texto mais denso. De forma geral, as interconexões locais são micro-estruturais e, portanto, coesivas, e as globais são macro-estruturais e relativas à coerência (Norbury e Bishop, 2003; Pinheiro, 2003).

O estudo da estrutura do texto escrito revela que, em sua construção, a coerência é o fator mais diretamente ligado à organização macro-estrutural (Spinillo e Martins, 1997). Esta compreende saber compartilhado, informação nova, justificativa e conclusão. A coesão é a manifestação linear do texto transmitida pelo código verbal. Uma das regras para construí-la é o encadeamento entre períodos e parágrafos (Strong e Shaver, 1991). O que torna um texto diferente de um amontoado de frases é sua textualidade. Esta engloba coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. As duas primeiras têm relação com os elementos conceituais e lingüísticos, as cinco últimas relacionam-se aos fatores pragmáticos envolvidos na construção do texto (Felisbino, 2001, Dijk, 2006).

A comparação de esquemas de narrativas orais e escritas de escolares com e sem distúrbios de linguagem, evidencia maior número de unidades gramaticalmente inaceitáveis produzidas por crianças com alterações de linguagem oral. Esta inadequação gramatical reflete-se também na escrita, apesar de se manifestar de forma diferente em cada uma das modalidades de comunicação (Gillam e Johnston, 1992; Fey et al., 2004).

Foram encontradas e estudadas, sete variáveis usadas na elaboração do texto narrativo (porcentagem e número total de episódios usados, média do número de palavras por cláusula, média do número de cláusulas subordinadas por unidades, média do número de palavras por cláusula subordinada, porcentagem de unidades gramaticais e porcentagem de nós coesivos completos) que podem ser agrupadas em dois constituintes: de organização global (referentes à construção episódica da narrativa) e o de estruturação intra e inter sentencial (referente a fatores de produtividade). As variáveis pertencentes ao segundo constituinte foram consideradas mais efetivas na diferenciação de grupos de crianças com e sem distúrbio de linguagem (Liles et al., 1995).

Crianças com distúrbio de linguagem conseguem desenvolver macro-estruturas narrativas. Porém, nem sempre esta capacidade é suficientemente elaborada e flexível para as exigências do aprendizado adequado da língua escrita. Geralmente, estas crianças apresentam mais dificuldade em realizar inferências que requerem integração de informações e mais dificuldade em compreender os estados internos das personagens (Norbury e Bishop, 2003). Com relação à micro-estrutura, apresentam dificuldade de selecionar esquemas coesivos e sintáticos e usam mais estruturas coordenadas que subordinadas e, dessa forma, apresentam dificuldades com coerência e coesão, especialmente na construção do texto escrito (Sayeg-Siqueira, 1990).

O estudo de diversos parâmetros relacionados à produtividade, (que diz respeito a medidas fracionadas - por exemplo, dividir um critério estudado por uma unidade escolhida, como orações, sentenças), fluência, diversidade lexical e complexidade gramatical, auxilia na diferenciação de grupos de crianças com e sem distúrbios de linguagem. Escolares com dificuldades de linguagem têm um desempenho pior nas medidas de produtividade e complexidade gramatical (Scott e Windsor, 2000). As autoras requisitaram às crianças a elaboração de um discurso narrativo e outro expositivo, tanto de forma oral quanto escrita. A única medida estudada que se mostrou efetiva na diferenciação dos grupos foi a obtida pela identificação dos erros gramaticais. A modalidade escrita apresentou maior número de erros e menor extensão que as versões orais em ambos os grupos.

É bom lembrar que, antes do escolar tornar-se competente na programação e execução de suas próprias histórias, passa por um período em que apreende os esquemas culturais de narrativa. Segundo Dijk (2006), os usuários da linguagem constroem um modelo, uma representação do fato ou da situação da qual trata o texto e isso lhe permite, posteriormente, construir um texto com coesão e coerência, bem como compreendê-lo. Para isso, são especialmente importantes as histórias infantis contadas por pais e professores. Estas histórias guiarão a construção mais elaborada de roteiros mentais, necessários à compreensão e criação de narrativas próprias (Brockmeier e Harré, 2003). As dificuldades iniciais observadas na linguagem oral podem, influenciar, posteriormente, as produções escritas.

O conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem oral tornou possível um entendimento mais claro e conclusivo sobre como as crianças constroem suas narrativas.

A possibilidade de mensurar e qualificar as características lingüísticas e de narrativa das produções orais e escritas de crianças típicas nos ajuda a compreender o processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades de linguagem nessa população e nas crianças que apresentem distúrbios das aquisições e desenvolvimentos da linguagem oral e, em consequência, do aprendizado da escrita.

Além das diversidades entre as narrativas orais e escritas apontadas pela literatura em estudos com crianças típicas e a portadora de alterações de linguagem oral ou escrita, outras diferenças são percebidas por meio da observação clínica. Esta mostra também, que as produções espontâneas de narrativas escritas, elaboradas por escolares com distúrbios de leitura e escrita, são extremamente laboriosas, pobres e incompletas (Santos e Navas, 2002). Inúmeras vezes o resultado obtido ao final destas elaborações inviabiliza a comparação com redações de escolares típicos. Por este motivo, para que se alcançasse a homogeneidade que permitisse comparações, neste estudo, os escolares recontaram oralmente e por meio da escrita, uma história infantil bastante conhecida: "Chapeuzinho Vermelho" (Ferreiro et al., 1996).

Levando em consideração a possibilidade dessas crianças apresentarem alterações advindas e ainda presentes na linguagem oral, pode-se esperar que os produtos de suas narrativas orais, tanto quanto das escritas, apresentem inadequações. É certo que toda produção oral apresenta como estratégia de construção do próprio texto a repetição, quer seja como mecanismo coesivo, ou, como forma de retorno ao turno (Koch, 2003). A fala e a escrita constituem duas modalidades de uso da língua e apesar de utilizarem o mesmo sistema lingüístico, possuem características próprias (Koch, 2003). Estas características devem influenciar a frequência de itens lingüísticos na comunicação oral, quando comparada à escrita. Estas diferenças também devem ser encontradas quando se analisam produções orais e escritas de indivíduos com alterações da linguagem oral e /ou escrita.

A partir do exposto acima, este trabalho teve como objetivo estudar características de produtividade lingüística e de narrativa, de produções orais e escritas de um grupo de escolares com diagnóstico fonoaudiológico de distúrbio da linguagem oral e da escrita.

Método

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo e aprovado (número do protocolo: 0404/03) e iniciado após o consentimento livre e esclarecido, de todos os responsáveis pelos escolares envolvidos.

Sujeitos

Foram avaliados 30 escolares dos sexos masculino e feminino, com idades variando entre sete e 13 anos, separados em dois grupos:

Grupo pesquisa

Foram selecionados 15 pacientes do Ambulatório de terapia fonoaudiológica do Hospital São Paulo/UNIFESP-EPM. Eram todos alunos matriculados em Escolas Públicas Estaduais de diferentes regiões do município de São Paulo (1ª a 5ª séries) e freqüentavam

o referido Ambulatório por apresentarem diferentes distúrbios de linguagem oral e escrita. Todos os pacientes apresentavam, como motivo principal de comparecimento ao referido Ambulatório a presença de queixas e dificuldades relacionadas ao aprendizado e/ou ao uso funcional da leitura e da escrita. No entanto, a avaliação fonoaudiológica evidenciou a presença de alterações da linguagem oral, caracterizadas, principalmente, por restrições léxico-semânticas, e alterações no uso da sintaxe. Todos receberam, ao final da avaliação, diagnóstico fonoaudiológico de distúrbio do desenvolvimento da linguagem oral e distúrbio da leitura e da escrita. Foram considerados como critérios de exclusão: a presença de déficits sensoriais, cognitivos ou de distúrbios neurológicos (Tabela 1).

Grupo controle

Foram selecionados 15 escolares de seis anos e dez meses a dez anos e quatro meses, sem queixa formal de dificuldade do aprendizado da leitura e da escrita a partir da indicação das respectivas professoras. Todos estavam matriculados em uma escola pública estadual da zona sul do município de São Paulo, onde cursavam da 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental. A seleção foi realizada após a indicação, realizada pelas professoras, de alunos das diferentes séries, sem quaisquer dificuldades escolares, ou seja, que não tivessem apresentado, até o momento da coleta do material lingüístico, quaisquer dificuldades pedagógicas de aprendizado. Foram considerados os mesmos critérios de exclusão observados para o grupo pesquisa (Tabela 2).

TABELA 1. Distribuição dos escolares do grupo pesquisa.

Idade (anos)	Sexo		TOTAL
	Masculino	Feminino	
7	-	1	1
8	2	1	3
9	1	2	3
10	-	3	3
11	2	1	3
12	-	-	-
13	1	1	2
TOTAL	6	9	15

TABELA 2. Distribuição dos escolares do grupo controle.

Idade (Anos)	Sexo		TOTAL
	Masculino	Feminino	
6	-	1	1
7	3	2	5
8	1	1	2
9	3	2	5
10	1	1	2
TOTAL	8	7	15

Procedimentos

Foram coletadas amostras de narrativa oral e escrita dos 30 escolares, obtidas a partir de reconto da mesma história infantil. A coleta foi realizada individualmente em sala silenciosa na própria escola ou no ambulatório.

A cada criança foi inicialmente solicitado que contasse oralmente a história do "Chapeuzinho Vermelho". Este recurso foi escolhido uma vez que a elaboração de uma história espontânea demandaria mais recursos cognitivos do que a recontagem de uma já conhecida (Ferreiro et al., 1996). Nenhuma interrupção ou sinal gestual ou facial foi fornecido durante o reconto.

Cada história contada foi gravada em um mini gravador Aiwa, modelo TP-VS485, em uma fita cassete Sony EF-X 60 minutos. As produções orais foram transcritas canonicamente.

Após a narração oral, foi oferecida a cada escolar uma folha sulfite sem pauta e um lápis HB no2. Em seguida solicitou-se ao escolar que redigisse a mesma história anteriormente relatada.

Cada produção oral transcrita e cada produção escrita foi analisada inicialmente segundo as seguintes variáveis lingüísticas: número total de palavras, incluindo todas as classes gramaticais e palavras repetidas (Scott e Windsor, 2000); número total de substantivos; número total de verbos - foram contados todos os verbos não conjugados ou conjugados em outros tempos verbais que não o passado; número total de verbos no passado; número total de adjetivos (Kaderavek e Sulzby, 2000); número e discriminação dos marcadores temporais: quando, então, depois e antes (Souza, 1996); número de enunciados completos (unidades que tinham um verbo conjugado como centro); número de enunciados incompletos (unidades que não possuíam um verbo conjugado como centro, porém expressavam uma idéia); número de episódios relatados.

A seguir, as produções orais transcritas e as escritas foram novamente estudadas segundo os critérios de análise de narrativa (Ferreiro et al., 1996). Desta forma, consideraram-se as presenças dos seguintes episódios na análise de cada produção: 1. Apresentação da personagem; 2. Mãe pede que Chapeuzinho leve doces à vovó; 3. Caminhada de Chapeuzinho pelo bosque; 4. Encontro da personagem com o lobo; 5. Chegada do lobo à casa da vovó; 6. Diálogo canônico entre o lobo e Chapeuzinho Vermelho; 7. Introdução do personagem caçador; 8. Fórmula de finalização.

Método estatístico

Para a análise comparativa entre a modalidade oral e a modalidade escrita dos grupos controle e pesquisa (comparação intragrupos) foram realizados os seguintes testes estatísticos: para variáveis paramétricas - Teste t de Student para dados pareados e para variáveis não paramétricas - Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon.

As análises comparativas entre o grupo controle e pesquisa nas modalidades oral e escrita (comparação intergrupos) foram realizadas por meio do uso dos seguintes testes estatísticos: Teste t de

Student controlado pelo Teste de Homogeneidade de Variâncias de Levene, para variáveis paramétricas e o Teste de Mann Whitney para variáveis não paramétricas.

Os valores marcados com asterisco mostraram significância estatística. Foi adotado o nível de significância de 0,05.

Resultados

Comparação entre as modalidades oral e escrita (análise intragrupos)

A Tabela 3 apresenta a comparação entre as variáveis lingüísticas utilizadas nas modalidades oral e escrita. No grupo pesquisa, houve diferença estatisticamente significante ao se comparar a média do uso de verbos e o número total de palavras. No grupo de comparação, não houve diferença estatisticamente significante entre as modalidades em nenhuma das variáveis estudadas.

TABELA 3. Comparação entre a média de uso das variáveis lingüísticas estudadas nas narrativas oral e escrita nos grupos controle e pesquisa.

Variáveis	GP		P-Valor	GC		P-Valor
	NO	NE		NO	NE	
substantivos	30,60	21,47	0,051	22,53	30,23	0,114
verbos	16,80	8,73	0,018*	10,53	12,62	0,689
verbos no passado	17,87	11,80	0,056	17,83	18,15	0,840
adjetivos	5,00	3,93	0,316	5,27	6,15	0,470
enunciados completos	30,33	20,43	0,058	22,67	24,31	0,885
enunciados incompletos	2,93	2,14	0,253	2,00	2,46	0,880
palavras	160,33	100,33	0,030*	122,27	141,46	0,659
antes	0,00	0,00	> 0,999	1,50	1,00	0,500
depois	0,27	0,0066 7	0,384	1,00	-	-
então	0,00	0,33	0,238	4,50	1,20	0,500
quando	0,33	0,27	0,582	2,00	2,13	0,749

Legenda: GP = grupo pesquisa; GC = grupo controle; NO = narrativa oral; NE = narrativa escrita. Testes estatísticos: teste t de Student para dados pareados.

TABELA 4. Comparação entre o número de episódios relatados nas narrativas oral e escrita nos grupos pesquisa e controle.

Episódio	GP		P-Valor	GC		P-Valor
	NO	NE		NO	NE	
1	7	8	0,564	11	13	0,046
2	10	8	0,317	7	6	0,317
3	6	2	0,180	6	8	0,157
4	12	10	0,317	9	11	0,157
5	15	12	0,157	14	10	0,317
6	12	12	> 0,999	10	11	0,317
7	10	8	0,317	10	9	> 0,999
8	4	3	0,317	6	7	0,414

Legenda: GP = grupo pesquisa; GC = grupo controle; NO = narrativa oral; NE = narrativa escrita. Testes estatísticos: Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon.

A Tabela 4 mostra que a comparação entre o número de episódios das modalidades oral e escrita nos dois grupos não revelou nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Comparação entre os grupos de comparação e pesquisa (análise intergrupos)

A Tabela 5 mostra que não houve diferença estatisticamente significativa entre as variáveis lingüísticas estudadas quando comparamos os grupos pesquisa e de controle na narrativa oral exceto para as variáveis "marcadores temporais" que apresentaram diferença estatisticamente significativa na comparação entre os grupos na narrativa oral. Com relação à comparação entre os grupos na narrativa escrita, a única variável que se mostrou estatisticamente diferente foi o advérbio temporal "quando".

TABELA 5. Comparação entre os grupo de escolares com relação às variáveis estudadas na narrativa oral (NO) e na narrativa escrita (NE).

Variáveis	NO		P-Valor	NE		P-Valor
	GP	GC		GP	GC	
substantivos	30,60	22,53	0,189	21,47	30,23	0,111
verbos	16,80	10,53	0,182	8,73	12,62	0,188
verbos no passado	17,87	17,83	0,905	11,80	18,15	0,137
adjetivos	5,00	5,27	0,861	3,93	6,15	0,166
palavras	160,33	122,27	0,302	100,33	141,46	0,133
enunciados completos	30,33	22,67	0,310	20,43	24,31	0,456
enunciados incompletos	2,93	2,00	0,353	2,14	2,46	0,628
antes	0,00	1,50	< 0,001*	0,00	1,00	-
depois	0,27	1,00	0,003*	0,00667	-	-
então	0,00	4,50	< 0,001*	0,33	1,20	0,093
quando	0,33	2,00	< 0,001*	0,27	2,13	0,003*

Legenda: GP = grupo pesquisa; GC = grupo controle; NO = narrativa oral; NE = narrativa escrita. Testes estatísticos: Teste t de Student controlado pelo Teste de Homogeneidade de Variâncias de Levene.

A Tabela 6 mostra que não houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre os episódios apresentados pelos grupos pesquisa e comparação, na modalidade oral. Na modalidade escrita, os episódios 1 e 3 foram mais frequentes no grupo pesquisa, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

TABELA 6. Número de episódios relatados nas narrativas oral e escrita.

Episódio	NO		P-Valor	NE		P-Valor
	GP	GC		GP	GC	
1	7	11	0,143	8	13	0,009*
2	10	7	0,277	8	6	0,575
3	6	6	>0,999	2	8	0,013*
4	12	9	0,240	10	11	0,419
5	15	14	0,315	12	10	0,564
6	12	10	0,417	12	11	0,692
7	10	10	>0,999	8	9	0,524
8	4	6	0,446	3	7	0,087

Legenda: GP = grupo pesquisa; GC = grupo controle; NO = narrativa oral; NE = narrativa escrita. Teste estatístico: Teste de Mann-Whitney.

Discussão

Inicialmente, é preciso lembrar que todos os escolares do grupo pesquisa procuraram o Setor de Fonoaudiologia com queixas relacionadas à presença de alterações do aprendizado da leitura e da escrita. O diagnóstico destas alterações implicou a avaliação da linguagem oral, em seus aspectos expressivo e de compreensão, de modo a possibilitar a identificação de prejuízos exclusivamente relacionados aos mecanismos da leitura e da escrita, na ausência de distúrbios da comunicação oral. As avaliações destes escolares identificaram alterações de compreensão e expressão relacionadas a restrições léxico-semânticas e principalmente ao uso da sintaxe. Tais alterações não se manifestaram no período de desenvolvimento pré-escolar, uma vez que somente na fase escolar as queixas surgiram.

No estudo das variáveis lingüísticas, a comparação intragrupo revelou que a produção oral e a escrita do grupo controle foram semelhantes. Diferentemente, no grupo pesquisa (Tabela 3), o número médio do total de palavras e o número de verbos utilizados, na narrativa oral foram maiores

do que os encontrados na escrita, apesar das restrições semântico-lexicais identificadas no processo diagnóstico. Este resultado assemelhou-se ao de Scott e Windsor (2000) no qual foram encontradas diferenças significantes entre as narrativas orais e escritas, sendo estas últimas menos extensas que as primeiras. Segundo Koch (2003) a narrativa oral, naturalmente, contém mais repetições do que a escrita. Entretanto, neste estudo, a significativa redução do uso de palavras, incluindo os verbos, na narrativa escrita pode confirmar a presença das alterações da linguagem escrita encontradas à avaliação fonoaudiológica do grupo pesquisa.

O estudo das variáveis lingüísticas no grupo controle evidenciou semelhanças entre as médias de utilização de todas as variáveis quando comparadas as duas modalidades de narrativa. Resultado semelhante foi apontado no estudo de Kaderavek e Sulzby (2000), ou seja, nenhuma diferença entre as narrativas orais e escritas dos escolares do grupo controle, quanto ao uso das variáveis lingüísticas, foi encontrada.

A análise inicial evidenciou que ambos os grupos utilizaram verbos no passado, nas duas modalidades de linguagem e assim, puderam indicar e caracterizar suas produções como estruturas narrativas (Oetting e Horohov, 1997; Eco, 1999; Koch e Travaglia, 2003;).

Com relação ao uso e tipo de marcadores temporais, não foram observadas diferenças na frequência de utilização quando se compararam as produções orais e escritas na comparação intragrupo. Com relação ao número absoluto de vezes que tais advérbios temporais foram utilizados, foi possível verificar que, em ordem decrescente de aparecimento, os marcadores mais frequentes foram: "quando" e "depois" na narrativa oral - diferindo dos achados de Souza (1996) e Monnerat (2003), e "então", "quando" e "depois" na narrativa escrita.

A análise comparativa das estruturas narrativas realizada entre as elaborações orais e escritas de cada grupo mostrou que os números totais de enunciados completos presentes na modalidade oral e na escrita foram semelhantes, tanto no grupo pesquisa, quanto no grupo controle (Tabela 5), o que se assemelhou aos achados de Fey et al. (2004) quando compararam as duas modalidades de linguagem narrativa, com relação ao número de unidades gramaticalmente corretas. Da mesma forma, o número total de enunciados incompletos, das narrativas orais e escritas, não diferiu nos dois grupos. Estes resultados são diferentes, daquele indicado na literatura, que mostrou maior número de enunciados nas narrativas orais do que nas escritas, as quais apresentam maior número de interconexões globais (Gillam e Johnston, 1992; Scott e Windsor, 2000; Koch, 2003, Monnerat, 2003). Aparentemente, o conhecimento prévio do texto (a história "Chapeuzinho Vermelho") além de ter facilitado a coleta do material escrito, pode ter influenciado este resultado, tornando similares os números de enunciados (Ferreiro et al. 1996). Além disso, os recursos de linguagem evidenciados pelo grupo pesquisa ao narrarem oralmente suas histórias, também podem explicar esses resultados.

Como referido anteriormente não foram encontrados na literatura estudos que tenham utilizado o parâmetro "número de enunciados incompletos" na análise das produções elaboradas oralmente ou por meio da escrita como mostrou a Tabela 3, que apresentou semelhanças entre as narrativas das duas modalidades nos dois grupos.

A análise intergrupos mostrou, inicialmente, que o número total de palavras (e o das palavras quando estudadas, separadamente, por classe gramatical) utilizado pelos dois grupos, em suas narrativas orais e

escritas, foi semelhante. Os resultados observados na análise da narrativa oral diferiram daqueles publicados na literatura. Segundo tais estudos crianças típicas apresentam melhor desempenho em suas narrativas orais (maior número de palavras em suas estruturas de narrativa) que seus pares, de mesma idade cronológica, com dificuldades de linguagem (Scott e Windsor, 2000).

Observou-se que não houve diferença no uso das classes gramaticais feito pelos dois grupos. A comparação numérica entre o uso de "verbos" e "verbos no passado" mostrou-se concordante com outros estudos (Oetting e Horohov, 1997; Kaderavek e Sulzby, 2000). Entretanto, os valores absolutos do uso do tempo verbal mostraram-se diferentes do relatado na literatura. Esta apontou um uso menos frequente de estruturas verbais conjugadas no passado, em relação ao tempo presente, no grupo pesquisa em relação ao controle (Kaderavek e Sulzby, 2000; Conti-Ramsden, 2003). Diferentemente, no presente estudo, os dois grupos usaram mais verbos no passado em ambas as modalidades, indicando a compreensão do uso do marcador de tempo verbal (pretérito) para caracterizar a narrativa como fato já ocorrido (Eco, 1999; Dijk, 2006).

Assim, na comparação intergrupos das narrativas orais, pôde-se observar que os escolares do grupo pesquisa mostraram pior desempenho apenas no uso dos marcadores temporais. Portanto, apesar das semelhanças de produtividade lexical evidenciadas pelo número de palavras (quaisquer que fossem as classes gramaticais), a menor frequência de uso dos advérbios temporais caracterizou o grupo com distúrbios. Tais marcadores funcionam como organizadores de seqüência, realizam rupturas de texto e planejam outras enunciações narrativas. O não uso desses marcadores pode produzir alterações de fluência e complexidade gramatical do texto (Souza, 1996). Assim, essa escassez pode estar relacionada às operações sintáticas, pois, assim como os demais elementos sintáticos, esses marcadores operam na coesão micro-estrutural do texto. As alterações sintáticas encontradas, à avaliação da linguagem oral desse grupo de escolares, talvez possam explicar este achado.

Também não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes quando se comparou o número total de enunciados das narrativas orais dos dois grupos de escolares. A literatura evidenciou que crianças típicas (de mesma idade cronológica) apresentam maior número de enunciados que crianças com dificuldades de linguagem (Scott e Windsor, 2000; Bishop e Clarkson, 2003), diferentemente do que foi encontrado nesta pesquisa.

A observação da Tabela 5 indicou que o número de enunciados incompletos do grupo pesquisa e do grupo controle foram semelhantes. Contrariamente, a literatura mostrou que crianças com problemas de linguagem produziram um maior número de unidades gramaticalmente inaceitáveis (Gillam e Johnston, 1992; Fey et al., 2004) e que as dificuldades apresentadas por crianças com alterações de linguagem são mais evidentes na estruturação gramatical intra-sentencial, o que acarretaria maior número de episódios incompletos (Liles et al., 1995).

A literatura indicou também que crianças com problemas de linguagem apresentam maior dificuldade em selecionar esquemas coesivos e usam mais estruturas coordenadas que subordinadas (Liles et al., 1995). Estas podem ser expressas por relações de finalidade, condição e concomitância, tempo-causa e consequência (Sayeg-Siqueira, 1990). Semelhantemente, este estudo mostrou que, apesar de conhecerem previamente o texto, o grupo de escolares com distúrbios utilizou, menos freqüentemente, os vários marcadores temporais quando se comparou suas estruturas de narrativa oral com aquelas do grupo controle, sendo esta diferença estatisticamente significativa (Tabela 5).

Por outro lado, ao analisar comparativamente as narrativas escritas, o marcador "quando" foi o único que indicou a presença de diferença entre os grupos. Este marcador opera rupturas na seqüência narrativa, mostrando assim, que crianças típicas apresentam maior facilidade em trabalhar com os aspectos de quebra/continuidade, característico da narrativa (Souza, 1996), o que não foi possível encontrar nas narrativas das crianças com alterações do aprendizado, em suas elaborações escritas.

Não foi possível identificar diferenças entre o desempenho dos escolares do grupo pesquisa e os do grupo controle quanto ao número de episódios relatados. A Tabela 6 mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa no relato dos episódios na modalidade oral. A literatura não apontou para um consenso quanto a esta característica da narrativa. Portanto, a semelhança

dos dois grupos, quanto ao número de episódios relatados na modalidade oral, ora diferiu dos resultados de autores que evidenciaram maior número de relatos de episódios que pertenciam ao meio da história, em relação aos demais (Kaderavek e Sulzby, 2000), ora concordou com outros trabalhos que não encontraram diferenças significantes na estrutura episódica das narrativas de crianças com e sem dificuldades de linguagem (Liles et al., 1995; Norbury e Bishop, 2003). Nesta pesquisa foi possível observar diferença estatisticamente significativa no relato dos episódios 1 e 3 entre os grupos, na modalidade escrita. Estes achados diferiram, em parte, dos resultados de Kaderavek e Sulzby (2000) segundo os quais, o meio da história foi mais relatado que as demais partes e também de Liles et al. (1995), que não encontraram diferenças significantes na estrutura episódica das narrativas de crianças com e sem dificuldades de linguagem.

Finalmente, deve-se lembrar que todo o resultado obtido foi analisado à luz do tipo de material lingüístico coletado. Ou seja, uma história já conhecida, não sendo necessário, para esta tarefa, o mesmo grau de processamento cognitivo que a elaboração de uma outra modalidade de texto - que não a narração de uma história conhecida exige. Ainda assim, diferenças importantes quanto ao uso de marcadores temporais foram encontradas tanto na comparação do relato oral quanto da escrita do conto conhecido mostrando, desta forma, que os prejuízos da linguagem, principalmente da escrita, afetaram os desempenhos do grupo pesquisa ao narrarem suas histórias, ainda que o material lingüístico fosse extensivamente conhecido.

Apesar da adequação da diversidade lexical encontrada nas narrativas orais do grupo pesquisa, a significativa piora observada na modalidade escrita caracterizaram o desempenho do grupo. A escassa, ou nenhuma utilização dos marcadores temporais confirmou os relatos da literatura (Scott e Windsor, 2000) e também pôde caracterizar o desempenho do grupo pesquisa.

Outros estudos que envolvam a análise comparativa da produção de diferentes modalidades e estilos de texto devem ser realizados de modo a confirmarem ou não estes achados.

Conclusão

O estudo do uso de variáveis lingüísticas pode mostrar por meio da comparação do desempenho dos dois grupos de escolares, que o grupo de crianças com distúrbio de linguagem oral e escrita:

. apresentou maior número de verbos, e conseqüentemente de enunciados, e maior número total de palavras em suas narrativas orais, quando comparadas com as escritas;

. usou menos freqüentemente marcadores temporais na modalidade oral e escrita, sugerindo que as medidas lingüísticas desses marcadores puderam caracterizar o grupo;

. relatou menos freqüentemente certos episódios, na modalidade escrita, sugerindo que esse parâmetro de análise de narrativa também pôde caracterizar o distúrbio da linguagem oral e escrita em atividades de narração.

Referências Bibliográficas

ARTONI, A. L. *Caracterização de narrativas de crianças de 5 e 6 anos: correlações entre episódios e ações*. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

ASHA. *Language based learning disabilities*. Rockville: [s.n]. Available at: <www.asha.org/public/speech/disorders/language-based-learning-disabilities.htm>. Access: 12 Feb. 2006.

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, abr. 2003.

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

CONTI-RAMSDEN, G. Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *J. Speech Lang. Hear. Res.*, Rockville, v. 46, n. 5, p. 1029-1037, out. 2003.

VAN DIJK, T. A. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Beliar*, Buenos Aires, v. 2, n. 6, p. 20-40, 1995. Available at: <www.discourse-in-society.org/beliar-s.htm>. Access: 26 Feb. 2006.

ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FELISBINO, F. Avaliação de produção textual. *Ling. (Dis)curso*, Tubarão, v. 1, n. 2, 2001. Available at: <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/11.htm>. Access: 26 Feb. 2006.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

FEY, M. E.; CATTS, H. W.; PROCTOR-WILLIAMS, K.; TOMBLIN, J. B.; ZHANG, X. Oral and written story composition skills of children with language impairment. *J. Speech Lang. Hear. Res.*, Rockville, v. 47, n. 6, p. 1301-1318, dez. 2004.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Ling. (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. especial, p. 9-25, 2003.

GILLAM, R. B.; JOHNSTON, J. R. Spoken and written language relationships in language/learning- impairment and normally achieving school-age children. *J. Speech Hear. Res.*, Rockville, v. 35, n. 6, p. 1303-1315, dez. 1992.

GONÇALVES, F.; DIAS, M. G. B. B. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 29-40, jan.-abr. 2003.

KADERAVEK, J. N.; SULZBY, E. Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *J. Speech Lang. Hear. Res.*, Rockville, v. 43, n. 1, p. 34-49, fev. 2000.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2003.

LILES, B. Z.; DUFFY, R. J.; MERRITT, D. D.; PURCELL, S. L. Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *J. Speech Hear. Res.*, Washington, v. 38, n. 2, p. 415-425, abr. 1995.

MARANHE, E. A. *Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldade de aprendizagem*. 2004. 139 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MEDEIROS, J. G.; SILVA, R. M. F. Efeitos de teste de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 587-602, set.-dez. 2002.

MONNERAT, R. S. N. Possibilidades discursivas do E: um marcador coringa. *Ling. (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 185-203, jul.-dec. 2003.

MUÑOZ, M. L.; GILLAM, R. B.; PEÑA, E. D.; GULLEY-FAEHNLE, A. Measures of language development in fictional narratives of Latin children. *Language, Speech Hear. Serv. Schools*, Rockville, v. 34, n. 4, p. 332-342, out. 2003.

- NATHAN, L.; STACKHOUSE, J.; GOULANDRIS, N.; SNOWLING, M. J. The development of early skills among children with speech difficulties: a test of the "critical age hypothesis". *J. Speech Lang. Hear. Res.*, Rockville, v. 47, n. 2, p. 377-391, abr. 2004.
- NORBURY, C. F.; BISHOP, D. V. M. Narrative skills of children with communication impairments. *Int. J. Lang. Comm. Dis.*, Londres, v. 38, n. 3, p. 287-313, jul.-set. 2003.
- OETTING, J. B.; HOROHOV, J. E. Past-tense marking by children with and without specific language impairment. *J. Speech Lang. Hear. Res.*, Rockville, v. 40, n. 1, p. 62-74, fev. 1997.
- PADOVANI, C. M. C. A. ; COSTA, E. A.; SILVA, L. P. A. Efeito do contexto sociocultural na compreensão da linguagem oral. *Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 151-155, jul.-set. 2004.
- PINHEIRO, C. L. Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo sobre o uso de formas referenciais na organização tópica. *Ling. (Dis)curso.*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 37-64, jul.-dez. 2003.
- SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. *Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole, 2002.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. *O texto - movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.
- 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, abr. 2000.
- SHIRO, M. Genre and evaluation in narrative development. *J. Child Lang.*, London, v. 30, p. 165-195, 2003.
- SNOWLING, M. Language skills and learning to read: literacy outcomes for children at high-risk of reading difficulties. In: DAI - EUROPEAN CONFERENCE, 17 abr. 2004, Dublin (Irland). Dublin: Dyslexia Association of Triland. Available at <<http://www.dyslexia.ie/Snowling%20Conference%202004.pdf>>. Access: 12 feb. 2006.
- SOUZA, O. C. *Construindo histórias: quando - então - depois, marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Editora Estampa, 1996.
- SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 219-248, maio-ago. 1997.
- SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 537-548, set.-dez. 2003.
- STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Dev. Psychol.*, Washington, v. 38, n. 6, p. 934-947, nov. 2002.
- STRONG, C. J.; SHAVER, J. P. Stability of cohesion in the spoken narratives of language-impaired and normally developing school-aged children. *J. Speech Hear. Res.*, Washington, v. 34, n. 1, p. 95-11, fev. 1991.
- WINDSOR, J.; SCOTT, C. M.; STREET, C. K. Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *J. Speech Hear. Res.*, Washington, v. 43, n. 6, p. 1322-1336, dez. 2000.