

Vânia Patrícia Figueiredo dos Reis

2º Ciclo de Estudos em Linguística

**A produção e a compreensão de frases a três elementos em crianças com atraso de linguagem: em busca de uma resposta**

2014

Orientador: Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação:

Versão definitiva



## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, um agradecimento a todas as crianças que participaram na neste estudo, pela sua colaboração e graciosidade.

A todos os profissionais de “O amanhã da criança” e da Escola EB1 de Pinheiro d’Além que contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade e especialmente pela receptividade demonstrada.

À Professora Maria da Graça Pinto, minha orientadora, um especial agradecimento por todo o tempo dispensado, pela dedicação, disponibilidade e por me ter permitido crescer não só como aluna mas principalmente como profissional.

À Professora Fernanda Martins, pelos conhecimentos transmitidos no seminário de Metodologia de Investigação em Ciências da Linguagem e pela disponibilidade no apoio ao tratamento dos dados.

À minha família e aos amigos, por serem os meus alicerces.

Aos meus pais, ao Ivo: MUITO OBRIGADA!



## **Resumo**

Neste estudo propusemo-nos comparar crianças com atraso de linguagem e com desenvolvimento normal, quanto à produção e compreensão de frases do tipo sujeito-verbo-objeto. Foram constituídos dois grupos: 12 crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem e 40 com desenvolvimento normal e cada um deles incluiu crianças da faixa etária dos 5 e dos 7 anos. Baseámo-nos na descrição de imagens de ação para analisar que tipo de estruturas as crianças utilizam e para analisar a compreensão, observando as estratégias de interpretação utilizadas, usámos o desenho do estudo de Sinclair e Bronckart (1972). De entre os resultados obtidos, mostrámos que ambos os grupos apresentam semelhanças quanto ao uso ou omissão dos elementos da frase e que a estratégia de ordem das palavras é similar nos dois grupos.

**Palavras-chave:** desenvolvimento da linguagem, produção, compreensão, frase simples, ordem de palavras, estratégias de interpretação

## **Abstract**

In this study we proposed to compare children with language delay and children with normal development, with respect to production and comprehension of sentences of subject-verb-object. Two groups were defined: 12 children with delayed language development and 40 with normal development and each included children aged 5 and 7 years. We relied on the description of images of action to analyze what kind of structures children use; to analyze comprehension, observing which interpretation strategies they used, we used the study design by Sinclair and Bronckart (1972). Among the results, we showed that both groups show similarities regarding the use or omission of elements of the sentence and that the strategy of word order is similar in both groups.

**Keywords:** language development, production, comprehension, simple sentence, word order, interpretation strategies



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Índice.....	vii
Índice de tabelas.....	ix
Introdução .....	11
<b>Primeira Parte – Componente teórica.....</b>	<b>15</b>
<b>1. As dificuldades na linguagem oral: breve abordagem.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Aspetos do atraso no desenvolvimento da linguagem.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem.....</b>	<b>18</b>
1.2.1 Fatores cognitivos, perceptivos e psicológicos.....	19
1.2.2 Fatores socioeconómicos.....	19
<b>2. O desenvolvimento da linguagem na criança.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 A importância da linguagem.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Da palavra isolada à construção da frase.....</b>	<b>22</b>
<b>3. A avaliação da linguagem: da investigação psicolinguística à prática clínica ...</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Dificuldades no acesso ao conhecimento linguístico.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Tipos de investigação em linguagem.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 O estudo da linguagem em contexto controlado.....</b>	<b>30</b>
<b>4. A ordem das palavras na frase.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Padrões universais na ordem dos elementos.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2 A preferência pela posição inicial do sujeito.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3 A utilização de frases de tipo SVO com presença/ausência de alguns do</b>	
<b>elementos: o caso da frase com sujeito nulo.....</b>	<b>36</b>
<b>4.4 A ordem sujeito-verbo-objeto.....</b>	<b>37</b>
<b>4.5 Alteração na ordem canónica dos elementos.....</b>	<b>38</b>
<b>5. O verbo: a sua importância na frase.....</b>	<b>41</b>
<b>5.1 Verbo e estrutura argumental.....</b>	<b>41</b>

<b>5.2 A estrutura argumental em crianças com dificuldades na linguagem.....</b>	<b>43</b>
<b>6. As estratégias de compreensão de enunciados.....</b>	<b>45</b>
<b>6.1 Estratégias pragmáticas.....</b>	<b>46</b>
<b>6.2 Estratégias morfosintáticas.....</b>	<b>47</b>
<b>6.3 Estratégias posicionais – ordem de palavras.....</b>	<b>48</b>
<b>Segunda Parte – Componente Prática.....</b>	<b>53</b>
<b>7. Metodologia.....</b>	<b>55</b>
<b>7.1 Participantes.....</b>	<b>55</b>
7.1.1 Situação escolar da população.....	57
7.1.2 Dados socioeconómicos.....	57
7.1.3 O diagnóstico das crianças com dificuldades na linguagem.....	58
<b>7.2 Material e Técnicas de procedimento.....</b>	<b>65</b>
7.2.1 Atividade I – produção.....	66
7.2.2 Atividade II – compreensão.....	67
<b>8. Resultados.....</b>	<b>71</b>
<b>8.1 Tarefa de produção.....</b>	<b>71</b>
<b>8.2 Tarefa de compreensão.....</b>	<b>74</b>
<b>9. Análise e Discussão.....</b>	<b>84</b>
<b>10. Conclusão.....</b>	<b>99</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>102</b>

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> – Crianças distribuídas pelos grupos experimentais e de controlo, de acordo com a idade e presença/ausência de perturbação da linguagem (ADL- atraso no desenvolvimento da linguagem; DN- desenvolvimento normal).....	56
<b>Tabela 2.</b> – Exemplos das tarefas de avaliação do conhecimento lexical do TICL (Viana, 2004).....	58
<b>Tabela 3.</b> – Exemplos das tarefas de avaliação do conhecimento morfossintático do TICL (Viana, 2004) .....	59
<b>Tabela 4.</b> – Exemplos das tarefas de avaliação da memória auditiva do TICL (Viana, 2004) .....	60
<b>Tabela 5.</b> – Exemplos das tarefas de reflexão sobre a língua do TICL (Viana, 2004).....	60
<b>Tabela 6.</b> – Resultados da avaliação das crianças do grupo ADL I, com o TICL (Viana, 2004) .....	62
<b>Tabela 7.</b> – Exemplos das tarefas da estrutura semântica do Teste GOL-E (Sua-Key e Santos, 2003) .....	63
<b>Tabela 8.</b> – Exemplos das tarefas da estrutura morfossintática do Teste GOL-E (Sua-Key e Santos, 2003) .....	63
<b>Tabela 9.</b> – Exemplos das tarefas da estrutura fonológica do Teste GOL-E (Sua-Key e Santos, 2003) .....	64
<b>Tabela 10.</b> – Resultados da avaliação do grupo ADL II, com a GOL-E (Sua-Key e Santos, 2003) .....	65
<b>Tabela 11.</b> – Imagens utilizadas na atividade de produção.....	66
<b>Tabela 12.</b> – Conjunto de palavras utilizadas na tarefa de compreensão.....	68
<b>Tabela 13.</b> – As diferentes combinações das palavras utilizadas na tarefa de compreensão.....	69
<b>Tabela 14.</b> – Versão original das palavras utilizadas por Sinclair e Bronckart (1972), no Francês.....	70
<b>Tabela 15.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 1, distribuídas por grupo e faixa etária.....	71
<b>Tabela 16.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 2, distribuídas por grupo e faixa etária.....	71
<b>Tabela 17.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 3, distribuídas por grupo e faixa etária.....	72

<b>Tabela 18.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 4, distribuídas por grupo e faixa etária.....	72
<b>Tabela 19.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 5, distribuídas por grupo e faixa etária.....	73
<b>Tabela 20.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 6, distribuídas por grupo e faixa etária.....	73
<b>Tabela 21.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 7, distribuídas por grupo e faixa etária.....	73
<b>Tabela 22.</b> - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 8, distribuídas por grupo e faixa etária.....	74
<b>Tabela 23.</b> – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens A, por grupo.....	75
<b>Tabela 24.</b> – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens B, por grupo.....	76
<b>Tabela 25.</b> – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens C, por grupo.....	78
<b>Tabela 26.</b> – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens D, por grupo .....	80
<b>Tabela 27.</b> – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens E, por grupo.....	82
<b>Tabela 28.</b> – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens E, por faixa etária.....	82

## Introdução

Na nossa prática profissional como terapeuta da fala encontra-se muito frequentemente a simplificação de frases simples do tipo Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) por parte das crianças com perturbação da linguagem, quer em contexto natural na comunicação face a face, quer em contexto controlado, no discurso induzido, por exemplo durante a realização de atividades que envolvam o uso de imagens.

Verifica-se nestas crianças uma tendência para o uso pouco frequente de todos os elementos da frase de tipo SVO, registando-se a utilização de estruturas do tipo Sujeito-Verbo (SV) (como no exemplo “Ele come” (referido por uma criança de 4 anos e 6 meses (4;6)), Verbo-Objeto (VO) (como em “Bebeu o leite” (5;2)) ou mesmo um destes termos usado isoladamente ou não (como por exemplo “Apanhou” (4;8), “Mais pão” (5;4) ou “Meu urso” (5;0)). Os exemplos citados foram registados no contexto de gabinete, em discurso induzido.

Apesar de se terem em conta as situações em que estas produções ocorrem, não sendo por vezes necessária a utilização de frases completas porque a informação está muitas vezes inerente ao contexto dada a existência de uma referência exofórica (ver Pinto, 1987:104), surge a dúvida se a simplificação da estrutura SVO em crianças com problemas a nível da linguagem, nomeadamente com atraso no seu desenvolvimento, também ocorre nas crianças com desenvolvimento normal.

Tomando como ponto de partida Greenberg (1963) e Sinclair e Bronckart (1972) no que se reporta à ocorrência do sujeito antes do objeto, na qualidade de um possível universal linguístico, o objetivo geral deste trabalho consiste em comparar a produção e a compreensão de frases simples, do tipo SVO, entre crianças com atraso de linguagem e crianças com desenvolvimento normal.

Basear-nos-emos no desenho do estudo de Sinclair e Bronckart (1972) para analisar e comparar os desempenhos na compreensão de frases de crianças com atraso de linguagem e com desenvolvimento normal, da mesma faixa etária, com o objetivo de determinar quais as estratégias de interpretação que utilizam.

A recolha de dados relativa à produção de frases toma como suporte imagens que serão usadas pelos dois grupos de crianças, isto é, crianças com perturbação e com desenvolvimento normal da linguagem, para fins comparativos.

Os objetivos específicos do presente trabalho consistem em (i) comparar as frases produzidas por crianças com atraso de linguagem com as de crianças da mesma idade com desenvolvimento normal, quanto à omissão dos seus elementos, tomando por base imagens representativas de ações realizadas por sujeitos; (ii) analisar as estratégias de compreensão de frases usadas pelas crianças com perturbação da linguagem, tendo como ponto de partida o desenho do estudo de Sinclair e Bronckart (1972); (iii) comparar as estratégias de compreensão utilizadas por crianças com dificuldades com as usadas por crianças da mesma idade com rendimento escolar dentro do esperado; (iv) comparar os resultados obtidos no presente estudo, partindo do desenho experimental de Sinclair e Bronckart (1972), com os resultados do estudo destes autores, cujos participantes incluem sessenta e oito crianças francesas entre os 2;10 e os 7;0 anos.

Espera-se, com este estudo, perceber as diferenças entre os desempenhos das crianças com e sem perturbação da linguagem, colocando-se em evidência a tese de que as crianças com dificuldades apresentarão níveis de compreensão e de produção abaixo dos das crianças com desenvolvimento normal, contando com a possibilidade de os resultados da produção entre os dois grupos de crianças apresentarem maiores discrepâncias do que os da compreensão (ver McCune-Nicolich & Carroll:1981).

Espera-se ainda ser possível identificar, nas crianças observadas, um padrão universal de acordo com o qual o sujeito precede o objeto (Greenberg, 1963) e uma tendência para interpretar diferentes ordens de palavras numa sequência sujeito-verbo-objeto, como consta nos escritos de Sinclair e Bronckart (1972).

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: uma parte teórica e uma parte prática. Na primeira, constituída por seis secções, são abordados: os aspetos do atraso da linguagem e os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem; o desenvolvimento da linguagem sobretudo no que respeita à sintaxe; a avaliação da linguagem na investigação psicolinguística e na prática clínica; a ordem das palavras na frase, onde se salientam os padrões universais na ordem dos elementos; a importância do verbo na frase e a estrutura argumental dos verbos; e, por fim, as estratégias de compreensão de enunciados, onde se relevam as estratégias posicionais.

Na segunda parte, é apresentada a metodologia utilizada neste estudo: os participantes, o material e os procedimentos adotados na recolha dos dados.

Posteriormente, é feita a apresentação dos resultados obtidos e a sua respetiva análise e discussão. Na parte final, são apresentadas as conclusões que a realização do estudo permitiu retirar.



## **Primeira Parte – Componente teórica**



# 1. As dificuldades na linguagem oral: breve abordagem

## 1.1 Aspectos do atraso no desenvolvimento da linguagem

As crianças com atraso na linguagem apreendem as regras sintáticas na mesma ordem que as crianças com desenvolvimento normal, mas de uma forma mais lenta (ver Weiss & Paul, 2010: 181). Durante o desenvolvimento, quando comparadas com crianças normais, estas crianças vão evidenciando um vocabulário reduzido e dificuldades em fazer a combinação de palavras, relativamente às que apresentam um desenvolvimento normal (Rescorla *et al.*, 2000: 302). As crianças com dificuldades na linguagem apresentam geralmente problemas na transformação de frases para criar novas frases (ver Brandone *et al.*, 2006: 508). Penke (2011: 5) observa uma redução na extensão dos enunciados nessas crianças, que produzem frases muitas vezes reduzidas a uma ou duas palavras (geralmente nome ou verbo), com pouca complexidade sintática.

São ainda notórios erros na disposição dos elementos da frase nas crianças com dificuldades na linguagem, que se verificam até mais tarde no decurso do seu desenvolvimento (ver Weiss & Paul, 2010: 181). Penke (2011: 5) acrescenta a ocorrência de omissões ou substituições de marcadores flexionais. Um exemplo de um erro de concordância obtido a partir da nossa prática profissional é o seguinte: “Os meninos está na casa”, referido por uma criança com 5;7 anos. A compreensão de frases de maior complexidade encontra-se também comprometida, como por exemplo, as frases relativas do tipo: “O cão mordeu o cavalo que saltou por cima do gato” (Vasconcelos, 1996: 325) ou as frases cuja ordem dos elementos não corresponde à ordem temporal dos acontecimentos (ver Girolami-Boulinier, 1993). Exemplo de uma frase desse tipo seria: “Antes de o rapaz sair para a escola, vai dar comida ao gato cinzento”. Weiss e Paul (2010: 181) salientam a dificuldade na construção de perguntas e a tendência para a omissão de palavras funcionais, como determinantes, auxiliares ou conjunções.

Estas lacunas, acima mencionadas, a nível do desenvolvimento morfossintático, podem ter um impacto significativo nas interações do dia a dia (Weiss & Paul, 2010: 182), pois as dificuldades na expressão oral e, muitas vezes na compreensão, levam a uma relutância por parte da criança em iniciar uma interação/conversaçã e em chamar

a atenção para si, sobretudo face aos pares, assumindo frequentemente um papel passivo.

Penke (2011: 21) escreve que a grande variedade de comportamentos na linguagem num grupo de crianças ou mesmo adultos com dificuldades linguísticas constitui um desafio para a investigação, na medida em que não há dois indivíduos com perturbação iguais. A autora propôs a existência de um *continuum* entre os desempenhos na linguagem de crianças com perturbações e sem perturbações linguísticas, traduzindo a variabilidade existente nas crianças com alterações na linguagem.

No presente trabalho, todas as crianças que pertencem ao grupo em estudo apresentam problemas de linguagem, cujo diagnóstico se obteve a partir de avaliação formal, através de testes estandardizados. Apesar de todas evidenciarem lacunas nas diversas áreas, a verdade é que apresentam uma grande variabilidade de problemas.

## **1.2 Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem**

De entre as alterações da linguagem, o atraso no seu desenvolvimento é a mais comum, especialmente nas crianças em idade pré-escolar (Weiss & Paul, 2010:178), podendo estar relacionado com diversos fatores: cognitivos, perceptivos, psicológicos e socioeconómicos. Se bem que os três primeiros sejam da maior relevância, só os referiremos de forma sucinta, na medida em que nos importa aprofundar os fatores socioeconómicos, por estarem intimamente relacionados com as crianças que trabalhamos em reabilitação e que fazem parte da população deste estudo.

A maior parte das crianças em acompanhamento em terapia da fala, de acordo com a nossa prática profissional, é oriunda de meios socioeconómicos menos favorecidos, cujos pais apresentam baixas habilitações literárias. Tal facto explica assim o relevo que passaremos a dar aos fatores socioeconómicos em detrimento dos fatores cognitivos, perceptivos e psicológicos no desenvolvimento da linguagem.

### **1.2.1 Fatores cognitivos, perceptivos e psicológicos**

Weiss e Paul (2010: 180) salientam que as dificuldades ao nível do desempenho linguístico das crianças podem ter subjacentes determinados fatores psicológicos, perceptivos ou cognitivos. Segundo a mesma fonte, os fatores psicológicos relacionam-se, essencialmente, com alterações afetivas ou relacionais, de comportamento, do estado emocional, da motivação, da ansiedade ou autoconfiança. Quanto aos fatores perceptivos, salienta-se a importância da percepção visual (por exemplo, a relação espacial, coordenação visuo-motora ou constância da percepção e figura-fundo) e auditiva (atenção, localização da fonte sonora e discriminação), na medida em que possibilitam a receção dos estímulos do meio envolvente e a sua descodificação. Os fatores cognitivos estão relacionados com a função simbólica, a memória, a atenção ou o pensamento (Weiss & Paul, 2010: 181).

### **1.2.2 Fatores socioeconómicos**

De acordo com Brandone *et al.* (2006: 507), os fatores socioeconómicos estão intimamente ligados às variações do *input* linguístico que é fornecido às crianças, especialmente no caso das mais novas. Segundo o autor, as famílias de um meio socioeconómico mais elevado utilizam, nas interações com as suas crianças, um maior leque de vocabulário, mais rico e variado e tipos de frases mais diversificados, favorecendo o desenvolvimento da linguagem (ver Brandone *et al.*, 2006: 507).

No mesmo sentido, McLaughlin (1992: 8 de 12) defende que as diferenças entre os estratos sociais mais altos ou mais baixos estão na forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem, salientando que as crianças provenientes de meios socioeconómicos mais elevados estão envolvidas num meio rico em literacia e em tecnologia avançada, em que os pais privilegiam o ensino através da linguagem, enquanto as crianças de meios sociais mais desfavorecidos aprendem através da observação, da participação com supervisão ou ainda da repetição por iniciativa própria.

Também Bernstein (1975: 29), à luz da sua teoria dos códigos sociolinguísticos, afirma que o meio em que a criança está inserida influencia determinados aspetos do vocabulário e da estrutura da linguagem, defendendo que existem diferenças linguísticas entre meios sociais mais desfavorecidos e as classes sociais superiores. Estas diferenças

devem-se aos diferentes tipos de discurso dominantes que são característicos de cada uma das classes sociais. De acordo com Bernstein (1975: 30), nas classes sociais mais favorecidas, desenvolve-se uma atitude reflexiva quanto às diferentes possibilidades de organizar estruturalmente a frase, conferindo uma atenção especial ao discurso utilizado. A estrutura sintática a utilizar pelo falante é difícil de prever, pois tem um grande leque de possibilidades formais de organização da frase. Este tipo de linguagem é denominado formal.

Algumas das características da linguagem formal apresentadas por Bernstein (1975: 30, 31) passam pela precisão da organização sintática e gramatical, pelo uso de frases gramaticalmente complexas e pela utilização de pronomes impessoais, adjetivos e advérbios de forma rigorosa.

Por outro lado, este autor afirma que o tipo de discurso utilizado pelos meios sociais desfavorecidos apresenta uma grande rigidez sintática, com uma utilização limitada de possibilidades estruturais de organização da frase, sendo fácil de prever os elementos do discurso dos falantes. Este tipo de discurso é circunscrito à expressão de certos significados em que as possibilidades de elaboração são escassas, sendo designado por linguagem comum (Bernstein, 1975: 30). Para o autor, as principais características deste tipo de linguagem passam pela utilização de uma sintaxe pobre, com frases curtas e gramaticalmente simples, muitas vezes não terminadas; pelo uso simples e repetido de conjunções ou locuções conjuntivas (do tipo *então, e depois*); pela incapacidade de se centrar num assunto definido num enunciado, levando à desorganização do conteúdo da informação; por numerosas afirmações e expressões que indicam um pedido ao interlocutor para que concorde com uma ideia referida no enunciado anterior (do tipo *Estás a ver? Não é? Entendes?*); pelas opções pessoais que são feitas através de formas proverbiais; e ainda, pelas impressões pessoais no estado implícito na organização da frase, sendo um tipo de linguagem com significação implícita (Bernstein, 1975: 40).

Uma criança proveniente de um meio social favorecido, na senda deste especialista, aprende os dois tipos de discurso, usando um ou outro em conformidade com o contexto social em que se encontra. Por sua vez, uma criança de um meio mais desfavorecido encontra-se limitada à linguagem comum. Para uma criança que utiliza este tipo de linguagem, as escolhas e as combinações são muito restritas, enquanto a criança que utiliza a linguagem formal tem a possibilidade de fazer escolhas e combinações variadas e originais (Bernstein, 1975: 31).

A existência dos dois tipos de linguagem, comum e formal estão incluídos na teoria de Bernstein (1975: 129) sobre o código restrito e código elaborado. Ao nível linguístico, estes dois códigos podem ser definidos pelo caráter mais ou menos previsível dos elementos sintáticos produzidos por um falante. Relativamente ao código elaborado, o locutor tem uma vasta gama de opções disponíveis, o que torna possível prever os elementos que irá escolher nos seus enunciados. No caso do código restrito, as opções disponíveis são limitadas, o que permite facilmente prever os elementos selecionados. Deste modo, o código elaborado corresponde à linguagem formal utilizada pelas camadas sociais superiores e o código restrito às camadas sociais mais desfavorecidas.

## **2. O desenvolvimento da linguagem na criança**

### **2.1 A importância da linguagem**

Como indivíduo incluído numa sociedade, qualquer falante de uma qualquer língua faz uso das suas capacidades de linguagem para comentar, debater, partilhar, expressar ideias, sentimentos ou necessidades e para compreender os outros indivíduos que com ele fazem parte de uma dada comunidade (Brandone *et al.*, 2006: 499).

É através das interações com o meio envolvente e da comunicação funcional no dia a dia (ver Goorhuis-Brouwer *et al.*, 2004: 159) que a criança desenvolve as competências sociais, o pensamento e o raciocínio. Por isso, a linguagem desempenha, desde sempre, um papel fulcral no desenvolvimento de qualquer criança.

Como referem Ridder e Stege (2004: 349), as dificuldades na linguagem influenciam negativamente o sucesso das aprendizagens escolares, sobretudo na leitura e escrita. Por sua vez, também Paul e Smith (1993: 597) salientam que a maioria das crianças com problemas de linguagem necessitam de ser intervencionadas, pois as dificuldades linguísticas podem ter um impacto importante no seu desenvolvimento comunicativo, cognitivo e sócioemocional.

Ressalvando que todas as componentes da língua são fundamentais, como a semântica, a morfologia, a pragmática e a fonologia e se encontram mesmo inter-relacionadas, neste trabalho será dado maior relevo a aspetos relacionados com a sintaxe.

### **2.2 Da palavra isolada à construção da frase**

À medida que a criança vai aumentando o seu vocabulário inserindo-o nas primeiras estruturas fráscas, ela vai adquirindo e dominando palavras com funcionalidades distintas.

De facto, Brown (1973: 90) defende que o início do desenvolvimento sintático se dá com a utilização de regras muito simples de associação de duas palavras, palavras *pivot* e palavras de classe aberta. As palavras *pivot* são consideradas modificadores e

surgem geralmente no início da estrutura, antes das palavras abertas (nomes, verbos, adjetivos ou advérbios), sob a forma de uma estrutura do tipo P (*pivot*) + O (*open words*), como nos exemplos em inglês: “*Other milk*”, “*All fix*”, “*There ball*”, “*Beep-beep car*” (ver Brown, 1973: 90)

Pode também ocorrer a ordem O + P, embora segundo este autor ocorra com menos frequência nas produções das crianças. Alguns exemplos referidos pelo autor para o inglês são “*Push it*”, “*Boot of*”, “*Siren by*”, “*Want do*” (Brown, 1973: 91).

É ainda possível, embora mais raramente, a ocorrência da ordem O + O, combinando duas palavras da classe aberta, como se pode verificar nos exemplos do autor: “*Mommy sleep*”, “*pants change*” ou “*candy say*” (Brown, 1973: 91).

Clark e Clark (1977: 21) também expõem a ideia de que as palavras podem agrupar-se em palavras de conteúdo e funcionais. As primeiras consistem em palavras que carregam o conteúdo principal de uma frase e permitem nomear objetos, eventos ou características, fazendo parte do teor da mensagem que se pretende transmitir. Este grupo de palavras é considerado uma classe aberta, na medida em que, ao longo da vida, os falantes vão inserindo novas palavras nas diferentes categorias, com a aquisição de novos nomes ou de novos verbos, advérbios ou adjetivos. Por outro lado, as palavras funcionais (Clark & Clark, 1977: 22) servem para fazer a ligação entre as palavras de conteúdo, permitindo relacioná-las. As palavras funcionais representam uma classe fechada, pois apresentam uma lista fixa de palavras (pronomes, determinantes, quantificadores, preposições, conjunções e verbos auxiliares), sendo, de acordo com os autores, plenamente adquirida por volta dos 12 anos. Estas últimas palavras têm como função “colar” as palavras de conteúdo, para as ligar e combinar (Clark & Clark, 1977: 22).

De acordo com Sinclair e Bronckart (1972: 330), as crianças expressam as primeiras relações sintáticas quando juntam dois elementos numa frase, combinando palavras pivô e palavras de classe aberta, passando em seguida à combinação de duas palavras de classe aberta. Esta combinação, segundo Slobin (1971: 5), permite a formação de frases de duas palavras, que deixam de ter uma posição fixa na estrutura. Tomando o exemplo do autor com a palavra “*car*”, esta pode surgir na posição inicial (“*car bridge*” – com o mesmo significado de “*The car is under the bridge*”) ou na segunda posição (“*man car*” – com o sentido de “*A man is in the car*”) (cf. Slobin, 1971: 5).

Posteriormente, surgem as frases de três elementos (Slobin, 1971: 7), cuja estrutura tem inerente uma hierarquia. Segundo Duarte e Brito (1996: 249, 261) as frases são formadas por constituintes, sendo estes os elementos frasais que expressam as categorias sintáticas de sujeito, verbo, objeto ou até outros complementos. De acordo com as autoras:

“As combinações de palavras nas línguas naturais não podem ser encaradas como meras sequências lineares de itens lexicais pertencentes a uma dada categoria sintática. [...] As categorias sintáticas combinam-se de acordo com certos padrões para formar construções, que por sua vez, funcionam como constituintes de outras construções” (Duarte e Brito, 1996: 256).

Para ser possível esta etapa em que a criança utiliza estruturas de três elementos numa frase, Girolami-Boulinier (1988: 9) defende a importância do domínio da quantidade três, que é fundamental para o sucesso na leitura, na escrita e no cálculo. A criança, segundo Girolami-Boulinier (1988: 9), necessita não só de reconhecer e construir uma frase com sujeito, verbo e complemento, mas também de entender, reter e emitir na mesma ordem e de forma exata um mínimo de três formas, sons, sílabas ou palavras e de identificar a existência do antes/agora/depois, nos acontecimentos da sua vida diária, o que vai permitir o domínio da relação ordinal e de transitividade.

Andrée Girolami-Boulinier (1993: 20, 22) salienta a importância do desenvolvimento da compreensão e da produção de frases, relevando a importância da compreensão da frase simples a três elementos se desenvolver a par da sua produção. De acordo com Pinto (1994a:77), “a linguagem organiza-se com base na estrutura, que pode ir da frase a um único elemento (sintagma) à frase constituída por um Sujeito + Verbo eventualmente completado por meio de diferentes complementos”. Assim, as frases passam a ser sentidas pela criança como constituídas por palavras-centro (Girolami-Boulinier, 1993: 23) que desempenham funções distintas, como sujeito, verbo, objeto direto ou circunstancial, levando ao domínio da estrutura frásica e consequentemente conduzindo a “uma linguagem que encerra em si uma organização lógica” (Girolami-Boulinier, 1993: 23).

Contudo, nem todas as crianças seguem as etapas do desenvolvimento da linguagem dentro da idade esperada. Befi-Lopes *et al.* (2013: 51) realizaram um estudo com o objetivo de relacionar o vocabulário expressivo e a extensão média do enunciado em crianças com alterações da linguagem e analisar a influência da idade no seu

desempenho lexical e gramatical. Estas autoras sugerem que o aumento do leque de vocabulário expressivo de palavras de classe aberta está, de facto, relacionado com o aumento do uso de frases mais longas (ver Befi-Lopes *et al.*, 2013: 55). As palavras de classe aberta são adquiridas nas primeiras fases do desenvolvimento, aparecendo depois as palavras de classe fechada quando surge a necessidade de combinar as primeiras, para formar frases. Assim, a criança passa a utilizar palavras das diversas classes gramaticais na sua fala espontânea, à medida que aumenta o domínio lexical, levando ao aumento de palavras por frase (Befi-Lopes *et al.*, 2013: 55).

No caso das crianças com alterações na linguagem, para Befi-Lopes *et al.* (2013), o atraso no desenvolvimento lexical explica o parco domínio da estruturação frásica. Como referem estas autoras:

[Nas crianças com alteração na linguagem], o desenvolvimento [desta] decorre da expansão lexical, que favorece a ampliação da extensão frasal e o aprendizado das palavras de classe fechada, que possuem função exclusivamente gramatical e são adquiridas pela utilização da língua (Befi-Lopes *et al.*, 2013: 55).

Assim e de acordo com as autoras citadas, o vocabulário e a extensão do enunciado estão relacionados. Se por extensão do enunciado entendermos que nele está implícito o domínio sintático para lá do vocabulário, então para Paradis (2007: 22), tanto na criança como no adulto, ambos assentam em bases distintas no que respeita aos tipos de memória que lhes estão subjacentes. De acordo com este autor, o vocabulário tem como suporte a memória explícita, enquanto o restante sistema linguístico, incluindo o domínio sintático, é sustentado pela memória implícita. Estes dois tipos de memória assentam em estruturas anatómicas distintas. Inclusive, dados da neuro-imagem indicam um padrão de ativação cerebral distinto consoante os estímulos consistam em palavras isoladas ou em frases (Paradis, 2007: 22).

Segundo o autor, a memória processual implícita está na base da aquisição e o uso da competência linguística enquanto a memória declarativa explícita é a base do conhecimento linguístico consciente. A competência linguística é adquirida de uma forma incidental e automática, sempre através do uso espontâneo, que permite à criança, por exemplo, ao prestar atenção ao significado de uma frase, apreender a sua estrutura gramatical adjacente (Paradis, 2007: 23). A criança é depois capaz de produzir frases corretamente sem ter a explícita noção das concordâncias. Por seu lado, o conhecimento

linguístico explícito é adquirido conscientemente: a criança presta atenção ao que está a aprender e, posteriormente e de forma consciente, tenta aceder às aprendizagens efetuadas (Paradis, 2007: 24).

### **3. A avaliação da linguagem: da investigação psicolinguística à prática clínica**

#### **3.1 Dificuldades no acesso ao conhecimento linguístico**

Muitos anos de investigação permitiram perceber que os erros do discurso estão dependentes da arquitetura do sistema humano da linguagem, não são aleatórios, envolvendo elementos da mesma categoria (Penke, 2011: 3). Esta ideia reforça a tese de que é possível aprender e conhecer um maior número de dados acerca da faculdade humana da linguagem quando se estudam os fatores relacionados não só com a aquisição, mas também com os erros realizados por falantes com perturbações (Penke, 2011: 3).

Contudo, tal como refere Chomsky (1965: 4), é necessário ter em atenção que as produções dos falantes, como as obtidas por exemplo numa análise do discurso espontâneo, não traduzem de forma clara o seu conhecimento linguístico, pois têm apenas em conta a sua performance (uso da linguagem por parte de um indivíduo, numa dada situação), o que pode levar a resultados errados e a conclusões falsas sobre a competência, que corresponde ao conhecimento linguístico. A título de exemplo, como adianta o autor, a gravação de uma amostra de discurso irá demonstrar a presença de variadas situações que não refletem a competência linguística dos indivíduos, como erros na aplicação das regras, falsos inícios ou reformulações a meio da frase (Chomsky, 1965:4).

Conforme salienta Penke (2011: 3), “absence of evidence is not necessarily evidence of absence”, uma vez que defende que a falta de ocorrência de determinadas estruturas sintáticas não significa que o indivíduo não as consiga produzir. Para a autora, o sistema abstrato do conhecimento gramatical é como uma «caixa negra», na medida em que o que comporta não está diretamente acessível à investigação.

Nos indivíduos com alterações ao nível da linguagem, as dificuldades existentes constituem um tipo de dados acerca do desempenho linguístico que podem ser usados para fazer inferências sobre a competência linguística (Penke, 2011: 3). Chomsky (1965:4) defende que o estudo da performance linguística tem de ter em conta a interação entre variados fatores, sendo a competência um deles.

Sinclair e Bronckart (1972: 331) salientam que “since adult’s performance do not necessarily correspond to their competence, there is no reason to suppose that children’s speech is a faithful reflexion of their competence”. Clahsen, Eisenbeiss e Penke (1996: 129) enunciam que ao longo dos tempos muitas investigações sugeriram que as crianças possuíam um conhecimento acerca das propriedades da sua língua, como concordâncias, propriedades dos argumentos nulos e dos verbos mesmo antes de serem capazes de produzir frases.

As dificuldades linguísticas, especialmente a nível sintático, são passíveis de se observar na produção do discurso espontâneo (Penke, 2011: 6). No entanto, no que respeita à compreensão e também à produção de determinados constituintes, é necessária a utilização de atividades específicas para obter dados concretos, promovendo o discurso induzido. No mesmo sentido, Vieira (2011: 19) salienta que a recolha de dados, especialmente no que concerne à produção sintática, deve basear-se na elaboração de um contexto que promova o uso das estruturas que se pretendem ver analisadas.

Assim, uma vez que o comportamento verbal do indivíduo, em particular das crianças, nem sempre traduz um perfil fiel da sua competência linguística, a avaliação constitui um desafio, tanto para a investigação científica como para os profissionais da área da patologia da linguagem.

### **3.2 Tipos de investigação em linguagem**

No domínio da investigação em linguagem, Vieira (2011:18) destaca a importância da conjugação dos campos da Linguística e da Psicolinguística na conceção de novas metodologias de avaliação da competência linguística das crianças, nomeadamente da avaliação da componente sintática da linguagem.

A análise linguística concentra-se na localização de determinados aspetos evidenciados nas produções verbais da criança, sendo a linguagem estudada de uma forma isolada, dando-se relevo ao resultado final dessa produção enquanto a Psicolinguística se ocupa do processo dessa mesma produção, procurando explicá-lo (ver Pinto, 1994a: 12).

Segundo esta autora, a análise da linguagem numa perspetiva psicolinguística tem em linha de conta que a linguagem provém de um falante real ao qual está inerente um conjunto de variáveis que condiciona o seu desempenho linguístico, incluindo a idade, o sexo, o desenvolvimento cognitivo, o meio socioeconómico ou a presença ou ausência de perturbação da linguagem (Pinto, 1994a: 12). Tal como refere Slama-Cazacu (2007:79), a Psicolinguística resulta da relação entre a Psicologia e a Linguística, isto é, da relação entre as características psicológicas de um indivíduo e as suas capacidades linguísticas. A autora escreve que “the privileged area of PL [psycholinguistics] (...) is Communication, and therefore it involves messages produced/interpreted in the interaction of emitters and receivers, including the various contextual levels” (Slama-Cazacu, 2007: 80, 81).

Assim, dependendo das características da população e do tipo de estudo que se pretende realizar, a investigação em linguagem, como refere Pinto (1988: 260) pode ser feita a partir de uma leitura transversal, em que várias crianças pertencentes a níveis etários distintos possam ser estudados ao mesmo tempo, ou de uma leitura longitudinal, em que uma ou várias crianças são observadas durante um determinado período de tempo, numa perspetiva de evolução.

Ainda com base em Pinto (1988: 260, 261), um estudo pode ser nomotético, quando se observa um grupo de crianças, ou idiográfico, quando se estuda uma criança. No primeiro, é dado relevo ao que é comum entre toda a população do estudo, preterindo as diferenças verificadas entre as crianças e considerando-as menos importantes que as semelhanças (sendo a média que conta para a análise dos dados). O estudo nomotético é mais frequentemente utilizada nas áreas da Psicologia e na Psicolinguística, na medida em que estão intimamente ligadas ao estudo do comportamento-linguagem. Por oposição, num estudo idiográfico (Pinto, 1988: 264) é defendida a ideia de que cada criança é única e deve ser observada individualmente de forma a traçar um perfil, sendo muito utilizado em clínica.

As duas posições, nomotética e idiográfica, por possuírem um carácter extremista, são colocadas num *continuum*, que vai desde o estudo de um grande grupo de crianças onde se pretende averiguar as suas semelhanças até à observação de uma única criança (ver Pinto, 1988: 261).

Segundo Penke (2011: 2, 3), na área da patologia da linguagem, a investigação apresenta um duplo objetivo. Por um lado, pretende descrever e explicar quais os domínios do sistema da linguagem que estão comprometidos, sendo fundamental obter

um conhecimento aprofundado sobre as dificuldades na linguagem de forma a estabelecer bases para uma intervenção terapêutica cada vez mais efetiva. Por outro lado, a investigação no campo das dificuldades da linguagem, assim como no da aquisição, leva a novos conhecimentos sobre a organização do sistema linguístico normal, tentando aceder à referida «caixa negra», que caracteriza o conhecimento, por exemplo, gramatical.

### **3.3 O estudo da linguagem em contexto controlado**

Os autores Matthei e Roeper (1983: 162) defendem que é mais fácil a realização de estudos sobre a compreensão do que sobre a produção. No primeiro caso, é possível manipular o *input* que vai desencadear os mecanismos necessários, ou seja, é possível selecionar que tipo de frases se pretende ver processadas. No caso da análise da produção, se o estímulo consiste numa mensagem, não irá ser possível controlar o que a criança vai escolher para expressar (Matthei & Roeper, 1983: 162). Para contornar esta limitação, podem ser usadas imagens ou vídeos em que é pedido à criança que descreva o que vê e assim controlar as suas produções. Em grande parte das investigações é eleita a observação em contexto como a melhor forma de estudar as produções de um indivíduo, utilizando-se o método naturalista (Matthei & Roeper, 1983: 163).

A aplicação de testes como refere Pinto (1988: 263), apesar de permitir uma avaliação com a máxima precisão, tem inerente uma artificialidade, na medida em que é eliminada qualquer relação com o contexto natural, impedindo “que os contextos linguísticos e situacionais, geralmente artificiais neste tipo de instrumento de avaliação, sejam de algum recurso” (Pinto, 1988: 264).

As componentes da expressão e da compreensão da linguagem (ver Pinto, 1988: 263) podem ser estudadas a partir de normas padronizadas e em cada uma delas, as amostras linguísticas podem ser recolhidas a partir da produção espontânea ou produção provocada. O estudo das produções linguísticas das crianças, na perspetiva da autora, é muitas vezes realizado a partir de testes, quer para avaliação com vista à elaboração de um plano terapêutico em casos patológicos, quer para estudos da linguagem sob o ponto de vista científico.

Pinto (1988: 265) defende prudência na utilização de uma metodologia com base na produção espontânea, salientando que, apesar de permitir obter dados sobre a linguagem da criança no seu contexto natural, implicará uma maior morosidade na análise dos dados, correndo o risco de não se obter o material linguístico que se pretende examinar, quando se procura um desempenho linguístico específico.

Por sua vez, Penke (2011: 20) alerta para a evidência de muitas tarefas de avaliação da componente sintática serem demasiado facilitadoras, como por exemplo as que implicam apenas a produção de uma estrutura ou de uma palavra dentro do contexto apresentado pelo avaliador, o que pode levar a melhores desempenhos.

Determinadas construções frásicas, por exemplo, são evitadas pelo indivíduo, quer criança quer adulto, com dificuldades na linguagem (Penke, 2011: 6), havendo maior probabilidade que ocorram quando o contexto é controlado pelo avaliador. Os estudos experimentais permitem controlar os fatores envolvidos no comportamento linguístico do indivíduo, nomeadamente na extensão do enunciado. As construções sintáticas mais elaboradas podem ser um problema para a criança, podendo ter a ver com o maior número de palavras a produzir, a analisar ou a evocar/lembrar, em comparação com estruturas mais simplificadas. A elaboração de um estudo experimental bem desenhado permite controlar eventuais variantes que influenciam a produção linguística (Penke, 2011: 6).

Piaget desenvolveu o método clínico revisto (Ginsburg & Opper, 1978: 114), precisamente por partilhar muitas das dificuldades levantadas pelos autores acima referidos, nomeadamente as respostas das crianças dadas exclusivamente por via verbal que poderiam não traduzir a sua verdadeira competência linguística ou a dificuldade por parte da criança em compreender as instruções ou termos utilizados pelo examinador. Assim, é defendida a necessidade de se evitar as ordens dadas às crianças unicamente por via verbal e obter as respostas também somente por via verbal. Neste método, as questões direcionadas à criança estão relacionadas com objetos concretos que esta tem diante de si, pretendendo-se que ela responda a essas questões através da manipulação dos objetos e não apenas a partir do uso da linguagem oral. É apresentado à criança um enunciado pedindo-lhe de seguida que mostre com os objetos o que acabou de ouvir. Deve registar-se o que a criança faz com os objetos, e não só o que ela diz verbalmente, pondo em evidência se a criança apresenta ou não a competência que se pretendeu estudar (ver Ginsburg & Opper, 1978: 114).

Quando se pretende obter dados sobre a compreensão e a produção, será necessário começar pela produção, uma vez que se se começar pela atividade de compreensão, o examinador fornecerá os modelos à criança que ela poderá usar na produção, facilitando-lhe a tarefa (ver Ginsburg & Opper, 1978: 114). No estudo realizado por Cordeiro (2012: 56) sobre a produção e compreensão de frases na voz passiva em crianças dos 4 aos 9 anos, os desempenhos foram superiores nas crianças que realizaram em primeiro lugar a tarefa de compreensão em relação às que começaram pela tarefa de produção. Estes dados demonstram que o contacto com este tipo de frase durante a atividade de compreensão promove a sua utilização posterior na tarefa de produção.

## 4. A ordem das palavras na frase

### 4.1 Padrões universais na ordem dos elementos

Durante o processo do desenvolvimento gramatical, de acordo com Slobin (1971: 3), é possível perceber que a combinação das palavras no discurso das crianças aparenta ter um caráter mais sistemático do que aleatório.

De facto, Greenberg (1963: 76) salienta a existência de seis possibilidades distintas para a ordem do sujeito, do verbo e do objeto, referindo que nas línguas de todo o mundo apenas se verificou a presença de quatro tipos de ordem, três delas de tipo VO (SVO, VSO e VOS (muito rara)) e uma delas de tipo OV (SOV). As ordens SVO e SOV apresentam-se como mais frequentes (Clark & Clark, 1977: 546).

Greenberg (1963) admite a presença de padrões na ordem de determinados elementos, onde, de um modo geral, o sujeito ocorre antes do objeto, definindo o seu primeiro universal linguístico. Escreve então o autor: “in declarative sentences with nominal subject and object, the dominant order is almost always one in which the subject precedes the object” (Greenberg, 1963: 77).

Para além da posição dominante do verbo antes do objeto e da posição inicial do sujeito, outros padrões são passíveis de ser encontrados ao nível da posição dos adjetivos qualificativos em relação nome, ou da posição dos pronomes demonstrativos, dos artigos, dos numerais ou dos quantificadores, ressalvando, no entanto, a possibilidade de se registarem variações apesar de se verificar uma ordem dominante destes elementos na vasta maioria das línguas (Greenberg, 1963: 77).

Os padrões de ordem encontrados por Greenberg (1963) são enumerados por Clark e Clark (1977: 547), e passam, para além da ordem *verbo + objeto*, pela ordem *verbo auxiliar + verbo principal*, *preposição + nome*, *nome + oração relativa*, *nome + possessivo*, *nome + adjetivo*, *nome + demonstrativo*, *nome + número*. Numa língua como o PE, segundo os autores, todos estes padrões estão presentes, sendo considerada uma língua VO consistente. Pelo contrário, o inglês, sendo também uma língua VO, não apresenta todos estes padrões (porque deriva de línguas indoeuropeias de ordem OV), sendo considerada uma língua VO não consistente (ver Clark & Clark, 1977: 547).

No mesmo sentido, Weyerts *et al.* (2002: 212) referem, no que respeita à posição relativa do verbo e do objeto, que os estudos psicolinguísticos transversais a outras línguas revelam a preferência por uma das duas estruturas seguintes: VO ou OV. No entanto, um estudo realizado por estes autores (Weyerts *et al.*, 2002: 213), para o alemão, permitiu constatar ser mais fácil processar frases com o verbo conjugado imediatamente após o sujeito (SV), do que na posição final da frase, a seguir ao objeto (SOV).

Para Slobin (1969: 7), a maioria das frases de dois elementos produzidas por crianças de línguas distintas traduzem o uso de regras de ordem para assinalar a relação entre o significado das palavras. A ordem padrão evidenciada nessas estruturas respeitou, na maioria dos casos, as relações Sujeito-Verbo e Verbo-Objeto.

#### **4.2 A preferência pela posição inicial do sujeito**

Clark e Clark (1977: 548) defendem uma tendência universal para a preferência da posição inicial do sujeito pois os falantes tendem a expressar primeiramente a informação que já pertence ao conhecimento do interlocutor, o que corresponde muitas vezes ao sujeito de quem se fala e só depois introduzem a nova informação, como o objeto.

Slobin (1969: 7) destaca a tendência para colocar na posição de sujeito os agentes animados e na posição de objeto da frase, os objetos inanimados. De acordo com o autor, os sujeitos das frases com verbos transitivos apresentam uma tendência significativa, embora não absoluta, para anteceder o verbo (SV). Contudo, Slobin (1969: 7) e Friedmann e Costa (2011: 3) salientam que, no caso de estruturas de duas palavras do tipo Sujeito-Verbo, em que o verbo é intransitivo e o sujeito representa um nome animado, a posição do sujeito tende a apresentar-se mais livre, podendo ocorrer antes ou depois do verbo (dando como exemplo os verbos *voar*, *cair* ou *saltar*).

Em Português, esta ordem livre do sujeito pode ocorrer no caso dos verbos inacusativos, que de acordo com Duarte (2003: 300) e Brito (2005: 48) selecionam um argumento interno pré ou pós-verbal, que se comporta como sujeito. Assim, para além de apresentar preferencialmente a ordem SV, o Português permite também a ordem VS (veja-se o exemplo extraído de Brito (2005: 50): *Um acidente ocorreu* e *Ocorreu um*

*acidente*). Alguns exemplos de verbos inacusativos referidos pela autora (Brito, 2005: 49) são: *aparecer, desaparecer, nascer, morrer, entrar ou sair*.

Weyerts *et al.* (2002: 212) destacam Kaan (1997), um autor que defende a preferência generalizada pela posição anterior do sujeito em relação ao objeto como facilitadora da compreensão de frases.

Muitos outros estudos psicolinguísticos realizados pretenderam investigar o papel da ordem das palavras na identificação de funções gramaticais como o sujeito e o objeto. Os estudos concretizados por MacWhinney *et al.* (1984: 144) demonstraram haver uma grande tendência, no inglês, para considerar o SN na posição preverbal como sendo o sujeito, o ator da ação representada pelo verbo da frase. Estes resultados foram obtidos mesmo com a introdução de erros morfológicos que entraram em conflito com a ordem das palavras.

Por seu lado, sob a perspectiva da gramática generativa, Gorrel (1996: 146) defende que a tendência de escolha da posição inicial a fim de facilitar o processamento das frases é devida ao facto de a ordem S-O envolver menos movimentos sintáticos do que a ordem O-S, que implica mais movimentos.

Kaas (2013: 5 de 14), a partir de estudos sobre a compreensão de frases e a importância da ordem de palavras, em crianças húngaras, afirma que qualquer criança, com desenvolvimento típico ou não, apresenta maior dificuldade na identificação de argumentos em frases simples quando é apresentada a ordem OS do que na ordem SO; no entanto, esta dificuldade notou-se mais acentuadamente, de acordo com a mesma fonte, nas crianças com problemas de linguagem, que utilizavam estratégias de atribuição do papel de agente ao primeiro nome. Esta estratégia é utilizada frequentemente por crianças mais novas com desenvolvimento normal. Apesar das dificuldades evidenciadas pelas crianças com dificuldade na linguagem, Kaas (2013: 9 de 14) salienta que estas apresentam capacidades morfosintáticas notórias, assumindo que os padrões de qualidade da sua performance se encontram próximos dos das crianças com desenvolvimento considerado normal.

### **4.3 A utilização de frases de tipo SVO com presença/ausência de alguns dos elementos: o caso da frase com sujeito nulo**

O contexto pode ser um fator fundamental para que a criança, ou até um adulto, não utilize, pelo menos de forma sistemática, frases muito elaboradas sob o ponto de vista sintático, sendo também frequente o uso de deíticos como *isto*, *aquilo*, *isso* ou *coisa*, por exemplo. Muita da informação está inerente ao contexto e não necessita, portanto, de ser verbalizada de modo explícito. Assim, segundo Pinto (1987: 104), a criança, ou adulto, recorre a uma base de conhecimentos comuns ao seu interlocutor no que respeita ao tópico em questão, utilizando a referência exofórica, isto é, servindo-se do contexto extra-verbal para transmitir mensagens.

As características próprias da língua, como por exemplo a possibilidade da presença de sujeito nulo e da existência de argumentos sombra ou por defeito (ver Brito *et al.*, 2003: 442), no Português, poderão contribuir para simplificar as estruturas sintáticas.

O sujeito nulo, de acordo com Brito *et al.* (2003: 442) corresponde à ausência do sujeito pronominal (subentendido) na frase, havendo mesmo a possibilidade de se verificar um sujeito nulo expletivo, pois existem verbos que não selecionam um argumento externo (não sendo necessária a realização lexical de um sujeito). Por seu lado, os argumentos sombra são semanticamente incorporados na palavra predicativa, enquanto os argumentos por defeito designam os argumentos que participam na descrição do significado da palavra predicativa (ver Duarte & Brito, 2003: 184).

As línguas românicas, como o Português, encerram uma grande riqueza flexional (ver Valian & Eisenberg, 1996: 105, 107), sendo o sujeito nulo identificado pela flexão verbal. Pinto (1994b: 107) acrescenta que nas línguas que permitem o sujeito nulo, as produções das crianças apresentam uma percentagem significativamente mais baixa dos grupos-pronomes (13% no português, 13,5% no castelhano e 11% no italiano) do que nas línguas que não o permitem (21,5% no alemão; 28% no inglês e 34% no francês).

Durante a aquisição da linguagem, segundo Valian e Eisenberg (1996: 104), as crianças vão sentindo se a gramática da sua língua permite, como no caso do Português, a presença de sujeito nulo e quando o podem usar. Ao longo do desenvolvimento (ver Valian & Eisenberg, 1996: 121,122), a criança vai aumentando o uso do sujeito no seu discurso espontâneo, nomeadamente os sujeitos pronominais, considerando-se que as

crianças apresentam inicialmente um desempenho limitado, que evolui com a progressão da linguagem. As crianças, na perspectiva das autoras (Valian e Eisenberg, 1996: 105, 106), tendem a economizar as suas produções numa fase inicial do desenvolvimento, realizando o mínimo de computações (processamentos da informação) possível. A inserção de itens lexicais é um exemplo de computação que a criança reduz ao mínimo, traduzindo-se no uso inconsistente do sujeito no seu discurso, podendo referir-se como exemplo “Eu perdi o lápis” ou “Perdi o lápis”.

#### **4.4 A ordem Sujeito-Verbo-Objeto**

As relações entre o verbo, o sujeito e o objeto são expressas pela ordem das palavras (ver Sinclair & Bronckart, 1972: 329), que constitui, segundo Weyerts *et al.* (2002: 211), uma das propriedades gramaticais mais importantes envolvidas na compreensão de frases. Weyerts *et al.* (2002: 212) salientam que os estudos psicolinguísticos sobre o processamento de frases evidenciam que a compreensão se desenvolve gradualmente, por etapas. Nagata (1984: 292) salienta que muitas investigações efetuadas demonstraram uma primazia da ordem das palavras em relação aos marcadores gramaticais no fornecimento de pistas sobre as relações semânticas. No entanto, existem mais estudos sobre estes últimos do que sobre a análise da ordem das palavras (ver Nagata, 1984: 292).

Sinclair e Bronckart (1972: 331) verificaram uma tendência para descodificar a sequência nome-verbo-nome (NVN) como uma estrutura agente-ação-objeto, no Francês, interpretando a ordem das palavras com base nas relações funcionais entre elas. Nas línguas flexionadas, as frases declarativas ativas simples (ver Sinclair & Bronckart, 1972: 329) apresentam a ordem Sujeito-Verbo-Objeto. As crianças vão aprendendo a posição relativa dos elementos na frase através da generalização do contexto. Segundo estes especialistas, é a partir das frases de três ou mesmo de quatro elementos que as crianças começam a empregar palavras funcionais para estabelecer a ligação entre eles, como artigos e preposições. Até ao aparecimento deste tipo de palavras, nomeadamente as preposições, as funções gramaticais são expressas pela ordem dos elementos (ver Sinclair & Bronckart, 1972: 329).

As crianças utilizam a ordem das palavras como pista para compreender frases e

só posteriormente começam a dominar o sistema morfológico (Bates *et al.*, 1984: 341).

#### **4.5 Alteração na ordem canónica dos elementos**

De acordo com Penke (2011: 7), a maioria dos falantes com dificuldade a nível da linguagem apresenta maior facilidade na compreensão de estruturas que respeitam a ordem canónica dos elementos, a ordem SVO. Isto deve-se ao facto de a ordem de ocorrência dos elementos na frase corresponder à ordem do que acontece na realidade, aludindo à noção anteriormente referida da quantidade três de Girolami-Boulinier (1988: 9), em que a frase a três elementos está relacionada com a relação antes/agora/depois. As frases passivas, as frases relativas de objeto ou as frases em que ocorre a topicalização do objeto (Penke, 2011: 7), ou seja, nas quais este é movido para uma posição que precede o sujeito, são mais difíceis de interpretar. Frequentemente, a interpretação deste tipo de frases é feita com a atribuição do papel de agente ao primeiro nome, que neste tipo de estruturas correspondem ao objeto, com função de paciente, sobre o qual a ação recai.

No que concerne às frases passivas, Sinclair e Ferreiro (1970: 1) defendem igualmente que estas são mais difíceis de processar do que as frases ativas, devido à posição inicial do paciente na frase, que precede o verbo, sendo a posição final ocupada pelo agente que pratica a ação designada pelo verbo.

St. John e Gernsbacher (1998: 234) propuseram a ideia de que a frequência com que uma criança ouve o mesmo tipo de estruturas tem grande influência no seu processamento. Uma vez que a frequência representa condição essencial na aquisição de competências e na aprendizagem, se uma criança for exposta com frequência a um determinado tipo de estrutura, esta será mais fácil de interpretar do que outras menos frequentes. Um exemplo é a maior frequência de estruturas na voz ativa, mais fáceis de processar do que as estruturas na voz passiva, que apresentam maior nível de complexidade, são menos ouvidas pelas crianças por serem menos frequentes e estas apenas as utilizam mais tardiamente. Estes autores fazem referência a uma teoria da capacidade de processamento central que alude aos efeitos da frequência, em que uma maior frequência de palavras ou de construções sintáticas permite maior facilidade na sua interpretação (St. John & Gernsbacher, 1998: 234).

Também para Schmidt (1990: 140), nos seus estudos sobre a aquisição de uma segunda língua, a frequência de determinadas formas verbais no *input* linguístico, mesmo no adulto, vão influenciar o uso ulterior dessas formas.

Penke (2011: 7) também salienta que a dificuldade na compreensão deste tipo de estruturas, em que há uma alteração na ordem Sujeito-Objeto está presente em indivíduos sem problemas de linguagem e que a utilização da estratégia de atribuição da função de sujeito ao primeiro nome não é um erro específico dos falantes com patologia da linguagem.

Sinclair e Ferreiro (1970: 7, 8), no seu estudo sobre a passiva no francês em crianças entre os quatro e os sete anos com desenvolvimento considerado normal, demonstraram que entre estas idades se regista um aumento gradual da capacidade de compreender frases passivas, ocorrendo frequentemente estratégias de interpretação como a ação inversa (atribuir o papel de agente ao paciente da ação e o papel de paciente ao agente) e a ação recíproca (a ação é reciprocamente executada pelo agente e pelo paciente, tomando o exemplo dos autores em relação à frase «o rapaz é derrubado pela menina», cuja interpretação consistiu numa ação em que o rapaz e a menina se empurram mutuamente e ambos caem). Estas estratégias vão diminuindo com a idade à medida que a compreensão deste tipo de frases se vai desenvolvendo. A este respeito, Sinclair e Ferreiro (1970:38) referem que “l’acquisition de la maîtrise du mode passif ne se fait ni d’une manière soudaine, ni, semble-t-il, simple et direct”.

St. John e Gernsbacher (1998: 232) descrevem que as frases com ordem não canónica das palavras são mais difíceis de compreender porque implicam processos especiais de computação. Tomando como exemplo o caso das frases passivas, elas contêm um lugar vazio no local da frase onde estava o objeto antes de ser movido para a posição anterior da estrutura. De acordo com estes autores (St. John & Gernsbacher, 1998: 232), a existência deste tipo de processo requer maior capacidade de compreensão.

Não obstante a alteração da ordem canónica dos elementos na frase implicar maior dificuldade na sua descodificação, Sinclair e Bronckart (1972: 331) são da opinião de que estudos efetuados com frases gramaticalmente erradas são uma boa forma de obter inferências sobre a estrutura gramatical das crianças, através da interpretação que estas fazem. Para tal, as crianças necessitam de recorrer à competência gramatical de uma forma mais consciente do que se se usassem frases corretas. A

interpretação feita pelas crianças será compatível com as características estruturais da frase, assim como pelas características semânticas de cada uma das palavras na frase.

Na mesma linha de pensamento, Matthews *et al.* (2007: 381) desenvolveram um estudo utilizando como metodologia a ordem de palavras incompreensíveis (estranhas, na aceção dos autores) com o objetivo de analisar a compreensão em crianças francesas da ordem das palavras em frases SVO.

## 5. O verbo: a sua importância na frase

### 5.1 Verbo e estrutura argumental

A organização hierárquica dos constituintes no interior da frase (ver Duarte & Brito, 1996: 256) é resultante da aplicação automática do conhecimento das relações gramaticais básicas por parte da criança (Bowerman, 1973:178). Também Slobin (1969: 9) escreve que:

“[a] [...] linguistic universal, which manifests itself in the earliest three-word utterances, is the arrangement of sentences in hierarchically organized constituents. A simple subject-verb-object sentence can already be analyzed into subject and predicate, with further differentiation of the predicate into verbal and nominal elements”.

Nas gramáticas contemporâneas (Duarte, 2003: 296), os verbos desempenham um papel fulcral na frase, constituindo o núcleo semântico de uma oração. A sua importância e grau de complexidade devem-se ao facto de estabelecerem relações transitórias entre os objetos, sendo o conteúdo dessas relações apreendido pela estrutura argumental do verbo, a qual inclui o sujeito do verbo e os seus complementos.

Como referem Duarte e Brito (1996: 270), os verbos são considerados predicadores, na medida em que o seu significado apenas se completa quando seleccionam um determinado número de argumentos, com os quais, estabelecem relações semânticas (ou papéis temáticos).

Na sua teoria de caso, *Case Grammar*, Fillmore (1968: 14) dedicou-se ao estudo das relações sintáticas entre os designados *casos*, ou seja, entre os vários papéis semânticos e os verbos que os requerem, referindo que os argumentos do verbo estão tematicamente relacionados com o próprio verbo. Segundo o autor (Fillmore, 1968: 24), “the case notions comprise a set of universal, presumably innate, concepts which identify certain types of judgments human beings are capable of making about the events that are going on around them, judgments about such matters as who did it, who it happened to, and what got changed.” De acordo com Fillmore (1968: 24, 25), os casos podem incluir o agente (que pratica a ação representada pelo verbo), o objeto ou tema (no qual a ação recai), o locativo (identifica a localização ou orientação espacial da ação

representada pelo verbo), o dativo (ser animado que é afetado pela ação do verbo), o instrumento (objeto inanimado envolvido na ação) e o factivo (objeto resultante da ação do verbo). Geralmente, o argumento agente é o sujeito e o tema corresponde ao objeto direto (Thordardottir & Weismer, 2002: 234).

Contudo, à luz de teorias mais recentes, outros autores (Thordardottir & Weismer, 2002: 234) têm vindo a adicionar novos papéis temáticos, reformulando a lista inicial de Fillmore (1968), como o beneficiário (que beneficia com a realização da ação) ou o malefício (que é prejudicado pela realização da ação), por exemplo.

A estrutura argumental do verbo dita quais os constituintes que devem ser inseridos na frase. Segundo Duarte e Brito (1996: 271), “a natureza da(s) categoria(s) sintática(s) com as quais os Vs [verbos] se combinam para formar o SV [sintagma verbal] é uma das características lexicais sintaticamente relevantes e, como tal, deve estar descrita nas entradas lexicais. Tal caracterização tem recebido a designação de subcategorização.” Na perspetiva das autoras, os constituintes subcategorizados recebem a denominação de argumentos internos, distinguindo-se do argumento externo, que constitui o sujeito e se encontra fora da grelha de subcategorização.

Os argumentos podem ser obrigatórios ou opcionais (adjuntos) (ver Duarte & Brito, 1996: 273) e é o verbo que indica quantos argumentos e quais os tipos de argumentos que devem ser introduzidos. Assim, um verbo pode ter um ou vários argumentos (ver Thordardottir & Weismer, 2002: 234).

Ebbels *et al.* (2007: 1330) assumem que a estrutura argumental do verbo é normalmente uma área em que as crianças com problemas de linguagem evidenciam dificuldades. Estes autores referem que as crianças com perturbação na linguagem apresentam dificuldade na aquisição de novas palavras. Consequentemente, a aquisição de novos verbos está comprometida, o que leva a limitações também na estrutura argumental (Ebbels *et al.*, 2007: 1331).

Como se viu anteriormente, para Girolami-Boulinier (1993: 66) o verbo é também considerado o centro da frase, sendo fundamental que a criança seja familiarizada com a natureza dos elementos que completam o verbo, como os nomes, os pronomes ou os advérbios e com a função desses elementos que estão relacionados com o verbo centro, como o sujeito, objeto direto, objeto indireto ou complemento circunstancial.

Depois da frase simples a três elementos, Girolami-Boulinier (1993: 63, 64) refere a importância de aumentar a complexidade da frase, à medida que o vocabulário

se desenvolve, propondo frases cujo verbo é completado por meio do objeto indireto ou de complementos circunstanciais. Para esta estudiosa, as crianças apresentam certa facilidade em reconhecer que os complementos circunstanciais correspondem às respostas a questões como «onde?», «quando?», «como?», a partir de uma frase apresentada. Mesmo nas frases que contenham objeto direto e objeto indireto em simultâneo, ambos podem ser facilmente identificados a partir da resposta a questões do tipo «o quê?» e «quem?».

A aquisição completa de todas as variedades possíveis de estruturas argumentais dos verbos complexos apenas termina na adolescência (ver Thordardottir & Weismer, 2002: 235), justificando a ocorrência de erros ao nível da estrutura argumental dos verbos nas crianças com desenvolvimento normal.

## **5.2 A estrutura argumental nas crianças com dificuldades na linguagem**

Thordardottir e Weismer (2002: 234, 245) realizaram um estudo comparando o uso espontâneo de estruturas argumentais em crianças em idade escolar, com e sem perturbação da linguagem, tendo concluído não haver uma diferença substancial na frequência de erros na estrutura argumental em contexto natural. Os seus resultados evidenciaram, no entanto, que as crianças com perturbação utilizavam menos tipos de argumentos, menos tipos de estruturas argumentais e menor flexibilidade em usar duas ou mais estruturas argumentais diferentes para o mesmo verbo, quando comparadas com crianças com desenvolvimento normal (Thordardottir & Weismer, 2002: 234, 245).

Ebbels *et al.* (2007: 1331) salientam igualmente uma grande tendência das crianças com problemas de linguagem para omitir argumentos, especialmente argumentos opcionais, utilizando frases curtas. Thordardottir e Weismer (2002: 245) afirmam que estas crianças evidenciam um uso pouco frequente de estruturas com três argumentos, enquanto as estruturas com quatro argumentos apenas são produzidas pelas crianças com desenvolvimento normal.

No seu estudo, Thordardottir e Weismer (2002: 244) focaram a omissão do sujeito, em ambos os grupos de crianças, em contextos onde a sua omissão era considerada pragmaticamente aceitável.

Similarmente, Rice e Bode (1993, referidos por Thordardottir & Weismer, 2002: 234) analisaram a estrutura argumental de crianças com perturbação da linguagem em idade pré-escolar, demonstrando não haver diferenças significativas entre estas crianças e as crianças com desenvolvimento normal, observando-se a presença pouco frequente de erros de transitividade, com a omissão do objeto direto.

Para dar resposta às dificuldades das crianças a nível da estrutura argumental, Ebbels *et al.* (2007: 1335) concluíram ser bastante eficaz a implementação de uma abordagem semântica (que foca a variedade de argumentos associados ao verbo) ou de uma abordagem sintático-semântica (que consiste no ensino, uso de ajudas e posterior incentivo à produção de frases com vários argumentos), sugerindo, para a obtenção de melhores resultados terapêuticos, a sua complementaridade.

## 6. As estratégias de compreensão de enunciados

Como acima se pôde constatar, vários autores (MacWhinney *et al.* (1984), Weyerts *et al.* (2002), Kaan (2013), Gorrel (1996)) defendem o caráter universal da posição precedente do sujeito em relação ao objeto, assumindo que a ordem de palavras constitui uma estratégia para a interpretação de frases.

A partir da evidência da sistematicidade de determinados erros em certas idades, Bronckart (1977: 286) assumiu a existência de três estratégias para compreender frases: a ordem das palavras (por si designada por posicional) a estratégia pragmática e a estratégia morfossintática (Bronckart, 1977: 287).

As primeiras a surgir são as estratégias pragmáticas (Bronckart, 1977: 286), a partir dos 2 anos (Strohner & Nelson, 1974: 575) e estão relacionadas com a concessão de papéis temáticos a partir do conhecimento que a criança tem da realidade (ver Bronckart, 1977: 286). Por volta dos 3;6 anos, surgem as estratégias posicionais (Bronckart, 1977: 286), relacionadas com a ordem dos elementos na frase. Por volta dos 6 anos verifica-se o aparecimento das estratégias morfossintáticas, em que os papéis são atribuídos de acordo com os indícios gramaticais presentes na frase (ver Bronckart, 1977: 288, 289). Na linha deste autor, no que respeita às idades de aparecimento destas estratégias, estão Bates *et al.* (1984: 342) que defendem que, por volta dos 3 anos, há uma primazia das estratégias pragmáticas, enquanto aos 4 anos as crianças preferem as estratégias posicionais para a interpretação de frases.

A partir dos seus estudos, Bronckart (1977: 286) demonstrou, portanto, a existência de três formas possíveis de interpretar as frases, referindo “que l’enfant auquel on demande de réaliser un énoncé en action, se trouve face à plusieurs faisceaux d’indices, constitués par la portion de connaissance de l’univers à laquelle renvoie chacun des éléments lexicaux, par la position de ces lexèmes dans l’énoncé, et par les marques morpho-syntaxiques plus spécifiques” (Bronckart, 1977: 286).

Em seguida, serão desenvolvidas cada uma das estratégias de interpretação referidas por Bronckart (1977), dando especial relevo às estratégias posicionais, dado que serão estas as que estudaremos neste trabalho.

## 6.1 Estratégias pragmáticas

As estratégias pragmáticas (Bronckart, 1977: 286, 287) não são propriamente consideradas estratégias linguísticas, sendo observáveis nas crianças mais novas, que se apoiam no seu conhecimento do mundo real para a descodificação das frases, implicando por isso um conhecimento prático, construído pela própria criança, a partir das suas vivências ao longo do desenvolvimento cognitivo. Apesar de ser utilizada especialmente pelas crianças mais novas, esta estratégia é usada por todos os falantes.

A interpretação das frases está dependente do tipo de informação semântica (Bates *et al.*, 1984: 342). A relação entre os elementos é por vezes tão familiar e poderosa que a criança faz a interpretação das frases de forma correta e imediata. Assim, perante a apresentação de uma sequência com as palavras “bebé”, “mãe” e “alimentar” (por exemplo: “A mãe alimenta o bebé”, “Alimenta o bebé, mãe”, “O bebé foi alimentado pela mãe”) a interpretação é feita de forma consistente, pois o seu conhecimento permite-lhe ter a noção que as mães alimentam os bebés e não o contrário.

As estratégias pragmáticas permitem que as crianças mais novas compreendam facilmente sequências NVN (Bronckart, 1977: 287) quando existem situações de irreversibilidade. No caso, por exemplo, da frase passiva “o pau foi atirado pelo avô”, as crianças detetam que apenas um dos nomes é passível de realizar a ação de atirar, recorrendo, como acima referido, à experiência que têm do mundo e ao conhecimento prático da realidade designada pelos lexemas da sequência frásica. Nas estruturas sintáticas onde existe reversibilidade, isto é, em que ambos os nomes podem realizar a ação expressa pelo verbo, as frases passivas começam a ser compreendidas por crianças a partir dos 6 anos (por exemplo: “o rapaz é beijado pela menina”, onde existe reciprocidade), em que é aplicada a estratégia morfossintática (embora até aos 9 anos a utilização desta última estratégia não seja usada de modo consistente (Bronckart, 1977: 290)).

No mesmo sentido, também para Chapman e Kohn (1978, referidos por Bates *et al.*, 1984: 342) as crianças interpretam as estruturas à luz do que elas sabem acerca das relações entre os eventos e os nomes nelas envolvidas, utilizando o que designam por «probabilidade de evento». Apesar de a probabilidade de evento estar relacionada com as estratégias pragmáticas (ou léxico-semânticas, na senda de Chapman e Kohn, 1978), estes autores defendem uma diferença entre ambas: a estratégia pragmática consiste na

atribuição do papel de sujeito ao nome com características [+animado] ou [+humano], enquanto a estratégia de probabilidade de evento assenta na possibilidade de uma ocorrência para combinações específicas de objetos e ações, isto é, o sujeito é atribuído ao provável ator da ação representada na frase. Assim, no exemplo acima referido sobre a interpretação dos itens “mãe alimentar bebê”, a criança recorreria à utilização da estratégia da probabilidade de evento. De acordo com estes autores, a estratégia pragmática seria usada na interpretação de estruturas que incluíssem itens lexicais como por exemplo, “atirar rapaz bola” ou “comer avô bolacha”, em que o nome animado seria considerado o agente da ação (Chapman & Kohn, 1978 referido por Bates *et al.*, 1984: 342).

## 6.2 Estratégias morfossintáticas

As estratégias morfossintáticas, não serão alvo de estudo neste trabalho, pois, como acima referimos, estas não são utilizadas de forma constante até aos 9 anos (Bronckart, 1977: 290), sendo o limite de idade da população do presente estudo de 7,11 anos.

Neste tipo de estratégia, de acordo com Bronckart (1977: 289, 290), são os marcadores morfossintáticos que permitem determinar os papéis temáticos dos nomes. A complexidade dos marcadores morfossintáticos implica que a sua compreensão seja analisada em cada estrutura em particular, não sendo possível descrevê-los de modo uniforme. Como Bronckart (1977: 290, 291) refere:

“Dans certains types de phrase (exemple: «C’est X qui agit sur Z») les indications que le sujet peut tirer des marques morpho-syntaxiques de l’emphase («C’est ... qui» sans modification de position) sont identiques à celles qu’il peut induire de la position des lexèmes; il est dans ce cas impossible de déterminer si le sujet applique une stratégie morphosyntaxique ou positionnelle. Dans autres types de phrase («C’est le garçon que la fille embrasse») indications formelles et positionnelles sont contradictoires; l’application de [ ] N1=actant entraînera une interprétation incorrecte alors qu’au contraire, la prise en considération de marques de thématization («C’est ... que» avec modification de position) provoquera une «bonne» compréhension de la phrase”.

### 6.3 Estratégias posicionais – ordem de palavras

Para Bronckart (1977: 287), a estratégia posicional consiste na atribuição de um papel semântico de um nome ou constituinte a partir da sua posição na frase.

Bronckart (1977: 288) vai ao encontro do que defendem alguns dos autores supracitados (Bowerman, 1973; Sinclair & Bronckart, 1972; MacWhinney *et al.*, 1984), na medida em que a estratégia posicional é aplicada de forma sistemática nas frases ativas (Bronckart, 1977: 288) e surge devido à sobregeneralização da ordem básica dos elementos da língua da criança, descodificando todas as sequências NVN em termos de Sujeito-Verbo-Objeto, sendo usada sistematicamente sob a forma N1= agente e N2= paciente por volta dos 6 anos.

A estratégia posicional é usada quando a estratégia pragmática não se aplica, por se revelar não congruente com a realidade (Bronckart, 1977: 288), por exemplo, no processamento de frases em que os elementos permitem situações de reversibilidade, como se verifica em “trator, seguir, carro”.

Assim, em relação às frases passivas, as estratégias posicionais são aplicadas de forma absoluta nas idades compreendidas entre os 3;6 anos e os 4;6 anos; em contrapartida, entre os 4;6 anos e os 6 anos elas entram em conflito com as estratégias morfossintáticas, que as substituem (ver Bronckart, 1977: 288).

McClellan *et al.* (1986) efetuaram um estudo sobre a utilização de estratégias para a interpretação de diferentes ordens de palavras, tendo proposto adaptar um teste realizado por Chapman e Miller (1975) para analisar a compreensão e a produção de frases. Nos seus estudos realizados para as crianças inglesas, Chapman e Miller (1975, referidos por McClellan *et al.*, 1986: 98) referem que a capacidade para usar a informação da ordem das palavras como pista para identificar o estatuto do sujeito-objeto é adquirida mais tarde do que a capacidade de codificar esta mesma relação no discurso, pois as estratégias de compreensão de frases isoladas do contexto são diferentes das estratégias de produção de frases inseridas num contexto comunicativo. As crianças mais novas descodificam as relações nas frases com base na estratégia pragmática, em que o sujeito é atribuído ao nome com a característica [+ animado] e o objeto é atribuído ao nome [- animado] (Bronckart, 1977; Sinclair & Bronckart, 1972; Bates *et al.*, 1984; Chapman & Miller, 1975, referidos por McClellan *et al.*, 1986: 98).

McClellan *et al.* (1986: 98) alegaram que as componentes de metodologia e análise que permitiram chegar às conclusões de Chapman e Miller (1975) deveriam ser

revistas, tendo planejado alterações ao seu procedimento e método de análise. Assim, McClellan *et al.* (1986: 98) pretenderam, por um lado, confirmar se o controle na produção da relação Sujeito-Verbo-Objeto ultrapassa a compreensão baseada em frases desprovidas de contexto. Por outro lado, pretenderam testar o uso de estratégias pragmáticas pelas crianças mais pequenas.

O teste realizado por McClellan *et al.* (1986) para a tarefa de compreensão consistiu na apresentação de combinações de palavras, sempre com a ordem NVN, sendo nelas incluídas diferentes combinações de nomes animados e inanimados, em que as crianças tinham de mostrar com os objetos a sua interpretação das sequências ouvidas. A tarefa de produção consistiu no manuseamento dos brinquedos pelo examinador e a criança teria que descrever a ação mimada, seguindo o método clínico revisto de Piaget (Ginsburg & Opper, 1978: 114). Contudo, foram feitas críticas (ver McClellan *et al.*, 1986: 109) quanto à equidade de ambas as tarefas, uma vez que a tarefa de produção foi facilitada devido ao uso de pistas visuais, ajudando à codificação da relação Sujeito-Objeto. Na compreensão, a demonstração da ação seria facilitada à criança caso o brinquedo com função de sujeito permanecesse mais tempo na mão do examinador e se, dependendo do verbo, o brinquedo-objeto, por exemplo, acabasse no chão depois de ocorrida a ação. Para além disso, sendo a primeira atividade realizada a de compreensão e de seguida a de produção, seria fácil para a criança obter o modelo das frases dadas pelo avaliador, na primeira tarefa, como anteriormente se referiu, na abordagem ao método clínico revisto de Piaget.

Sinclair e Bronckart (1972) no seu estudo experimental, com crianças de língua francesa entre os 2;10 e os 7;0 anos, pretenderam perceber quais as estratégias utilizadas para interpretar três palavras (dois verbos e um nome ou dois nomes e um verbo), cujas combinações foram apresentadas em seis ordens distintas de palavras. Os autores demonstraram que a importância dada à ordem das palavras na interpretação de sequências se desenvolve dos 2 aos 7 anos. As estratégias pragmáticas também são frequentemente usadas nestas idades, sendo que nas crianças mais novas, a ordem das palavras não assume grande importância especialmente nas estruturas VNN ou NNV, sendo mais utilizada em NVN. Quando ocorreram em paralelo, as estratégias pragmáticas ultrapassaram sempre a ordem das palavras (como por exemplo em todas as combinações dos itens “rapaz”, “caixa”, “abrir”) (Sinclair & Bronckart, 1972: 347).

Verificou-se a ocorrência de respostas intransitivas nas crianças mais novas, sendo visível, com o aumento da idade, a necessidade de fazer agir todos os elementos

das estruturas apresentadas (Sinclair & Bronckart, 1972: 335).

Para sequências do tipo NNV ou VNN, Sinclair e Bronckart (1972: 346) salientam uma sucessão de três hipóteses posicionais, verificadas entre os 4 e os 6 anos. Nas sequências NNV, foi notório o uso de estratégias de proximidade do verbo, dando realce a uma relação de agente-ação, ou seja, localizar o N mais próximo do V, atribuir-lhe o papel de agente e considerar o outro N o paciente da ação. Posteriormente, as crianças tendiam a estabelecer uma relação ação-paciente, em que interpretaram de sequências do tipo VNN reconhecendo o N mais próximo do verbo como paciente (VN) e consideraram o restante N o agente da ação representada pelo verbo. Finalmente, a partir dos 6 anos surge a hipótese de escolher o primeiro N da sequência como agente e o segundo N como paciente, independentemente da posição do verbo.

Através da análise individual, Sinclair e Bronckart (1972: 347) verificaram, para as sequências VNN e NNV, que as crianças participantes do estudo tendiam a utilizar estratégias de proximidade ao verbo e numa etapa posterior consideravam o primeiro N como agente e o segundo N como paciente. Porém, na análise geral dos dados, a tendência pendia para a utilização da estratégia N1=agente e N2=paciente.

Bates *et. al.* (1984: 343) anotaram criticamente que o estudo de Sinclair e Bronckart (1972), apresenta todas as sequências com contraste animado/não animado, reproduzindo grandes probabilidades de evento, onde facilmente se determina o presumível ator da ação representada, através precisamente da utilização da estratégia de probabilidade de evento.

O experimento de Sinclair e Bronckart (1972) será uma base de apoio importante para o presente estudo, na medida em que vai ser utilizado o seu desenho para analisar as estratégias utilizadas na interpretação de diferentes ordens de palavras, por um conjunto de crianças com dificuldades ao nível da linguagem e um conjunto de crianças com desenvolvimento normal. Serão considerados os dados referidos por Sinclair e Bronckart (1972) e Bronckart (1977), no que respeita à utilização das estratégias de interpretação, sobretudo as posicionais, comparando-os com os resultados obtidos na interpretação de frases em grupos de crianças portuguesas, quer com atraso no desenvolvimento da linguagem quer com desenvolvimento considerado normal. Os dados recolhidos no presente estudo serão analisados de forma a comparar as idades em que ocorre o uso desta estratégia e confirmar a tendência para a universalidade da ordem Sujeito-Verbo-Objeto.

Assim, na segunda parte deste trabalho, correspondente à componente prática, é apresentada a metodologia utilizada no sentido de dar resposta às questões colocadas relacionadas com a compreensão e a produção de frases em crianças com perturbação da linguagem, comparando os dados com os obtidos junto de crianças com desenvolvimento normal, da mesma faixa de idades.



## **Segunda Parte – Componente prática**



## **7. Metodologia**

Neste estudo pretendemos comparar crianças com atraso de linguagem e crianças com desenvolvimento normal no que respeita à produção e compreensão de frases do tipo SVO, para tentar compreender quais as diferenças nas frases produzidas por ambos os grupos de crianças quanto à utilização/omissão dos elementos sujeito, verbo ou objeto e quais as estratégias de compreensão de frases usadas pelas crianças com perturbação da linguagem. Pretende-se também comparar as estratégias de compreensão utilizadas por crianças com dificuldades com as usadas por crianças da mesma idade com desenvolvimento normal assim como comparar os resultados obtidos com os resultados do estudo de Sinclair e Bronckart (1972).

O presente trabalho é de ordem transversal porque se pretende realizar o estudo comparativo de dois grupos de crianças - um com perturbação da linguagem e outro com desenvolvimento normal - sem ter em conta a sua evolução.

Uma vez que será utilizado um grupo, embora pequeno, de crianças com patologia da linguagem, não é possível considerar a inclusão deste estudo numa leitura idiográfica. Contudo, ao considerar que se seguiu uma abordagem nomotética, importa ressaltar que este grupo de crianças com perturbação da linguagem apresenta uma grande variabilidade (como foi anteriormente mencionado, acerca das características únicas de cada sujeito com perturbação da linguagem (Penke, 2011) não se podendo assumir que é um grupo homogéneo, apesar de poderem apresentar aspetos em comum).

### **7.1 Participantes**

Os participantes deste estudo são 51 crianças divididas em dois grupos: o primeiro grupo, o grupo de estudo, foi composto por 11 crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem (grupo ADL) e o segundo grupo, o de controlo, foi constituído por 40 crianças, com desenvolvimento considerado normal (grupo DN).

O grupo ADL subdivide-se em dois grupos tendo em conta a faixa etária em que se encontram: 6 crianças com idades compreendidas entre os 5;0 e os 5;11 anos (ADL I: N=6) e 5 crianças com idades entre os 7;0 e os 7;11 (ADL II: N=5).

As crianças do grupo ADL I apresentam as seguintes idades: 5;0, 5;4, 5;5, 5;7, 5;7 e 5;10, obtendo-se a média etária  $M_{ADL I}=5;5$ ,  $DP=0,283$  (3,4 meses). As crianças do grupo ADL II compreendem as idades: 7;4, 7;5, 7;5, 7;10 e 7;10 ( $M_{ADL II}=7;6$ ,  $DP=0,246$  (2,95 meses)).

O grupo DN, que constitui o grupo de controlo, também se subdivide em dois tendo em conta a faixa etária: 20 crianças apresentam idades entre os 5;0 e os 5;11 anos, com a média de idades  $M_{DN I}=5;4$ ,  $DP=0,389$  (3,2 meses) (DN I: N=20) e 20 crianças apresentam idades entre os 7;0 e os 7;11 anos, com a média etária  $M_{DN II}=7;7$ ,  $DP=0,186$  (2,2 meses) (grupo DN II: N=20).

A escolha destas faixas etárias está relacionada com o facto de representar a maioria das idades das crianças em acompanhamento no centro em que trabalhamos, no momento da realização deste estudo.

As crianças do grupo ADL apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem. Os diagnósticos, para as crianças do grupo ADL I, foram obtidos a partir da avaliação com o TICL (Teste de Identificação de Competências Linguísticas) (Viana, 2004) e para as crianças do grupo ADL II, foi utilizada a GOL-E (Grelha de Observação da Linguagem de nível Escolar) (Sua-Key & Santos, 2003).

Todas as crianças do grupo DN foram consideradas pelas respetivas professoras e educadoras como tendo um aproveitamento escolar regular e sem alterações na linguagem. A distribuição das crianças pelos diferentes grupos é apresentada na tabela 1.

**Tabela 1.** – Crianças distribuídas pelos grupos experimentais e de controlo, de acordo com a idade e presença/ausência de perturbação da linguagem (ADL- atraso no desenvolvimento da linguagem; DN- desenvolvimento normal)

	<b>Grupo ADL</b> Crianças com alterações na linguagem (grupo de estudo)	<b>Grupo DN</b> Crianças com desenvolvimento normal (grupo de controlo)
<b>Idades entre 5,0 e os 5,11 anos</b>	N=6 (ADL I)	N=20 (DN I)
<b>Idades entre os 7,0 e os 7,11 anos</b>	N=5 (ADL II)	N=20 (DN II)

### **7.1.1 Situação escolar dos participantes**

As crianças que constituem os participantes deste estudo são residentes nos concelhos da Maia e de Gondomar e frequentam estabelecimentos escolares nestes concelhos.

As 6 crianças com dificuldades na linguagem, na faixa etária dos 5 anos (grupo ADL I) encontram-se no ensino pré-escolar, distribuídas por diferentes jardins de infância (JI): 1 criança frequenta o JI de Moutidos (Maia), 2 frequentam o JI do Paço (Maia), 2 frequentam o JI da Giesta (Gondomar) e 1 frequenta o JI Padre Godofredo (Gondomar).

Do grupo das 5 crianças com dificuldades na linguagem na faixa etária dos 7 anos (ADL II), 2 delas frequentam o 1.º ano (1 frequenta a escola EB1 da Triana e outra a escola EB1 de Moutidos) e 3 frequentam o 2.º ano, (2 frequentam a escola EB1 da Giesta e 1 a escola EB1 da Boucinha).

Todas as crianças com desenvolvimento normal da faixa etária dos 5 anos (grupo DN I) frequentam o ensino pré-escolar no JI da Associação de Solidariedade Social “O Amanhã da Criança”, no concelho da Maia.

As crianças com desenvolvimento normal da faixa etária dos 7 anos (grupo DN II) frequentam o 2.º ano de escolaridade e são provenientes da escola EB1 de Pinheiro d’Além, no concelho de Gondomar.

### **7.1.2 Dados socioeconómicos**

Como se referiu anteriormente, as crianças com dificuldades na linguagem selecionadas para os participantes do presente estudo provêm de meios sociais e económicos desfavorecidos.

A nível da situação profissional, salienta-se que a maioria dos pais destas crianças encontra-se em situação de desemprego. De entre as áreas profissionais verifica-se o desempenho de funções relacionadas com: empregado de balcão, trabalhador da construção civil, empregada doméstica, operador de caixa.

Relativamente ao grau de escolaridade, a maioria dos pais apresentam habilitações ao nível do 6.º ano do ensino básico, encontrando-se também habilitações ao nível do 4.º, 5.º e 7.º anos.

No que concerne às crianças com desenvolvimento normal, é possível referir que são provenientes de meios socioeconómicos variados: as áreas profissionais dos pais passam, entre outros, por médicos, professores, auxiliares ação médica, funcionários administrativos, empregadas domésticas, operadores de caixa, trabalhadores da construção civil e ainda pais em situação de desemprego. As habilitações académicas variam entre a escolaridade básica (4.º ano) e o ensino superior.

### 7.1.3 O diagnóstico das crianças com dificuldades na linguagem

#### Grupo ADL I – idade pré-escolar

As crianças do grupo ADL I foram avaliadas com o TICL (Viana, 2004), que consiste num teste de avaliação da linguagem expressiva de crianças em idade pré-escolar (dos 4 aos 6 anos), cujo objetivo é identificar as competências linguísticas em quatro áreas principais:

- (i) **Parte I** – conhecimento lexical (nomeação de partes do corpo, nomeação de objetos, identificação de verbos, nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico, explicitação de funções, locativos, nomeação de cores, explicitação de opostos). Cada um destes aspetos é composto por 8 itens. Os exemplos são apresentados na tabela 2.

**Tabela 2.** – Exemplos das tarefas de avaliação do conhecimento lexical do TICL (Viana, 2004)

Atividade	Exemplos
<b>Partes do corpo</b>	Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que me disseses o nome da parte do corpo dele que eu vou apontar. Ex: Orelha Cotovelo
<b>Objetos</b>	Vou mostrar-te umas figuras e gostava que me disseses o nome delas. Ex: Abelha Barco
<b>Verbos</b>	Podes dizer-me o que estas pessoas estão a fazer? Ex: Comer Telefonar
<b>Categorias</b>	Gostava que me disseses o nome de algumas coisas que te vou pedir. Diz-me o nome de um... Ex: Animal Brinquedo

<b>Funções</b>	Vou perguntar-te o nome de algumas coisas. Diz-me o nome de alguma coisa que sirva para.... Ex: Vestir Cortar
<b>Locativos</b>	Apontar para a figura de um rapaz que se encontra em várias posições relativamente a outros objetos: Onde está o rapaz? E aqui onde é que ele está? Ex: Em cima Dentro
<b>Cores</b>	Sabes o nome destas cores? Então diz lá ... Ex: Vermelho Azul
<b>Opostos</b>	Vou dizer uma palavra e gostava que tu me disseses outra que queira dizer o contrário daquela que eu disser. Ex: Alto Bonito

- (ii) **Parte II** – conhecimento morfossintático (concordância género-número, pretérito perfeito, plurais, graus de adjetivos, compreensão de estruturas complexas), como nos exemplos da tabela 3.

**Tabela 3.** – Exemplos das tarefas de avaliação do conhecimento morfossintático do TICL (Viana, 2004)

<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Concordância género/ Número (3 itens)</b>	Olha para este berlinde que eu tenho na mão. Este berlinde é redondo não é? Esta bola (apontar) também é re ... Por isso, a bola e o balão são os dois re ... Ex: A bola é ... O balão é ...
<b>Pretérito perfeito (8 itens)</b>	Vamos fazer uma coisa diferente. Olha! Aqui esta menina vai apanhar flores, mas aqui ela já... (apanhou). Ex: Aqui o menino ainda vai pintar, mas aqui ele já ... (pintou) Aqui o cão vai comer, mas aqui ele já ... (comeu)
<b>Plurais (8 itens)</b>	Agora vou dizer parte de uma frase e gostava que fosses tu a acabá-la. Ex: Aqui está um rapaz. E aqui estão dois ... (rapazes) Estão aqui dois lápis. Aqui está um ... (lápis)
<b>Graus dos adjetivos (2 itens)</b>	Ex: Este cão (apontar) não é grande, pois não? Este já é grande, mas este ainda é ... (maior)  Este bolo não é bom, está amassado. Este já é bom. Mas este ainda é ... (melhor)
<b>Compreensão de estruturas complexas (6 itens)</b>	Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes. Ex: O carro azul da tia teve um furo. De que cor é o carro da tia? O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra. Quem é que saltou por cima da cobra?

- (iii) **Parte III** – Memória Auditiva (repetição de pseudo-palavras, repetição de palavras, repetição de frases e cumprimento de ordens, sequencialização narrativa), como se observa na tabela 4.

**Tabela 4.** – Exemplos das tarefas de avaliação da memória auditiva do TICL (Viana, 2004)

<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Pseudo-palavras (4 itens)</b>	Vou dizer-te algumas palavras esquisitas e gostava que as repetisses depois de eu as dizer. Ex: Leco-Fima-Sila Palo-Gofa-Jufa-Dima
<b>Palavras (4 itens)</b>	Agora vou dizer outras palavras. Gostava que as ouvisses bem para depois repetires. Ex: Mar-Pote-Dança Mesa-Chuva-Criança-Mota
<b>Frases (5 itens)</b>	Agora vou dizer umas frases e quando acabar, gostava que repetisses exatamente como eu disse. Ex: Os gatos gostam de brincar. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa.
<b>Ordens (3 itens)</b>	Agora vou pedir-te para fazeres algumas coisas. Ex: Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. Senta-te, abre o livro e põe-no no teu colo.
<b>Sequencialização narrativa (3 itens)</b>	Agora vou contar-te uma pequena história. Quando eu acabar gostava que me contasses a mesma história, sem te esqueceres de nada. Os itens correspondem aos momentos importantes da história narrada: Saída do rapaz, passeio de bicicleta. Queda da bicicleta. Ser ajudado por uma senhora.

- (iv) **Parte IV** – Reflexão sobre a língua (avaliação da correção sintática dos enunciados, segmentação de frases em palavras, segmentação de palavras em sílabas, identificação auditiva de sílabas iniciais e finais), como se verifica na tabela 5.

**Tabela 5.** – Exemplos das tarefas de reflexão sobre a língua do TICL (Viana, 2004)

<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Avaliação da correção sintática (4 itens)</b>	Gostava que me disseses se o que te vou dizer está correto. Ex: Mim pendura isto. Amanhã ele foi jogar a bola.
<b>Segmentação de frases (4 itens)</b>	O que faz esta menina (apontar)? Corre, muito bem. Vamos dar-lhe um nome? Joana... pode ser. Vamos bater uma pancadinha na mesa pelo nome da menina e outra pelo que ela faz. É uma pancadinha por cada palavra que ouvires. Ex: Joana_____corre_____ Joaquim_____telefona_____
<b>Segmentação de</b>	Vamos ver quantos pedacinhos temos nestas palavras.

<b>palavras (8 itens)</b>	Ex: Pato Tijolo
<b>Identificação de sílabas iniciais (4 itens)</b>	Aqui neste desenho está uma caneta. Agora olha para as outras imagens e procura aquela que começa da mesma maneira que caneta (apontar e nomear todas as imagens). Ex: Bota/bola Gato/galo
<b>Identificação de sílabas finais (4 itens)</b>	O que vamos fazer a seguir é parecido com o que acabamos de fazer, só que agora temos de ouvir muito bem como terminam as palavras. Ex: Caracol/farol Cão/balão

Na tabela 6. encontram-se os resultados da avaliação das crianças do grupo ADL I, com o TICL (Viana, 2004), sendo apresentado o número de respostas corretas pelo total de itens, em cada uma das áreas. Como se pode observar, os dados obtidos a partir da aplicação do TICL (Viana, 2004) indicaram melhores desempenhos nas tarefas de conhecimento lexical (83%) e piores desempenhos nas tarefas de reflexão sobre a língua (39%). A memória auditiva obteve 55% de respostas corretas e o conhecimento morfossintático 63%.

Nas tarefas de conhecimento lexical, registam-se melhores resultados na nomeação de objetos (79%), verbos (81%) e cores (91%). As pontuações mais baixas encontram-se nos locativos (56%) e categorias semânticas (52%).

No que respeita ao conhecimento das regras morfológicas, todas as crianças observadas evidenciaram dificuldade nos graus dos adjetivos (16%), na compreensão de estruturas complexas (44%) e na concordância género e número (55%).

Na memória auditiva, a repetição de palavras (54%) e pseudo-palavras (21%) apresentam os resultados mais baixos. Os melhores desempenhos encontram-se ao nível da repetição de frases (75%). O cumprimento de ordens apresenta 66% de respostas corretas e a sequencialização narrativa 61%.

Como se referiu, a área da reflexão sobre a língua obteve, como seria de esperar, os piores resultados, devido ao parco domínio da linguagem oral.

A segmentação de palavras em sílabas apresenta melhores desempenhos (62%). A avaliação da correção sintática dos enunciados obteve 25% de respostas corretas, a segmentação de frases em palavras obteve 25%, na identificação auditiva de sílabas iniciais 45% e a identificação auditiva de sílabas finais 25%.

**Tabela 6.** – Resultados da avaliação das crianças do grupo ADL I, com o TICL (Viana, 2004)

<b>Avaliação das crianças do grupo ADL I</b>						
<b>Itens avaliados</b>	<b>Idades de cada criança</b>					
	<b>5;0</b>	<b>5;4</b>	<b>5;5</b>	<b>5;7</b>	<b>5;7</b>	<b>5;10</b>
<b>Conhecimento lexical</b>						
<b>Partes do corpo</b>	5/8	6/8	5/8	5/8	7/8	6/8
<b>Objetos</b>	6/8	5/8	6/8	6/8	7/8	8/8
<b>Verbos</b>	7/8	6/8	6/8	7/8	6/8	7/8
<b>Categorias</b>	2/8	3/8	5/8	5/8	5/8	5/8
<b>Funções</b>	5/8	5/8	6/8	6/8	6/8	6/8
<b>Locativos</b>	2/8	3/8	5/8	5/8	6/8	6/8
<b>Cores</b>	7/8	7/8	7/8	8/8	8/8	7/8
<b>Opostos</b>	4/8	5/8	5/8	5/8	6/8	6/8
<b>Total:</b>	<b>34/64</b> <b>53%</b>	<b>40/64</b> <b>62%</b>	<b>45/64</b> <b>70%</b>	<b>47/64</b> <b>73%</b>	<b>51/64</b> <b>80%</b>	<b>51/64</b> <b>80%</b>
<b>Conhecimento morfossintático</b>						
<b>Concordância género/ número</b>	1/3	1/3	2/3	2/3	2/3	2/3
<b>Pretérito perfeito</b>	7/8	8/8	7/8	8/8	8/8	8/8
<b>Plurais</b>	4/8	5/8	5/8	5/8	5/8	6/8
<b>Graus dos adjetivos</b>	0/2	1/2	0/2	0/2	1/2	1/2
<b>Compreensão de estruturas complexas</b>	2/6	2/6	3/6	3/6	3/6	3/6
<b>Total:</b>	<b>14/27</b> <b>52%</b>	<b>17/27</b> <b>63%</b>	<b>16/27</b> <b>60%</b>	<b>18/27</b> <b>66%</b>	<b>18/27</b> <b>66%</b>	<b>20/27</b> <b>74%</b>
<b>Memória auditiva</b>						
<b>Pseudo-palavras</b>	0/4	1/4	0/4	1/4	1/4	2/4
<b>Palavras</b>	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4	3/4
<b>Frases</b>	2/5	4/5	3/5	4/5	5/5	4/5
<b>Ordens</b>	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3
<b>Sequencialização narrativa</b>	0/3	1/3	2/3	3/3	2/3	3/3
<b>Total:</b>	<b>6/19</b> <b>32%</b>	<b>10/19</b> <b>52%</b>	<b>9/19</b> <b>47%</b>	<b>12/19</b> <b>63%</b>	<b>12/19</b> <b>63%</b>	<b>14/19</b> <b>73%</b>
<b>Reflexão sobre a língua</b>						
<b>Avaliação da correção sintática</b>	0/4	0/4	1/4	1/4	2/4	2/4
<b>Segmentação de frases</b>	0/4	0/4	0/4	1/4	2/4	2/4
<b>Segmentação de palavras</b>	3/8	4/8	5/8	6/8	6/8	6/8
<b>Identificação de sílabas iniciais</b>	0/4	1/4	2/4	3/4	2/4	3/4
<b>Identificação de sílabas finais</b>	0/4	0/4	0/4	1/4	1/4	2/4
<b>Total:</b>	<b>3/24</b> <b>12,5%</b>	<b>5/24</b> <b>21%</b>	<b>8/24</b> <b>33%</b>	<b>12/24</b> <b>50%</b>	<b>13/24</b> <b>54%</b>	<b>15/24</b> <b>62%</b>

## Grupo ADL II – idade escolar

As crianças do grupo ADL II foram avaliadas com a GOL-E (Sua-Key & Santos, 2003). Este teste permite avaliar crianças em idade escolar (dos 5;7 aos 10 anos) e é constituído por três tipos de tarefas linguísticas:

- (i) A tarefa semântica, que engloba a definição de palavras, a nomeação de classes e opostos, cada um com 10 itens, observando-se alguns exemplos na tabela 7.

**Tabela 7.** – Exemplos das tarefas da estrutura semântica do Teste GOL-E (Sua-Key & Santos, 2003)

<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Definição de palavras</b>	Diz-me o que significa para ti... Ex: Um livro Uma sandália Ser curioso
<b>Nomeação de classes</b>	Diz-me a que grupo pertencem estas palavras. Ex: O morango a laranja e a pera são... O carro, a bicicleta e o combóio são...
<b>Opostos</b>	Vais ouvir uma palavra e dizer-me qual é o contrário. Ex: Noite Longe

- (ii) A tarefa morfossintática, que inclui o reconhecimento de frases agramaticais, a coordenação e subordinação de frases, a ordem de palavras na frase e a derivação de palavras (10 itens cada). Alguns exemplos são apresentados na tabela 8.

**Tabela 8.** – Exemplos das tarefas da estrutura morfossintática do GOL-E (Sua-Key & Santos, 2003)

<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Reconhecimento de frases agramaticais</b>	Ouve e diz-me se a frase está correta. Porquê? Ex: Eu levo a bola a Maria. Eu vou-me embora parar de chover.
<b>Coordenação e subordinação de frases</b>	Vou dizer duas frases e vais juntá-las para formar uma só. Ex: O João caiu. Fez uma ferida. A chávena caiu. A chávena não se partiu.
<b>Ordem de palavras na frase</b>	Ouve as palavras que eu digo e faz uma frase correta. Ex: Chora bebé o Menino o bolo o come
<b>Derivação de palavras</b>	Ouve o que eu digo e acaba a frase. Ex: O homem que pinta é um pin... Uma árvore que dá peras é uma pe...

- (iii) A tarefa fonológica, englobando a discriminação de pares de palavras, a discriminação de pseudo-palavras, a identificação de palavras que rimam e a segmentação silábica (10 itens cada), com se verifica na tabela 9:

**Tabela 9** – Exemplos das tarefas da estrutura fonológica do Teste GOL-E (Sua-Key & Santos, 2003)

<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Discriminação de pares de palavras</b>	Vou dizer duas palavras e tu vais dizer-me se são iguais. Ex: Doce-Doze Dado-Nado
<b>Discriminação de pseudo-palavras</b>	Agora vou dizer duas palavras inventadas. Diz-me se são iguais. Ex: Caqui-Gagui Duzu-Duzu
<b>Identificação de palavras que rimam</b>	Diz-me se estas palavras rimam/acabam da mesma maneira. Ex: Fogo-Jogo Comilão-Castelão
<b>Segmentação silábica</b>	Quantas sílabas/bocadinhos tem estas palavras? Ex: Cama Sol

Na tabela 10. encontram-se os resultados da avaliação das crianças do grupo ADL II, com a GOL-E (Sua-Key & Santos, 2003), apresentando-se o número de respostas corretas pelo total de itens, em cada uma das áreas. Como é possível verificar, os dados indicam melhores desempenhos na tarefa fonológica (72,5%), enquanto os piores resultados encontram-se ao nível da tarefa morfosintática (46%).

A nível semântico (total de 59%), foram notórias as dificuldades em definir palavras (46%). Os opostos apresentam um valor de 68% e a nomeação de classes 74%.

A nível morfosintático, todas as atividades encontram-se comprometidas, especialmente o reconhecimento de frases agramaticais (30%), representando a tarefa com a pontuação mais baixa em toda a prova. A ordem de palavras na frase apresenta 54% de respostas corretas e a coordenação e subordinação de frases 52%.

A tarefa fonológica encontrou os piores desempenhos na identificação de rimas (62%). Na tarefa de segmentação silábica (72%) ocorreram erros sobretudo em monossílabos e palavras terminadas em ditongos ou consoantes (por exemplo “colchão” e “sol”) ou incluindo grupos consonânticos (exemplo: “flor”).

**Tabela 10.** – Resultados da avaliação do grupo ADL II, com a GOL-E (Sua-Key & Santos, 2003)

<b>Avaliação das crianças do grupo ADL II</b>					
<b>Itens avaliados</b>	<b>Idades de cada criança</b>				
	<b>7;4</b>	<b>7;5</b>	<b>7;5</b>	<b>7;10</b>	<b>7;10</b>
<b>Tarefa semântica</b>					
<b>Definição de palavras (20 pontos)</b>	10/20	8/20	5/20	11/20	12/20
<b>Nomeação de classes (10 pontos)</b>	7/10	7/10	8/10	8/10	7/10
<b>Opostos (10 pontos)</b>	7/10	6/10	6/10	7/10	8/10
<b>Total:</b>	<b>24/40</b> <b>60%</b>	<b>21/40</b> <b>52%</b>	<b>19/40</b> <b>47%</b>	<b>26/40</b> <b>65%</b>	<b>27/40</b> <b>67%</b>
<b>Tarefa morfossintática</b>					
<b>Reconhecimento de frases agramaticais (20 pontos)</b>	5/20	7/20	5/20	6/20	7/20
<b>Coordenação e subordinação de frases (10 pontos)</b>	5/10	5/10	4/10	6/10	6/10
<b>Ordem de palavras na frase (10 pontos)</b>	4/10	5/10	5/10	6/10	7/10
<b>Derivação de palavras (10 pontos)</b>	5/10	5/10	7/10	7/10	7/10
<b>Total:</b>	<b>19/50</b> <b>38%</b>	<b>22/50</b> <b>44%</b>	<b>21/50</b> <b>42%</b>	<b>25/50</b> <b>50%</b>	<b>27/50</b> <b>54%</b>
<b>Tarefa fonológica</b>					
<b>Discriminação de pares de palavras (10 pontos)</b>	7/10	8/10	7/10	8/10	9/10
<b>Discriminação de pseudo-palavras (10 pontos)</b>	7/10	8/10	7/10	7/10	10/10
<b>Identificação de rimas (10 pontos)</b>	4/10	6/10	6/10	8/10	7/10
<b>Segmentação silábica (10 pontos)</b>	7/10	7/10	6/10	8/10	8/10
<b>Total:</b>	<b>25/40</b> <b>62%</b>	<b>29/40</b> <b>72%</b>	<b>26/40</b> <b>65%</b>	<b>31/40</b> <b>77%</b>	<b>34/40</b> <b>85%</b>

Todas as crianças com dificuldades na linguagem foram avaliadas e devidamente diagnosticadas. Contudo, devido ao pouco tempo disponível para a recolha de dados junto das crianças com desenvolvimento normal, importa referir que não foram realizados estes testes de avaliação de diagnóstico da linguagem no grupo de controlo. A sua inclusão no estudo fundamentou-se na informação acerca do seu aproveitamento escolar. Como se mencionou anteriormente, as crianças pertencentes ao grupo DN foram apreciadas pelas respetivas educadoras e professoras como apresentando ausência de perturbações ao nível da linguagem.

## **7.2 Material e técnicas de procedimento**

Para a concretização deste estudo foram realizadas duas atividades, uma para obter dados relativos à produção e outra à compreensão. Em primeiro lugar, será

apresentado o material e o procedimento para a atividade de produção e em seguida, o material e o procedimento adotado para a recolha de dados sobre a compreensão.

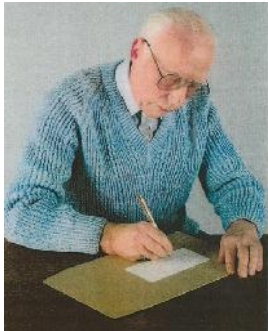







### 7.2.1 Atividade I – produção

#### Material

Como material de base utilizado na primeira atividade, usou-se um conjunto de 8 imagens desenhadas a cores, cada uma contendo um agente a executar uma ação sobre um dado objeto. Este tipo de imagens foi selecionado com vista a permitir a utilização dos elementos da frase: o sujeito, o verbo e o objeto.

O material linguístico para analisar foi recolhido a partir da descrição das imagens. As imagens utilizadas são apresentadas em seguida, na tabela 11.

**Tabela 11.** – Imagens utilizadas na atividade de produção

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4
			
Imagem 5	Imagem 6	Imagem 7	Imagem 8
			

### **Técnicas de procedimento**

A atividade de produção compreendeu a descrição das imagens de ação para analisar a produção de frases por parte das crianças, com e sem atraso no desenvolvimento da linguagem.

Para recolher dados sobre a produção, apresentou-se à criança uma imagem de ação de cada vez, pedindo que descrevesse o que via, através da ordem: “vais dizer-me o que vêes nesta imagem”. Procedeu-se ao registo escrito das respostas da criança.

#### **7.2.2 Atividade II - compreensão**

##### **Material**

O suporte utilizado na segunda atividade consistiu num conjunto de brinquedos: um boneco-rapaz, uma boneca-menina, um carro, um camião, uma caixa, um cavalo, uma vaca, uma ovelha e um porco. O material linguístico para analisar foi recolhido através do método clínico revisto de Piaget, efetuando-se o registo do comportamento da criança (motor e verbal) após o fornecimento de cada combinação de palavras.

##### **Técnicas de procedimento**

Esta atividade segue a metodologia de Sinclair e Bronckart (1972), como forma de analisar a compreensão de frases de tipo SVO.

Assim, o procedimento para a recolha de dados sobre a compreensão consistiu na adaptação para o Português do estudo de Sinclair e Bronckart (1972). Nesta atividade, para ganhar familiaridade com o material utilizado na atividade, a criança, sentada, deverá dizer os nomes dos brinquedos colocados à sua frente. Em seguida, foram introduzidas frases preliminares para familiarizar a criança com o que iria ser pedido depois, dizendo à criança: “Mostra-me com os brinquedos o que acontece quando eu digo *“a ovelha empurra o camião”* e *“o porco salta a caixa”*”.

Depois de a criança mostrar que compreendeu as frases ouvidas através do manuseamento dos objetos, foi feita a introdução do teste: “Agora vou falar de uma

forma estranha. Quero que me mostres outra vez com os brinquedos o que acontece quando eu digo...”.

Foi apresentado um conjunto de 3 palavras de cada vez, cada um deles constituído por 2 nomes (N) e 1 verbo (V) ou 1 nome e 2 verbos. Os nomes não apresentavam qualquer artigo, os verbos encontravam-se no infinitivo e foram proferidas da forma o mais neutra possível.

Cada conjunto de 3 palavras (5 conjuntos/itens no total – ver tabela 12.) foi usada 6 vezes, nas diferentes combinações, num total de 30 combinações.

**Tabela 12.** – Conjunto de palavras utilizadas na tarefa de compreensão

<b>Itens</b>	<b>Conjunto de palavras</b>
<b>A</b>	ovelha saltar gritar
<b>B</b>	vaca cavalo ir
<b>C</b>	camião andar carro
<b>D</b>	rapaz empurrar menina
<b>E</b>	rapaz abrir caixa

Assim, o item A contém as palavras *ovelha*, *saltar* e *gritar*, que permitem 2 combinações NVV (*ovelha saltar gritar* e *ovelha gritar saltar*), 2 combinações VNV (*saltar ovelha gritar* e *gritar ovelha saltar*) e 2 combinações VVN (*saltar gritar ovelha* e *gritar saltar ovelha*).

O item B é composto pelas palavras *vaca*, *cavalo* e *ir*, possibilitando 2 combinações NVN (*vaca ir cavalo* e *cavalo ir vaca*), 2 combinações VNN (*ir vaca cavalo* e *ir cavalo vaca*) e 2 combinações NNV (*cavalo vaca ir* e *vaca cavalo ir*).

O item C é composto pelas palavras *camião*, *andar* e *carro*, possibilitando 2 combinações NVN (*camião andar carro* e *carro andar camião*), 2 combinações VNN (*andar carro camião* e *andar camião carro*) e 2 combinações NNV (*camião carro andar* e *carro camião andar*).

O item D é composto pelas palavras *rapaz*, *empurrar* e *menina*, possibilitando 2 combinações NVN (*rapaz empurrar menina* e *menina empurrar rapaz*), 2 combinações VNN (*empurrar menina rapaz* e *empurrar rapaz menina*) e 2 combinações NNV (*rapaz menina empurrar* e *menina rapaz empurrar*).

O item E é composto pelas palavras *rapaz*, *abrir*, *caixa*, possibilitando 2 combinações NVN (*rapaz abrir caixa* e *caixa abrir rapaz*), 2 combinações VNN (*abrir*

*rapaz caixa e abrir caixa rapaz*) e 2 combinações NNV (*rapaz caixa abrir e caixa rapaz abrir*).

Em suma, os 5 itens (de A a E) permitem 2 sequências com a ordem NVV, VVN, VNV (item A) e 8 com a ordem NNV, VNN e NVN (itens B, C, D e E).

As palavras utilizadas permitem o uso de 2 verbos intransitivos (*saltar, gritar*), 2 verbos transitivos (*empurrar, abrir*) e 2 verbos mistos (*ir, andar*). Nos verbos transitivos, um apresenta leitura reversível ou irreversível (é possível dizer “o rapaz empurra a menina” ou o reverso “a menina empurra o rapaz”, mas “o rapaz abre a caixa” é irreversível, porque não é pragmaticamente possível a frase “a caixa abre o rapaz”). Os conjuntos de palavras foram apresentados a cada uma das crianças na seguinte ordem aleatória, apresentada na **tabela 13**.

**Tabela 13.** – As diferentes combinações das palavras utilizadas na tarefa de compreensão

Ordem	Combinações	Ordem	Combinações
1.	Vaca ir cavalo	16.	Cavalo ir vaca
2.	Menina rapaz empurrar	17.	Andar carro camião
3.	Gritar ovelha saltar	18.	Ir vaca cavalo
4.	Abrir caixa rapaz	19.	Empurrar menina rapaz
5.	Cavalo vaca ir	20.	Rapaz caixa abrir
6.	Carro andar camião	21.	Saltar ovelha gritar
7.	Menina empurrar rapaz	22.	Abrir rapaz caixa
8.	Andar camião carro	23.	Camião andar carro
9.	Caixa rapaz abrir	24.	Ir cavalo vaca
10.	Empurrar rapaz menina	25.	Rapaz empurrar menina
11.	Ovelha saltar gritar	26.	Caixa abrir rapaz
12.	Vaca cavalo ir	27.	Ovelha gritar saltar
13.	Carro camião andar	28.	Camião carro andar
14.	Gritar saltar ovelha	29.	Saltar gritar ovelha
15.	Rapaz menina empurrar	30.	Rapaz abrir caixa

De modo a dar a conhecer o desenho metodológico original de Sinclair e Bronckart (1972), considera-se pertinente apresentar a versão original destes autores (**tabela 14**), no que respeita aos conjuntos de palavras que constituíram o teste.

**Tabela 14.** – Versão original das palavras utilizadas por Sinclair e Bronckart (1972), no Francês

<b>Itens</b>	<b>Conjunto de palavras</b>
<b>A</b>	<i>crier sauter mouton</i>
<b>B</b>	<i>vache cheval partir</i>
<b>C</b>	<i>camion voiture rouler</i>
<b>D</b>	<i>garçon fille pousser</i>
<b>E</b>	<i>garçon boîte ouvrir</i>

## 8. Resultados

### 8.1 Tarefa de produção

Em seguida apresentam-se os resultados relativos à tarefa de produção, tendo em conta a existência de uma associação significativa ou não, avaliada através do teste qui-quadrado, entre a frequência das respostas obtidas e quer o grupo quer a faixa etária a que as crianças pertencem.

**Tabela 15.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 1, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 1**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>S</b>	0 0,0%	1 9,1%	1 2,0%
<b>V</b>	1 2,5%	1 9,1%	2 3,9%
<b>SV</b>	30 75,0%	5 45,5%	35 68,6%
<b>SVO</b>	7 17,5%	1 9,1%	8 15,7%
<b>SVC</b>	1 2,5%	2 18,2%	3 5,9%
<b>SVCO</b>	1 2,5%	1 9,1%	2 3,9%
$2(5)=10,641, p=0,059$			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>S</b>	1 3,8%	0 0,0%	1 2,0%
<b>V</b>	1 3,8%	1 4,0%	2 3,9%
<b>SV</b>	16 61,5%	19 76,0%	35 68,6%
<b>SVO</b>	5 19,2%	3 12,0%	8 15,7%
<b>SVC</b>	1 3,8%	2 8,0%	3 5,9%
<b>SVCO</b>	2 7,7%	0 0,0%	2 3,9%
$2(5)=4,072, p=0,054$			

**Tabela 16.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 2, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 2**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>VO</b>	2 5,0%	3 30,0%	5 10,0%
<b>SVO</b>	38 95,0%	7 70,0%	45 90,0%
$2(1)=5,556, p=0,018$			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>VO</b>	3 12,0%	2 8,0%	5 10,0%
<b>SVO</b>	22 88,0%	23 92,0%	45 90,0%
$2(1)=0,222, p=0,637$			

**Tabela 17.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 3, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 3**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>V</b>	2 5,0%	3 27,3%	5 9,8%
<b>SV</b>	21 52,5%	2 18,2%	23 45,1%
<b>SVO</b>	9 22,5%	3 27,3%	12 23,5%
<b>VOS</b>	0 0,0%	1 9,1%	1 2,0%
<b>S Adj</b>	0 0,0%	1 9,1%	1 2,0%
<b>SVC</b>	4 10,0%	0 0,0%	4 7,8%
<b>SVOC</b>	3 7,5%	1 9,1%	4 7,8%
<b>SVCO</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
2(7)=15,378, p=0,031			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>V</b>	3 11,5%	2 8,0%	5 9,8%
<b>SV</b>	5 19,2%	18 72,0%	23 45,1%
<b>SVO</b>	9 34,6%	3 12,0%	12 23,5%
<b>VOS</b>	1 3,8%	0 0,0%	1 2,0%
<b>S Adj</b>	1 3,8%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SVC</b>	3 11,5%	1 4,0%	4 7,8%
<b>SVOC</b>	3 11,5%	1 4,0%	4 7,8%
<b>SVCO</b>	1 3,8%	0 0,0%	1 2,0%
2(7)=15,534, p=0,030			

**Tabela 18.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 4, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 4**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>V</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SV</b>	21 52,5%	2 20,0%	23 46,0%
<b>VO</b>	2 5,0%	3 30,0%	5 10,0%
<b>SVO</b>	13 32,5%	5 50,0%	18 36,0%
<b>SVC</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SVOC</b>	2 5,0%	0 0,0%	2 4,0%
2(5)=8,518, p=0,130			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>V</b>	0 0,0%	1 4,0%	1 2,0%
<b>SV</b>	7 28,0%	16 64,0%	23 46,0%
<b>VO</b>	3 12,0%	2 8,0%	5 10,0%
<b>SVO</b>	12 48,0%	6 24,0%	18 36,0%
<b>SVC</b>	1 4,0%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SVOC</b>	2 8,0%	0 0,0%	2 4,0%
2(5)=9,722, p=0,084			

**Tabela 19.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 5, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 5**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>VO</b>	1 2,5%	2 18,2%	3 5,9%
<b>SVO</b>	12 30,0%	5 45,5%	17 33,3%
<b>VOC</b>	2 5,0%	0 0,0%	2 3,9%
<b>SVOC</b>	24 60,0%	4 36,4%	28 54,9%
<b>SVCO</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
2(4)=5,928, p=0,205			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>VO</b>	3 11,5%	0 0,0%	3 5,9%
<b>SVO</b>	9 34,6%	8 32,0%	17 33,3%
<b>VOC</b>	0 0,0%	2 8,0%	2 3,9%
<b>SVOC</b>	14 53,8%	14 56,0%	28 54,9%
<b>SVCO</b>	0 0,0%	1 4,0%	1 2,0%
2(4)=6,042, p=0,196			

**Tabela 20.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 6, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 6**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>V</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SV</b>	6 15,0%	2 18,2%	8 15,7%
<b>VO</b>	3 7,5%	2 18,2%	5 9,8%
<b>SVO</b>	30 75,0%	7 63,6%	37 72,5%
2(3)=1,488, p=0,685			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>V</b>	0 0,0%	1 4,0%	1 2,0%
<b>SV</b>	1 3,8%	7 28,0%	8 15,7%
<b>VO</b>	4 15,4%	1 4,0%	5 9,8%
<b>SVO</b>	21 80,8%	16 64,0%	37 72,5%
2(3)=7,959, p=0,047			

**Tabela 21.** - Número de respostas e respetiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 7, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 7**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>SV</b>	3 7,5%	1 10,0%	4 8,0%
<b>VO</b>	2 5,0%	2 20,0%	4 8,0%
<b>OV</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SVO</b>	33 82,5%	7 70,0%	40 80,0%
<b>SVOC</b>	1 2,5%	0 0,0%	1 2,0%
2(4)=2,969, p=0,563			

Respostas	Idade		Total
	5	7	
<b>SV</b>	0 0,0%	4 16,0%	4 8,0%
<b>VO</b>	2 8,0%	2 8,0%	4 8,0%
<b>OV</b>	1 4,0%	0 0,0%	1 2,0%
<b>SVO</b>	21 84,0%	19 76,0%	40 80,0%
<b>SVOC</b>	1 4,0%	0 0,0%	1 2,0%
2(4)=6,100, p=0,192			

**Tabela 22.** - Número de respostas e respectiva percentagem obtidas na apresentação da Imagem 8, distribuídas por grupo e faixa etária

**Imagem 8**

Respostas	Grupo		Total
	DN	ADL	
<b>SV</b>	2 5,0%	2 20,0%	4 8,0%
<b>VO</b>	3 7,5%	2 20,0%	5 10,0%
<b>SVO</b>	33 82,5%	6 60,0%	39 78,0%
<b>SVOC</b>	2 5,0%	0 0,0%	2 4,0%
2(3)=4,519, p=0,211			

Respostas	Faixa etária		Total
	5	7	
<b>SV</b>	1 4,0%	3 12,0%	4 8,0%
<b>VO</b>	4 16,0%	1 4,0%	5 10,0%
<b>SVO</b>	19 76,0%	20 80,0%	39 78,0%
<b>SVOC</b>	1 4,0%	1 4,0%	2 4,0%
2(3)=2,816, p=0,419			

Na tarefa de produção, verificou-se uma associação significativa apenas entre: a frequência das respostas obtidas na Imagem 2 e o grupo de crianças; a frequência das respostas obtidas na Imagem 3 e tanto o grupo como a faixa etária; e a frequência das respostas obtidas na Imagem 6 e a faixa etária.

## 8.2 Tarefa de compreensão

Serão de seguida apresentados os resultados relativos à tarefa de compreensão, tendo em conta a existência de uma associação significativa ou não, avaliada através do teste qui-quadrado, entre a frequência das respostas obtidas e o grupo. Nos itens E, é ainda avaliada a existência de uma associação significativa entre a frequência das respostas e quer o grupo quer a faixa etária.

As tabelas que expressam os resultados obtidos a partir da atividade de compreensão baseada no estudo de Sinclair e Bronckart (1972) não apresentam todas as possibilidades de resposta, mas apenas as respostas das crianças que se observaram na execução da atividade. As respostas em que a criança não compreendeu ou não respondeu não foram contabilizadas.

Como cada combinação (VVN, VNV, NVV, VNN, NVN, NNV) foi apresentada duas vezes, registou-se o número de vezes que cada criança deu determinada resposta (0, 1 ou 2).

Quando um determinado nome é interpretado pela criança como agente que realiza a ação, será designado por ag e no caso de ser considerado o paciente, terá a designação de p. Quanto ao verbo, nos casos em que as crianças fazem a interpretação da ação correspondente ao verbo presente na sequência ouvida, será assinalado como ac. Por outro lado, se a criança não interpretar a ação representada pelo verbo será assinalado como 0 (zero). O mesmo se verifica nos nomes aos quais a criança não atribua qualquer papel, assinalando-se igualmente como 0.

A título de exemplo, nos itens A, em relação à sequência VNV as respostas possíveis seriam: **ac ag ac** (com a interpretação dos dois verbos, sendo o N o agente de ambas as ações); **0 ag ac** (em que apenas o segundo verbo foi interpretado) e **ac ag 0** (se apenas se interpretou o primeiro verbo da sequência). Em NVV as respostas poderiam ser: **ag ac ac**, se ambos os verbos fossem interpretados pela criança ou ainda **ag 0 ac** ou **ag ac 0**, no caso de apenas recorrer a uma ação. Do mesmo modo, em VVN, as respostas possíveis seriam **ac ac ag**, **ac 0 ag** ou **0 ac ag**.

### Itens A – ovelha gritar saltar

Este item permite as seguintes combinações:

- VNV – saltar ovelha gritar e gritar ovelha saltar;
- NVV - ovelha saltar gritar e ovelha gritar saltar;
- VVN - saltar gritar ovelha e gritar saltar ovelha.

**Tabela 23.** – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens A, por grupo

Respostas	N.º de respostas	Grupo		Total	Significância
		DN (n=40)	ADL (n=11)		
<b>VNV</b>					
<b>ac ag ac</b>	0	<b>11</b> 27,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>12</b> 23,5%	2(2)=2,324, p=0,313
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>2</b> 18,2%	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>26</b> 65,0%	<b>8</b> 72,7%	<b>34</b> 66,7%	
<b>0 ag ac</b>	0	<b>27</b> 67,5%	<b>9</b> 81,8%	<b>36</b> 70,6%	2(1)=0,852, p=0,356
	1	<b>13</b> 32,5%	<b>12</b> 18,2%	<b>15</b> 29,4%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ac ag 0</b>	0	<b>28</b> 70,0%	<b>9</b> 81,8%	<b>37</b> 72,5%	2(1)=0,605, p=0,437
	1	<b>12</b> 30,0%	<b>2</b> 18,2%	<b>14</b> 27,5%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

NVV					
ag ac ac	0	<b>9</b> 22,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>10</b> 19,6%	2(2)=2,987, p=0,225
	1	<b>5</b> 12,5%	<b>0</b>	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>26</b> 65,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>36</b> 70,6%	
ag 0 ac	0	<b>28</b> 70,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>38</b> 74,5%	2(1)=1,986, p=0,159
	1	<b>12</b> 30,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>13</b> 25,5%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
ag ac 0	0	<b>29</b> 72,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>39</b> 76,5%	2(1)= 1,625, p=0,202
	1	<b>11</b> 27,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>12</b> 23,5%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
VVN					
ac ac ag	0	<b>11</b> 27,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>12</b> 23,5%	2(2)=2,888, p=0,236
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>0</b>	<b>3</b> 5,9%	
	2	<b>26</b> 65,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>36</b> 70,6%	
0 ac ag	0	<b>28</b> 70,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>38</b> 74,5%	2(1)=1,986, p=0,159
	1	<b>12</b> 30,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>13</b> 25,5%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
ac 0 ag	0	<b>27</b> 67,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>37</b> 72,5%	2(1)=2,374, p=0,123
	1	<b>13</b> 32,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>14</b> 27,5%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

### **Itens B – cavalo vaca ir**

Este item permite as seguintes combinações:

- NVN – cavalo ir vaca e vaca ir cavalo;
- NNV – cavalo vaca ir e vaca ir cavalo;
- VNN –ir cavalo vaca e ir vaca ir.

**Tabela 24.** – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens B, por grupo

Respostas	N.º de respostas	Grupo		Total	Significância
		DN (n=40)	ADL (n=11)		
NVN					
ag ac ag	0	<b>9</b> 22,5%	<b>2</b> 18,2%	<b>11</b> 21,6%	2(2)=0,954, p=0,621
	1	<b>12</b> 30,0%	<b>2</b> 18,2%	<b>14</b> 27,5%	
	2	<b>19</b> 47,5%	<b>7</b> 63,6%	<b>26</b> 51,0%	

<b>ag ac p</b>	0	<b>25</b> 62,5%	<b>11</b> 100%	<b>36</b> 70,6%	2(2)=5,844, p=0,054
	1	<b>8</b> 20,0%	<b>0</b>	<b>8</b> 15,7%	
	2	<b>7</b> 17,5%	<b>0</b>	<b>7</b> 13,7%	
<b>p ac ag</b>	0	<b>36</b> 90,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>46</b> 90,2%	2(1)=0,008, p=0,928
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>p ac p</b>	0	<b>37</b> 72,5%	<b>7</b> 63,6%	<b>44</b> 86,3%	2(2)=6,154, p=0,046
	1	<b>2</b> 5,0%	<b>3</b> 27,3%	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>1</b> 2,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>2</b> 3,9%	
<b>NNV</b>					
<b>ag ag ac</b>	0	<b>10</b> 25,0%	<b>2</b> 18,2%	<b>12</b> 23,5%	2(2)=0,233, p=0,890
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>27</b> 67,5%	<b>8</b> 72,7%	<b>35</b> 68,6%	
<b>ag p ac</b>	0	<b>30</b> 75,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>40</b> 78,4%	2(2)=2,231, p=0,328
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>7</b> 17,5%	<b>0</b>	<b>7</b> 13,7%	
<b>p ag ac</b>	0	<b>36</b> 90,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>46</b> 90,2%	2(2)=0,796, p=0,672
	1	<b>2</b> 5,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>3</b> 5,9%	
	2	<b>2</b> 5,0%	<b>0</b>	<b>2</b> 3,9%	
<b>p p ac</b>	0	<b>40</b> 100%	<b>9</b> 81,8%	<b>49</b> 96,1%	2(2)=7,570, p=0,023
	1	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
<b>VNN</b>					
<b>ac ag ag</b>	0	<b>9</b> 22,5%	<b>2</b> 18,2%	<b>11</b> 21,6%	2(2)=0,116, p=0,944
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>27</b> 67,5%	<b>8</b> 72,7%	<b>35</b> 68,6%	
<b>ac ag 0</b>	0	<b>39</b> 97,5%	<b>11</b> 100%	<b>50</b> 98,0%	2(1)=0,281, p=0,596
	1	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

<b>ac ag p</b>	0	<b>30</b> 75,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>40</b> 78,4%	2(2)=2,231, p=0,328
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>7</b> 17,5%	<b>0</b>	<b>7</b> 13,7%	
<b>ac p ag</b>	0	<b>37</b> 92,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>47</b> 92,2%	2(2)=0,523, p=0,770
	1	<b>2</b> 5,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>3</b> 5,9%	
	2	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
<b>ac p p</b>	0	<b>40</b> 100%	<b>9</b> 81,8%	<b>49</b> 96,1%	2(2)=7,570, p=0,023
	1	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	

### Itens C – camião carro andar

Este item permite as seguintes combinações:

- NVN – camião andar carro e carro andar camião;
- VNN – andar camião carro e andar carro camião;
- NNV – camião carro andar e carro camião andar.

**Tabela 25.** – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens C, por grupo

Respostas	N.º de respostas	Grupo		Total	Significância
		DN (n=40)	ADL (n=11)		
<b>NVN</b>					
<b>ag ac ag</b>	0	<b>10</b> 25,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>11</b> 21,6%	2(2)=2,615, p=0,270
	1	<b>8</b> 20,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>9</b> 17,6%	
	2	<b>22</b> 55,0%	<b>9</b> 81,8%	<b>31</b> 60,8%	
<b>ag ac 0</b>	0	<b>34</b> 85,0%	<b>11</b> 100%	<b>45</b> 88,2%	2(1)=1,870, p=0,171
	1	<b>6</b> 15,0%	<b>0</b>	<b>6</b> 11,8%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>0 ac ag</b>	0	<b>37</b> 92,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>47</b> 92,2%	2(1)=0,030, p=0,862
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ag ac p</b>	0	<b>31</b> 77,5%	<b>11</b> 100%	<b>42</b> 82,4%	2(2)=3,005, p=0,223
	1	<b>5</b> 12,5%	<b>0</b>	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>4</b> 10,0%	<b>0</b>	<b>4</b> 7,8%	

<b>p ac ag</b>	0	<b>34</b> 85,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>44</b> 86,3%	2(2)=5,321, p=0,070
	1	<b>6</b> 15,0%	<b>0</b>	<b>6</b> 11,8%	
	2	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
<b>VNN</b>					
<b>ac ag ag</b>	0	<b>8</b> 20,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>9</b> 17,6%	2(2)=0,918, p=0,632
	1	<b>5</b> 12,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>6</b> 11,8%	
	2	<b>27</b> 67,5%	<b>9</b> 81,8%	<b>36</b> 70,6%	
<b>ac 0 ag</b>	0	<b>39</b> 97,5%	<b>11</b> 100%	<b>50</b> 98%	2(1)=0,281, p=0,596
	1	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ac ag 0</b>	0	<b>36</b> 90,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>46</b> 90,2%	2(2)=0,304, p=0,859
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
<b>ac ag p</b>	0	<b>33</b> 82,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>43</b> 84,3%	2(2)=0,905, p=0,636
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>3</b> 7,5%	<b>0</b>	<b>3</b> 5,9%	
<b>ac p ag</b>	0	<b>36</b> 90,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>46</b> 90,2%	2(2)=0,304, p=0,859
	1	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
<b>NNV</b>					
<b>ag ag ac</b>	0	<b>10</b> 25,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>11</b> 21,6%	2(2)=1,375, p=0,503
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>5</b> 9,8%	
	2	<b>26</b> 65,0%	<b>9</b> 81,8%	<b>35</b> 68,6%	
<b>ag 0 ac</b>	0	<b>36</b> 90,0%	<b>11</b> 100%	<b>47</b> 92,2%	2(1)=1,194, p=0,275
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>0</b>	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>0 ag ac</b>	0	<b>38</b> 95,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>48</b> 94,1%	2(1)=0,261, p=0,610
	1	<b>2</b> 5,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>3</b> 5,9%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ag p ac</b>	0	<b>33</b> 82,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>43</b> 84,3%	2(2)=1,200, p=0,549
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>0</b>	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>3</b> 7,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>4</b> 7,8%	

<b>p ag ac</b>	0	<b>34</b> 85,0%	<b>11</b> 100%	<b>45</b> 88,2%	2(2)=1,870, p=0,393
	1	<b>4</b> 10,0%	<b>0</b>	<b>4</b> 7,8%	
	2	<b>2</b> 5,0%	<b>0</b>	<b>2</b> 3,9%	

### Itens D – rapaz empurrar menina

Este item permite as seguintes combinações:

- NNV –rapaz menina empurrar e menina rapaz empurrar;
- NVN –rapaz empurrar menina e menina empurrar rapaz;
- VNN –empurrar rapaz menina e empurrar menina rapaz.

**Tabela 26.** – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens D, por grupo

Respostas	N.º de respostas	Grupo		Total	Significância
		DN (n=40)	ADL (n=11)		
<b>NNV</b>					
<b>ag ag ac</b>	0	<b>40</b> 100%	<b>10</b> 90,9%	<b>50</b> 98,0%	2(1)=3,709, p=0,054
	1	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
	2	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
<b>ag p ac</b>	0	<b>9</b> 22,5%	<b>3</b> 27,3%	<b>12</b> 23,5%	2(2)=1,473, p=0,479
	1	<b>16</b> 40,0%	<b>6</b> 54,5%	<b>22</b> 43,1%	
	2	<b>15</b> 37,5%	<b>2</b> 18,2%	<b>17</b> 33,3%	
<b>p ag ac</b>	0	<b>17</b> 42,5%	<b>5</b> 45,5%	<b>22</b> 43,1%	2(2)=0,738, p=0,691
	1	<b>15</b> 37,5%	<b>5</b> 45,5%	<b>20</b> 39,2%	
	2	<b>8</b> 20,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>9</b> 17,6%	
<b>ag p ac/ p ag ac</b> (ação reciproca)	0	<b>38</b> 95,0%	<b>10</b> 90,9%	<b>48</b> 94,1%	2(2)=1,246, p=0,536
	1	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>1</b> 2,5%	<b>1</b> 9,1%	<b>2</b> 3,9%	
<b>NVN</b>					
<b>ag ac ag</b>	0	<b>40</b> 100%	<b>10</b> 90,9%	<b>50</b> 98,0%	2(1)=3,709, p=0,054
	1	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ag ac p</b>	0	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	2(2)=3,950, p=0,139
	1	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>39</b> 97,5%	<b>10</b> 90,9%	<b>49</b> 96,1%	

<b>p ac ag</b>	0	<b>39</b> 97,5%	<b>11</b> 100%	<b>50</b> 98,0%	2(1)=0,281, p=0,596
	1	<b>1</b> 2,5%	<b>0</b>	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ag ac p/ p ac ag</b>  (ação reciproca)	0	<b>40</b> 100%	<b>10</b> 90,9%	<b>50</b> 98,0%	2(1)=3,709, p=0,054
	1	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>VNN</b>					
<b>ac ag ag</b>	0	<b>40</b> 100%	<b>10</b> 90,9%	<b>50</b> 98,0%	2(1)=3,709, p=0,054
	1	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	
	2	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ac ag p</b>	0	<b>5</b> 12,5%	<b>4</b> 36,4%	<b>9</b> 17,6%	2(2)=4,760, p=0,093
	1	<b>11</b> 27,5%	<b>4</b> 36,4%	<b>15</b> 29,4%	
	2	<b>24</b> 60,0%	<b>3</b> 27,3%	<b>27</b> 52,9%	
<b>ac p ag</b>	0	<b>24</b> 60,0%	<b>5</b> 45,5%	<b>29</b> 56,9%	2(2)=0,946, p=0,623
	1	<b>12</b> 30,0%	<b>5</b> 45,5%	<b>17</b> 33,3%	
	2	<b>4</b> 10,0%	<b>1</b> 9,1%	<b>5</b> 9,8%	
<b>ac ag p/ ac p ag</b>  (ação reciproca))	0	<b>39</b> 97,5%	<b>8</b> 72,7%	<b>47</b> 92,2%	2(2)=7,818, p=0,020
	1	<b>1</b> 2,5%	<b>2</b> 18,2%	<b>3</b> 5,9%	
	2	<b>0</b>	<b>1</b> 9,1%	<b>1</b> 2,0%	

### **Itens E – abrir caixa rapaz**

Este item permite as seguintes combinações:

- VNN – abrir caixa rapaz e abrir caixa rapaz;
- NNV – caixa rapaz abrir e rapaz caixa abrir;
- NVN – rapaz abrir caixa e caixa rapaz abrir.

**Tabela 27.** – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens E, por grupo

Respostas	Grupo				Total	Significância
	DN (n=40)		ADL (n=11)			
<b>VNN</b>						
	Quando primeiro n = caixa	Quando primeiro n = rapaz	Quando primeiro n = caixa	Quando primeiro n = rapaz		
<b>ac ag p</b>		40 100,0%		11 100,0%	51 100,0%	Respostas idênticas para a totalidade dos grupos
<b>ac p ag</b>	39 97,5%		9 81,8%		48 94,1%	2(1)=3,832, p=0,050
<b>ac p p</b>	1 2,5%		2 18,2%		3 5,9%	
<b>NNV</b>						
<b>ag p ac</b>		40 100,0%		11 100,0%	51 100,0%	Respostas idênticas para a totalidade dos grupos
<b>p ag ac</b>	40 100,0%		11 100,0%		51 100,0%	
<b>NVN</b>						
<b>ag ac p</b>		40 100,0%		10 90,9%	50 98,0%	2(1)=3,709, p=0,054
<b>p ac p</b>				1 9,1%	1 2,0%	
<b>p ac ag</b>	40 100,0%		11 100,0%		51 100,0%	Respostas idênticas para a totalidade dos grupos

**Tabela 28.** – Apresentação do número de crianças e respetiva percentagem em cada resposta possível na apresentação dos itens E, por faixa etária

Respostas	Faixa etária				Total	Significância
	5 (n=26)		7 (n=25)			
<b>VNN</b>						
	Quando primeiro n = caixa	Quando primeiro n = rapaz	Quando primeiro n = caixa	Quando primeiro n = rapaz		
<b>ac ag p</b>		26 100,0%		25 100,0%	51 100,0%	Respostas idênticas para a totalidade dos grupos
<b>ac p ag</b>	24 92,3%		24 96,0%		48 94,1%	2(1)=0,314, p=0,575
<b>ac p p</b>	2 7,7%		1 4,0%		3 5,9%	
<b>NNV</b>						
<b>ag p ac</b>		26 100,0%		25 100,0%	51 100,0%	Respostas idênticas para a totalidade dos grupos
<b>p ag ac</b>	26 100,0%		25 100,0%		51 100,0%	
<b>NVN</b>						
<b>ag ac p</b>		25 96,2%		25 100%	50 98,0%	2(1)=0,981, p=0,322
<b>p ac p</b>		1 3,8%			1 2,0%	
<b>p ac ag</b>	26 100,0%		25 100,0%		51 100,0%	Respostas idênticas para a totalidade dos grupos

Na tarefa de compreensão, verificou-se uma associação significativa entre a frequência das respostas obtidas e o grupo de crianças estudadas nos itens B (nas respostas **ag ac p; p ac p; p p ac; ac p p**), nos itens D (respostas **ag ag ac; ag ac ag; ag ac p/p ac ag; ac ag ag; ac ag p/ac ag p**) e nos itens E (respostas **ac p ag; ac p p; ag ac p; p ac p**).

## 9. Análise dos resultados e discussão

### Atividade I – produção de frases

No que respeita à atividade I, relativa à produção de frases para descrever as imagens de ação, as respostas dadas pelas crianças incluíram a utilização das sequências Sujeito-Verbo (SV), Verbo-Objeto (VO), Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) ou Sujeito-Verbo-Objeto associado a outro complemento (SVOC).

Também se constatou o uso de frases contendo um elemento correspondendo ao Sujeito (S) ou ao Verbo (V), sequência Sujeito-Verbo associada a um complemento preposicional (SVC), sequência Verbo-Objeto também associada a um complemento (VOC), a estrutura composta pelo Verbo após o Objeto (OV), a sequência Verbo-Objeto-Sujeito (VOS) e o sintagma nominal constituído por nome e adjetivo.

Em relação à Imagem 1, correspondente à figura de um senhor a escrever uma carta com uma caneta na mão, a maioria das crianças, quer as do grupo DN quer as do grupo ADL, de ambas as faixas etárias, apresentaram respostas do tipo SV (exemplos: “o senhor está a escrever”, “o velhinho está a trabalhar”). Das crianças com desenvolvimento normal, 7 delas (5 na faixa de idades dos 5 anos e 2 na dos 7 anos) utilizaram frases de tipo SVO (“o senhor está a escrever uma carta”, “o avô está a escrever uma coisa”) e apenas 1 das crianças da faixa etária dos 7 anos, com perturbação da linguagem, utilizou esta estrutura, embora a sua descrição não correspondesse exatamente ao representado na imagem (“o menino está a ver o livro” (7;5)). Importa ainda salientar que duas crianças, uma do grupo DN e outra do grupo ADL, utilizaram a estrutura SVCO, respetivamente: “o menino estava a escrever no papel uma coisa” (5;9) e “o senhor escreve na folha letras” (5;7).

Na Imagem 2, representando um rapaz a lavar os dentes com uma escova, registou-se uma associação significativa entre as respostas obtidas e o grupo a que as crianças pertencem. No grupo DN, 95% das crianças usaram frases de tipo SVO e, no grupo ADL, 70% (exemplo: “o menino está a lavar os dentes”). Das crianças que produziram frases de tipo VO, omitindo o sujeito (“está a lavar os dentes”), 2 pertencem ao grupo DN e 3 ao grupo ADL. No grupo ADL, 1 criança (5;0) não respondeu. A omissão do sujeito colocou em evidência a utilização da referência exofórica (ver Pinto,

1987), uma vez que essa informação estava presente no contexto, não sendo necessário ser verbalizada.

A utilização do elemento objeto, após o verbo, por todas as crianças terá a ver com aspetos semânticos inerentes ao verbo (Duarte & Brito, 1996: 271).

A Imagem 3, que representa um rapaz sentado à mesa, a desenhar um carro num papel, com pincéis e tinta, evidenciou maior variabilidade nos tipos de frases usados. Verificou-se uma associação significativa entre as respostas e tanto o grupo como a faixa de idades.

A utilização de frases de tipo SV foi maioritariamente efetuada por crianças do grupo DN na faixa de idades dos 7 anos (N=17). Nas crianças também do grupo DN, na faixa dos 5 anos, 9 usaram frases SVO e 5 usaram frases SV. De um modo geral as crianças do grupo DN utilizaram frases muito semelhantes: “o homem/o menino está a pintar/está a desenhar” (SV) ou “o menino/o homem está a pintar um carro”. Nas crianças com dificuldades na linguagem, 3 utilizaram frases SVO (“o menino está a pintar um carro” (5;0)), 3 usaram frases constituídas apenas pelo verbo (“está a pintar” (5;10 e 7;5) e “pintar” (5;4)) e 2 utilizaram frases SV (“uma pessoa está a pintar” (7;10)). Uma das crianças descreveu a imagem através da frase “o menino está a fazer o desenho com pincel e a tinta” (7;5), uma outra utilizou um N: “o menino pintado” (5;7). Uma das crianças de 5;5 anos elaborou uma frase com os elementos sujeito, verbo e objeto, alterando a ordem habitual do sujeito: “está a fazer um desenho, um menino”.

No que diz respeito à Imagem 4 (um rapaz com um pente a executar a ação de pentear o cabelo), as frases de tipo SV foram utilizadas por 14 crianças do grupo DN da faixa etária dos 7 anos (“o menino está a pentear”, usado por 3 crianças ou, mais frequentemente, aplicando o pronome reflexo «se», usado por 11 crianças: “o menino está a pentear-se”). Apesar de se ter incluído as frases com o pronome reflexo nas frases com estrutura SV, releva-se que este pronome desempenha, neste caso, o papel de objeto direto, pelo que não se deveria considerar uma frase SV, mas sim uma frase de tipo SVC. Como se referiu, este tipo de construção foi utilizada com maior frequência pelas crianças da faixa dos 7 anos com desenvolvimento normal, justificando a grande frequência de frases SV que correspondem, realmente, a frases de tipo SVC. Apenas uma criança com perturbação produziu uma frase com o pronome reflexivo (7;10).

Nas crianças do grupo DN com 5 anos, 10 usaram frases SVO (“o menino está a pentear o cabelo”) e 4 produziram frases de tipo “o menino está a pentear-se”.

Das crianças do grupo ADL, as produções de tipo SVO foram as mais usadas (3 crianças da faixa dos 5 anos e 2 da faixa dos 7) e 3 crianças omitiram o sujeito produzindo frases de tipo VO.

Relativamente ao uso/omissão do sujeito, encontram-se diferenças nos dois grupos: no grupo ADL, constituído por 11 crianças, 3 omitiram este elemento (30%), ao passo que no grupo DN também 3 crianças omitiram o sujeito, sendo este grupo, no entanto, constituído por 40 crianças (7,5%).

Na Imagem 5 (representando um senhor a colocar sumo de uma caneca para um copo), 60% das crianças do grupo DN produziram frases de tipo SVOC para descrever a imagem: “o homem/o velhinho está a pôr/meter/deitar sumo no copo”.

Das crianças com perturbação, 4 (36,4%) utilizaram SVOC (5;5, 7;4, 7;5 e 7;10) e 5 usaram frases de tipo SVO (45,5%). Contudo, 2 das crianças do grupo ADL II, que utilizaram esta sequência, não descreveram a ação correta representada na imagem, usando o verbo *beber*: (“o menino está a beber”, ambas com 5;7 anos) e as restantes 3 utilizaram frases do tipo “o menino está a meter/pôr sumo”.

Em relação ao uso do sujeito, 3 respostas dadas por crianças do grupo DN (7,5%) e 2 do grupo ADL (18,2%) apresentam a omissão deste elemento. No que respeita ao objeto direto, este foi utilizado nas produções de todas as crianças da amostra, por representar um argumento obrigatório do verbo *pôr*. Este verbo apresenta ainda um outro argumento interno (ver Duarte & Brito, 1996), com papel temático de locativo, que foi utilizado por 4 crianças do grupo ADL (36,4%: 3 da faixa etária dos 7 e 1 da faixa dos 5 anos) e 27 do grupo DN (67,5%: 13 crianças com 5 anos e 14 crianças com 7 anos): “o senhor está a pôr sumo no copo”.

As Imagens 6 e 8 representam a mesma ação – *beber*, em que um sujeito segura, respetivamente uma chávena e um copo, diferindo apenas num aspeto: na Imagem 6, o conteúdo da chávena não é visível, não sendo possível visualizar o objeto da ação. Por seu lado, na Imagem 8 o objeto é visível através do copo. Estas imagens foram propositadamente selecionadas no sentido de determinar se a visualização do objeto interferia no uso do elemento objeto direto.

Os resultados indicam diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, apenas entre as respostas obtidas na Imagem 6 e a faixa etária. O elemento objeto foi usado por 82,5% das crianças do grupo DN e 81,8% do grupo ADL, na imagem 6 e por 95% no grupo DN e 80% no grupo ADL, na imagem 8. Nas crianças do grupo DN, verifica-se um aumento em 12,5% do uso do objeto na descrição da Imagem 8 (com

objeto visível), em relação á imagem 6. Quanto às crianças do grupo ADL, não se registam diferenças significativas entre as 2 imagens, tendo quase todas as crianças deste grupo utilizado a sequência SVO (imagem 6: 63,6%; imagem 8: 60%).

As semelhanças nos resultados obtidos em ambos os grupos, a partir da descrição das duas imagens poderão ser interpretados considerando que, na Imagem 6, apesar de não ser possível visualizar o que o sujeito estava a beber, haveria outros elementos que agiriam como pistas. A chávena na mão do sujeito e a própria ação representada, associada ao conhecimento das crianças (a chávena serve para tomar café), permitiam inferir o Objeto da ação. Assim, na imagem 6, as respostas obtidas foram essencialmente: “o homem/ o senhor está a beber café” e na Imagem 8, registaram-se frases do tipo “a senhora está a beber sumo”.

No que concerne à Imagem 7, representando um rapaz segurando uma melancia na mão, registam-se semelhanças nas respostas entre os grupos DN e ADL, na medida em que 82,5% das crianças do grupo DN e 70% das crianças do grupo ADL utilizaram frases de tipo SVO: “o menino está a comer melancia”. Duas crianças do grupo DN I omitiram o objeto (SV: “o menino está a comer”) e apenas 1 do grupo ADL I omitiu este elemento.

### **Discussão geral - produção**

Após a análise de todas as imagens é possível apurar que entre ambos os grupos, DN e ADL, não se registam diferenças significativas, verificando-se que em discurso induzido o desempenho das crianças com dificuldades na linguagem não é significativamente diferente do das crianças com desenvolvimento normal.

No entanto, e apesar de pouco frequentes, ocorreram alguns erros apenas nas crianças com dificuldades na linguagem, já referidos por Weiss e Paul (2010) e Penke (2011), como a disposição inadequada dos elementos na frase e erros na aplicação de palavras funcionais, que por não fazerem parte do alvo deste estudo, não foram contemplados. Registou-se ainda a menção incorreta da ação representada na imagem, por parte das crianças com dificuldades.

A análise de cada criança individualmente permitiu verificar que as produções das crianças com perturbação são constituídas por estruturas que variam na sua

complexidade sintática, como refere Girolami-Boulinier (1988): por vezes, a mesma criança poderá usar a palavra isolada com sentido de frase, por exemplo o verbo, na descrição de uma imagem e utilizar uma construção sintática mais elaborada, como SVO, numa outra produção. Tomando como exemplo, uma criança do grupo ADL I, com 5;7 anos utilizou um N (“o menino pintado”) numa das respostas dadas, embora nas restantes utilizasse a estrutura SVO.

Uma outra criança do grupo ADL I com 5;5 anos utilizou mais frequentemente frases de tipo SVO (“o menino está a comer melancia”) e SV (“o menino está a beber”), mas também construiu uma frase de maior complexidade sintática, empregando um complemento (SVOC: “o menino está a pôr o sumo no copo”) e numa outra produção, utilizou uma frase com a ordem invertida do sujeito (VOS: “está a fazer um desenho, o menino”). Ainda, uma criança de 5;4 anos, com perturbação, omitiu o sujeito em todas as suas respostas, com a exceção de uma, em que utilizou esse elemento numa frase.

Estes exemplos permitem refletir sobre a ideia de que as simplificações sintáticas registadas neste estudo, nomeadamente a omissão de elementos como o sujeito ou o objeto, não estão apenas relacionadas com a competência das crianças, mas principalmente com a informação que está inerente ao contexto em que ocorrem as produções (referência exofórica, segundo Pinto (1987)), levando a criança a utilizar determinado elemento numa situação e omitir numa outra, assim como no tipo de verbos utilizados, a sua estrutura argumental e natureza semântica. Em relação ao objeto direto, esta observação é compatível com a ideia de Rice e Bode (1993), que referem não haver diferenças significativas entre crianças com dificuldades e crianças com desenvolvimento normal, no que respeita aos erros de transitividade (omissão do objeto direto).

Uma vez que foram utilizadas ações simples neste estudo, que não apresentavam grande variabilidade nos tipos de argumentos e contendo no máximo, dois argumentos internos (o verbo *pôr*, representado na Imagem 5) não foi possível observar as diferenças apontadas por Thordardottir e Weismer (2002) e Ebbels *et al.* (2007) quanto ao uso de diferentes tipos de argumentos e estruturas argumentais, nas crianças com e sem perturbação da linguagem. Nas crianças com desenvolvimento normal, observadas neste estudo, não utilizaram maior número de argumentos nos seus enunciados em relação às crianças com perturbação da linguagem. Contudo, as frases de tipo Sujeito-Verbo-Objeto + outro complemento encontradas foram produzidas essencialmente pelas crianças com desenvolvimento normal.

Verificou-se ainda que as crianças com desenvolvimento normal utilizaram, para além da frase que descrevia a imagem, outras frases, acrescentando nova informação relacionada com a própria criança (exemplo: “Esta menina está a beber sumo pelo copo. Eu também tenho um copo igual.”(5;8)) ou com pormenores da imagem (“Um menino está a comer melancia. Está sem roupa e tem cabelo preto”(5;6)).

Relativamente ao sujeito, o presente estudo corrobora a tese de Valian e Eisenberg (1996) e Thordardottir e Weismer (2002), na medida em que a omissão deste elemento por parte das crianças, quer com desenvolvimento normal, quer com perturbação da linguagem é inconsistente, tendendo a economizar as suas produções, especialmente quando as suas produções ocorrem em contexto onde é aceitável a sua omissão. No presente estudo, as imagens apresentaram uma pista contextual importante, permitindo a utilização do sujeito nulo, verificando-se que as crianças recorrem frequentemente à referência exofórica.

As frases constituídas apenas pelo verbo foram pouco utilizadas e ocorreram com a mesma frequência nas crianças do grupo DN e nas do grupo ADL. Por outro lado, nenhuma das crianças omitiu este elemento, reforçando a ideia de Girolami-Boulinier (1993) de que o verbo constitui o centro da frase, sendo o elemento mais importante.

## **Atividade II – compreensão de frases**

Como se referiu no capítulo da Metodologia, cada combinação apresenta duas ordens distintas, isto é, cada criança irá ser confrontada duas vezes pela mesma sequência (por exemplo, a sequência VVN apresenta as ordens *gritar saltar ovelha* e *saltar gritar ovelha*), sendo por isso possível cada uma das crianças evidenciar duas respostas diferentes ou a mesma resposta para cada combinação (retomando como exemplo a sequência VVN, uma criança poderá dar uma resposta **ac ac ag** (praticando a ação representada pelos dois verbos) e uma resposta **ac 0 ag** (omitindo o segundo verbo), ou, por outro lado, dar duas respostas **ac ac ag**).

### Itens A - ovelha saltar gritar

Este item permite as seguintes combinações:

VNV – saltar ovelha gritar e gritar ovelha saltar;

NVV - ovelha saltar gritar e ovelha gritar saltar;

VVN - saltar gritar ovelha e gritar saltar ovelha.

Os resultados para este primeiro item indicam que nas três sequências possíveis (NVN, VNN e NNV) 76,5% das respostas das crianças do grupo DN e do grupo ADL, interpretaram os 2 verbos (“a ovelha salta e grita” ou “a ovelha grita e salta”). Não se registam diferenças significativas entre os dois grupos de crianças, com e sem dificuldades na linguagem.

Nas crianças do grupo ADL, apenas uma criança de 5;0 anos interpretou apenas um dos verbos: “a ovelha salta”. Em todas as suas respostas o verbo omitido correspondeu sempre a *gritar*, independentemente da sua posição na sequência.

Os dados de Sinclair e Bronckart (1972: 334-335) indicam que todas as crianças interpretam os dois verbos como intransitivos e que, quanto mais velha for a criança, maior é a tendência para interpretar os 2 verbos. Entre os 6 e os 6;11, a interpretação **ac ag ac** foi feita pela totalidade da população incluída nesta faixa etária. As crianças mais novas tendem a utilizar apenas 1 verbo, sendo similar ao observado no presente estudo.

Contudo, os autores referem uma tendência para usar o primeiro V perante uma sequência VNV e o segundo em NVV, referindo o uso da estratégia da ordem das palavras, o que não se verificou neste estudo, uma vez que a estratégia utilizada foi a pragmática, muito possivelmente devido ao verbo utilizado em português, *gritar* (traduzido do francês *crier*), o qual as crianças não associam ao som produzido pelas ovelhas: será possivelmente do conhecimento das crianças que as ovelhas não gritam, mas no entanto podem saltar.

### Itens B - vaca cavalo ir

Este item permite as seguintes combinações:

NVN – cavalo ir vaca e vaca ir cavalo;

NNV – cavalo vaca ir e vaca ir cavalo;

VNN –ir cavalo vaca e ir vaca ir.

Neste conjunto de itens, praticamente todas as crianças interpretaram a totalidade das palavras.

Para as crianças do grupo DN, obtiveram-se respostas com a maioria da interpretação intransitiva da ação (77,5% em NVN e VNN e 75% em NNV), em que os dois N foram interpretados como agentes dessa ação: «a vaca e o cavalo vão embora» ou ainda «a vaca e o cavalo andam». Contudo, a faixa etária dos 7 anos apresenta um maior número de respostas com interpretação transitiva da ação, fazendo agir o primeiro N sobre o segundo (18 respostas em NVN; 15 em NNV e 13 em VNN), referindo-se alguns exemplos encontrados: “o cavalo vai ter com a vaca”, “a vaca vai para a beira do cavalo” ou “a vaca vai em cima do cavalo”.

Em relação ao grupo com dificuldades na linguagem, 77% destas crianças interpretaram a ação como intransitiva nas combinações NNV e VNN e 73% na combinação NVN, considerando os dois nomes os agentes da ação. Uma criança do grupo ADL I, com 5;5 anos limitou-se a pegar nos dois objetos em todas as combinações ouvidas. Uma criança do grupo ADL II, com 7;10 anos foi a única a interpretar ação como transitiva, sendo 3 das suas respostas interpretada com o primeiro N a assumir o papel de agente e o segundo N o de paciente da ação (por exemplo: “o cavalo vai à vaca”) e as restantes 3 respostas atribuindo ao primeiro N o papel de paciente e ao segundo N o papel de agente.

As diferenças entre os grupos de crianças com dificuldades e as crianças com desenvolvimento normal da linguagem, para a faixa dos 7 anos, foram mais evidentes neste conjunto de itens, no que respeita à interpretação da transitividade (na combinação NVN: 30% no grupo ADL II e 50% no grupo DN II; em NNV: 20% no grupo ADL II e 47,5% no grupo DN II; em VNN: 20% no grupo ADL II e 33% no grupo DN II).

Importa referir que em NVN, as diferenças entre os dois grupos de crianças são significativas estatisticamente, observando-se 22 respostas **ag ac p** nas crianças do grupo DN e nenhum registo deste tipo de resposta no grupo ADL.

As respostas em que ambos os N foram interpretados como pacientes da ação são significativamente diferentes em ambos os grupos (11 respostas no grupo ADL e 4 no grupo DN).

Sinclair e Bronckart (1972: 335) concluíram também que a maioria das crianças, em todas as idades, interpretou a ação como intransitiva, com um ou dois agentes. Destacam também o facto de haver uma tendência para acionar todas as palavras, tomando os dois nomes com agentes da ação, tal como se verificou neste estudo.

Para os autores, em VNN e NNV, a interpretação intransitiva com os dois N como agentes foi dada em maior número pelas crianças entre os 5 e os 6 anos (98% em VNN e 94% em NNV). Em NVN, a mesma interpretação foi mais frequente nas crianças entre 4 e 5 anos (90%). Nas crianças mais velhas, verificaram uma tendência das crianças para encontrar uma possível ordem **ag ac p**. Estes dados são, assim, semelhantes aos encontrados neste estudo nas crianças com desenvolvimento normal da linguagem.

### **Itens C - camião andar carro**

Este item permite as seguintes combinações:

NVN – camião andar carro e carro andar camião;

VNN – andar camião carro e andar carro camião;

NNV – camião carro andar e carro camião andar.

As respostas obtidas neste conjunto de itens foram bastante claras quanto à atribuição do carácter intransitivo do verbo, como seria de esperar para o Português - *andar*.

Os resultados demonstram que cerca de 90% das crianças interpretaram todas as palavras da sequência ouvida. A associação de dois meios de transporte ao verbo andar, talvez tenha sido facilitadora do comportamento homogéneo obtido – pegar nos dois objetos e fazê-los andar pela mesa, ação acompanhada por produções do tipo: “o camião e o carro vão embora” e “o camião e o carro andam”.

Registaram-se 20% das respostas com interpretação transitiva, a maioria foi realizada pelas crianças do grupo DN na faixa dos 7 anos, nas combinações NVN (12

num total de 21 respostas transitivas registadas): “o carro bateu no camiãõ” ou “o camiãõ leva o carro em cima”. Registaram-se 7 respostas transitivas no grupo DN com 5 anos, em NVN (em VNN e NNV obtiveram-se 6 respostas em cada uma das combinações). A maior parte das respostas transitivas obtidas no total da população foi interpretada considerando o primeiro N = agente e o segundo N = paciente (62% em NVN; 65% em VNN e 60% em NNV).

No grupo ADL, apenas se verificaram 2 respostas transitivas, em cada combinaçãõ, dadas por uma criança de 7;10: “o carro leva o camiãõ”, tendo em NNV atribuído o papel de agente ao primeiro N e em NVN, atribuído o papel de agente ao segundo N).

Nas crianças com dificuldades na linguagem com respostas intransitivas, apenas 1 omitiu um dos nomes (“o camiãõ andou”, 5;4). Todas as respostas restantes no grupo ADL foram unânimes: os 2 nomes foram considerados agentes da açãõ.

Sinclair e Bronckart (1972: 337) destacam a intransitividade do verbo em Francês, *rouler*, tal como acontece no Português. Nas crianças entre os 4 e os 6;11 anos houve maior número de respostas transitivas, referindo um acréscimo de interpretações transitivas em relaçaõ aos itens B. Este facto não se constatou no presente trabalho, pois neste conjunto de itens verificou-se um decréscimo de respostas transitivas relativamente aos itens anteriores.

Tal como se constatou neste estudo, também Sinclair e Bronckart (1972: 337) salientam que as respostas transitivas ocorreram sobretudo em NVN, sendo o primeiro N o agente e o segundo N o paciente.

Os autores referem ainda que na faixa dos 4 aos 7 anos, as crianças mais velhas apresentam maior sensibilidade à intransitividade do verbo *rouler*, encontrando maior dificuldade em encontrar soluções transitivas.

### Itens D - rapaz empurrar menina

Este item permite as seguintes combinações:

NNV –rapaz menina empurrar e menina rapaz empurrar;

NVN –rapaz empurrar menina e menina empurrar rapaz;

VNN –empurrar rapaz menina e empurrar menina rapaz.

As palavras representadas neste conjunto de palavras permitem a reversibilidade da ação. No Português, ao contrário do Francês, o verbo empurrar obriga à presença de um objeto direto, consistindo num verbo com um argumento interno (ver Duarte e Brito, 1996).

Os resultados desta categoria de itens evidenciaram uma tendência clara para respeitar a transitividade do verbo, fazendo agir um N sobre outro (98% em NNV e 99% em NVN e VNN).

Em NVN, praticamente todas as crianças de ambos os grupos interpretaram a sequência como primeiro N = agente e segundo N = paciente. No grupo ADL I, registou-se 1 resposta de 1 criança de 5;7, que atribuiu o papel de agente aos 2 N, fazendo o rapaz e a menina empurrar os restantes objetos dispostos em cima da mesa. Esta interpretação dos dois N como agentes da ação são significativamente diferentes nos dois grupos, em todas as combinações: neste conjunto de itens D não se observou nenhuma resposta com esta interpretação no grupo DN, registando-se 4 respostas no grupo ADL.

Em NNV, a maioria das crianças da faixa etária dos 7 anos, dos grupos DN (29 respostas (72,5%)) e ADL (6 respostas (60%)), interpretaram o primeiro N como o agente da ação. Nas crianças na faixa de idades dos 5 anos, também de ambos os grupos, verificou-se um aumento de respostas **p ag ac** (23 respostas) em relação às respostas **ag p ac** (17 respostas), verificando-se que para além da estratégia de atribuição do primeiro N ao agente e do segundo ao paciente também se reforçou a estratégia de proximidade ao verbo (nas respostas NNV, o segundo N encontra-se mais próximo do verbo tomando o papel de agente, sendo isolada a relação NV (agente-ação), sendo o restante N considerado o paciente).

Em VNN, tanto no grupo ADL como no grupo DN, regista-se um número superior de respostas **ac ag p** (ADL I: 42% ; ADL II: 50%; DN I: 70%; DN II: 77,5%), ocorrendo também respostas **ac p ag** (ADL I: 33% ; ADL II: 30%; DN I: 27,5%; DN II:

22,5%), que refletem o uso da estratégia de proximidade do verbo (VN interpretado como uma relação ação-paciente, sendo o restante N o agente).

Verificou-se uma diferença significativa nos dois grupos de crianças na interpretação recíproca da ação (rapaz e menina empurram-se mutuamente) nas combinações NVN e VNN (5 respostas no grupo ADL e 1 no grupo DN).

Comparando ambas as faixas etárias, a proximidade ao verbo ocorre mais frequentemente nas crianças na faixa dos 5 anos (29%), do que na dos 7 anos (24%), em que é mais acentuada a atribuição do agente ao primeiro N da sequência.

Sinclair e Bronckart (1972: 339) defendem a tese de que, em NVN, o agente corresponde ao N que surge em primeiro lugar e o paciente ao N que sucede o verbo e que nas combinações NNV e VNN a criança isola o NV (agente-ação, sendo o restante o paciente) e o VN (ação-paciente, sendo o outro N considerado o agente). Esta ideia está próxima dos dados obtidos no presente estudo, na medida em que na faixa dos 5 anos, 56% das crianças utilizaram a estratégia de isolamento do N mais próximo do verbo, na sequência NNV (e apenas 40% utilizaram a estratégia primeiro N= agente e segundo N=paciente).

Para as combinações NNV e VNN, Sinclair e Bronckart (1972: 340) esperavam obter maior número de respostas com a estratégia de proximidade ao verbo, especialmente nas crianças mais novas. Contudo, os autores revelam que em NNV e VNN, obtiveram-se mais respostas em que o primeiro N= agente e o segundo N= paciente, levando os autores (1972: 341) a afirmar que estes resultados não refletem de forma clara a sua tese.

Além disso, obtiveram duas respostas inesperadas especialmente nas crianças mais novas: respostas com interpretações intransitivas, com um ou os dois N, ou respostas em que ambos os N foram considerados pacientes, sendo o agente da ação a própria criança. Estas respostas são consideradas estratégias primitivas pelos autores (1972:344), que com o avanço da idade vão sendo substituídas por outras estratégias em que o N mais próximo do verbo é considerado o agente (entre os 4 e os 5 anos) e em que esse N é considerado o paciente (5 e 6 anos). A estratégia que ocorre entre os 5 e os 7 anos diz respeito à atribuição do papel de agente ao primeiro N e de paciente ao segundo.

O presente estudo confirma a ideia de Sinclair e Bronckart (1972: 341), segundo a qual em Português, tal como no Francês - línguas que refletem a ordem SVO - as

crianças tentam encontrar esta mesma ordem nas frases que apresentam uma disposição desviante dos elementos.

### **Itens E - Abrir caixa rapaz**

Este item permite as seguintes combinações:

VNN – abrir caixa rapaz e abrir caixa rapaz;

NNV – caixa rapaz abrir e rapaz caixa abrir;

NVN – rapaz abrir caixa e caixa rapaz abrir.

Os resultados foram unânimes no que diz respeito aos itens E, em que a ordem dos N não é reversível sob o ponto de vista pragmático.

Em VNN, quando o primeiro N correspondeu a *caixa*, uma criança do grupo DN I e duas crianças do grupo ADL (5;10 e 7;5) agiram elas próprias sobre os dois N, abrindo a caixa e colocando o rapaz dentro, interpretando assim a sequência como **ac p p**. Em NVN, uma criança do grupo ADL (5;0) também interpretou os dois N como pacientes, quando o primeiro N correspondia a *rapaz*.

Foi assim possível observar que as respostas com interpretação dos dois N como pacientes da ação são significativamente diferentes, quer em ambos os grupos quer em ambas as faixas etárias.

As restantes crianças interpretaram todas as sequências fazendo agir o rapaz (ag) sobre a caixa (p), independentemente da ordem pela qual estes dois N surgiam nas sequências ouvidas pelas crianças.

Estes dados confirmam a ideia de McClellan *et al.* (1986) e Bronckart (1977), mostrando que por vezes as estratégias pragmáticas se sobrepõem à posição das palavras, devido às interferências semânticas subjacentes ao conhecimento que as crianças possuem da realidade.

Os resultados obtidos no estudo de Sinclair e Bronckart (1972:345), para conjunto dos itens E, foram similares, com respostas a evidenciar o N(rapaz) como agente e N(caixa) como paciente, em todas as combinações (esta resposta foi dada pela maioria das crianças entre os 5 e os 6;11 anos).

Nas crianças mais novas (entre os 2 e os 4;11), na combinação *caixa abrir rapaz* (Sinclair & Bronckart, 1972:346), houve respostas contraproducentes, embora em número reduzido. Estas respostas evidenciam o domínio da limitação estrutural sobre a limitação pragmática (a criança pega na caixa e fá-la bater ou empurrar o rapaz), traduzindo o conflito entre as duas estratégias. Tanto em N(rapaz)N(caixa)V(abrir) como em N(caixa)N(rapaz)V(abrir), a ocorrência, apesar de rara, de estratégias não pragmáticas evidencia a força da estratégia proximidade do verbo = objeto da ação.

Os autores (1972:345) defendem, no entanto, que há uma tendência das crianças mais novas para elas próprias agirem apenas sobre o N(caixa) ou para recusarem responder.

### **Discussão geral - compreensão**

Os dados obtidos neste estudo permitiram constatar que as crianças com dificuldades na linguagem apresentam desempenhos muito semelhantes aos das crianças nas mesmas idades, com desenvolvimento normal, no que se refere à interpretação de sequências de palavras, evidenciando que, apesar das suas claras dificuldades, detêm o domínio da sequência básica das palavras nas frases em Português e apresentam comportamentos similares aos das crianças sem alterações da linguagem no que diz respeito ao uso das estratégias posicionais.

Os resultados deste estudo confirmam a ideia comum de Bronckart (1977), Sinclair e Bronckart (1972), Bowerman, (1973) ou MacWhinney *et al.* (1984) no sentido em que constata uma tendência das crianças para interpretar as frases, em especial a sequência NVN, como uma estrutura Sujeito-Verbo-Objeto, aplicando a estratégia da ordem das palavras.

Sinclair e Bronckart (1972) referem que, nas sequências de tipo NNV ou VNN, há uma sucessão na aplicação da estratégia posicional: entre os 4 e os 5 anos, as crianças usam maioritariamente estratégias de proximidade do verbo (estabelecendo uma relação ação-paciente ou uma relação agente-paciente) e numa etapa seguinte, a partir dos 6 anos, as crianças tendem a escolher o primeiro N como o agente e o segundo N como paciente, sem considerar a posição do verbo.

Neste sentido, este estudo permitiu observar que as crianças com dificuldades na linguagem apresentam a mesma ordem de aquisição das estratégias posicionais que as crianças com desenvolvimento normal seja deste estudo seja das crianças do estudo de Sinclair e Bronckart (1972). Assim, nas crianças na faixa de idades dos 5 anos registou-se a presença da estratégia de proximidade ao verbo, ou seja, isolaram o VN (verbo-ação) e o NV (agente-ação). Por sua vez, as crianças na faixa dos 7 anos descodificaram as diferentes combinações de palavras essencialmente a partir da seguinte estratégia: primeiro N=agente e segundo N=paciente.

Uma outra característica em comum entre as crianças com e sem alteração da linguagem passa pela interpretação das ações como transitivas, permitindo constatar que os erros de omissão do objeto na frase não está relacionada com a sua competência linguística. Para além disso, em algumas crianças com desenvolvimento normal, tanto nas deste estudo como nas do estudo de Sinclair e Bronckart, também se verificou a ocorrência de interpretações intransitivas.

As crianças com dificuldades apresentaram uma tendência similar para utilizar todas as palavras nas suas interpretações, aproximando-se dos desempenhos das crianças sem perturbação.

Por outro lado, as diferenças significativas encontradas em ambos os grupos de crianças estão relacionadas, por um lado, com respostas que traduziam a reciprocidade da ação, utilizada pelas crianças do grupo ADL, nos itens D e por outro lado, com a interpretação dos dois N como pacientes da ação, especialmente observada nos itens B e E, também pelas crianças do grupo ADL.

Assim, a ideia de Penke (2011) de que o conhecimento gramatical representa uma «caixa negra» é efetivamente destacada no presente trabalho, na medida em que os desempenhos linguísticos das crianças com dificuldades na linguagem não deixam antever, muitas vezes, que apresentam, muito provavelmente, um conhecimento linguístico muito superior ao que efetivamente demonstram.

## 10. Conclusão

Das crianças com desenvolvimento normal, esperar-se-á a utilização de frases de maior complexidade em contexto natural.

As crianças com dificuldades na linguagem estudadas no presente trabalho evidenciam no seu discurso espontâneo a utilização de frases curtas ou que contêm erros no uso dos funtores e, tal como se constatou nos resultados relativos à avaliação da sua linguagem, demonstram grandes dificuldades na realização de atividades a nível morfosintático.

Apesar das diferenças que ambos os grupos de crianças possam manifestar nos contextos naturais em discurso espontâneo (Thordardottir & Weismer, 2002: 245), os dados do presente estudo revelam que apresentam muitas semelhanças a nível da construção de frases simples em contexto controlado. Além disso, no que respeita à interpretação de sequências de palavras em diferentes combinações, os dois grupos de crianças evidenciam um uso similar das estratégias posicionais.

Assim, em relação à produção de enunciados, sobretudo no que se refere ao uso/omissão dos elementos da frase, verificou-se uma frequência semelhante de omissões dos elementos sujeito e objeto nas crianças com e sem dificuldades na linguagem, demonstrando que a simplificação das frases tem a ver quer com a informação presente no contexto, utilizando para tal a referência exofórica, quer com a natureza semântica dos verbos. Um outro dado que corrobora esta ideia é a de uma mesma criança utilizar frases bastante simplificadas num dado momento e em outras situações construir enunciados compostos por três elementos: Sujeito-Verbo-Objeto ou mesmo acrescentando ainda um complemento, variando a complexidade sintática, dependendo do contexto. O uso do verbo isolado ocorreu muito raramente em ambos os grupos.

As diferenças encontradas entre as crianças com dificuldades e com desenvolvimento normal passam pela inversão da posição do sujeito e pela nomeação inadequada da ação representada. As crianças com desenvolvimento normal, comparativamente às crianças com perturbação, acrescentaram outras frases para adicionar novas informações (para relacionar a imagem consigo própria ou para fornecer novos detalhes sobre a imagem que estava a descrever) e empregaram mais

modificadores, aumentando o comprimento dos seus enunciados (mas não a estrutura argumental).

Em relação à compreensão, sobretudo às estratégias de compreensão de frases, foi possível verificar que as crianças com dificuldades na linguagem apresentam resultados muito semelhantes aos das crianças com desenvolvimento normal, procurando interpretar as sequências ouvidas em termos de Sujeito-Verbo-Objeto, por meio da estratégia posicional.

As crianças com e sem perturbação da linguagem deste estudo à semelhança das crianças do estudo de Sinclair e Bronckart (1972), apresentam uma ordem na aquisição da estratégia posicional, utilizando numa primeira fase a estratégia de proximidade ao verbo e de seguida a estratégia correspondente ao primeiro N=agente e segundo N=paciente.

A noção de transitividade e a utilização de todos os nomes na interpretação das sequências foram encontradas nas crianças com dificuldades na linguagem, podendo concluir-se que apresentam pontos comuns às crianças com desenvolvimento normal, tanto deste estudo como as do estudo de Sinclair e Bronckart (1972).

No entanto, foi possível verificar diferenças significativas em ambos os grupos. Foram nomeadamente observadas a interpretação recíproca da ação e a interpretação dos dois N como pacientes da ação, nas crianças com ADL.

Em relação às crianças com perturbação da linguagem, a comparação entre os resultados das suas avaliações a partir dos testes padronizados e os dados obtidos na parte experimental deste estudo permitiu confirmar que os desempenhos na compreensão são superiores aos da produção, estando em linha com a teoria de McCune-Nicolich e Carroll (1981: 9).

Assim, conclui-se que a realização deste estudo permitiu atingir os objetivos inicialmente traçados no que respeitou a: comparar as frases das crianças com dificuldades com as do grupo de controlo; determinar quais as estratégias de compreensão de frases usadas pelas crianças com perturbação da linguagem; comparar as estratégias de compreensão usadas por estas crianças e as utilizadas pelas crianças do grupo de controlo; e, por fim, comparar os dados das crianças obtidos neste estudo com as do estudo de Sinclair e Bronckart (1972).

No que respeita às limitações do estudo, destaca-se o número reduzido da população utilizada, que deveria ser mais extensa para permitir maior representatividade.

Um aspeto importante a salientar, já anteriormente abordado no capítulo da Metodologia, refere-se ao facto de os testes destinados a avaliar o perfil linguístico das crianças com perturbação da linguagem não terem sido igualmente aplicados ao grupo de crianças ditas normais. Tal facto não permitiu estabelecer uma estreita relação entre os resultados desses testes, nos dois grupos, com os dados obtidos na componente prática deste estudo.

Com a realização do estudo, constatou-se que os verbos representados nas ações da tarefa de produção deveriam incluir maior variabilidade quanto ao número de argumentos internos e um maior número de verbos com mais de um argumento, de modo a comparar os desempenhos das crianças com e sem dificuldades na linguagem.

Assim, para a realização de estudos futuros sugerimos o seguinte: aplicar os testes de diagnóstico ao grupo de controlo; proceder à ocultação das imagens utilizadas aquando da sua descrição a fim de levar a criança a dizer tudo o que vê, sem deixar de referir as pistas comuns ao avaliador; usar mais o discurso oral espontâneo das crianças ditas normais para observar se ocorrem as omissões que vemos nas crianças com perturbações da linguagem e para as poder comparar no caso de surgirem.

Foi então possível constatar a generalização da ordem básica dos elementos - SVO, ressaltando assim a preferência da sequência a três elementos em que o sujeito precede o objeto (ver Greenberg, 1963).

## Bibliografia

- Alexandre, R. (2010) A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade. In: Freitas, M. J.; Gonçalves, A.; Duarte, I. (Eds.) *Avaliação da consciência linguística - Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Colibri. pp. 147-169.
- Bates, E.; MacWhinney, B.; Caselli, C.; Devescovi, A.; Natale, F.; Venza, V. (1984) A cross-linguistic study of the development of sentence interpretation strategies. *Child Development*. Vol.55. pp. 341-354. Retirado de: [http://rucss.rutgers.edu/~karin/550.READINGS/SYNTAX/Bates\\_MacWhinney\\_et\\_al\\_1984.pdf](http://rucss.rutgers.edu/~karin/550.READINGS/SYNTAX/Bates_MacWhinney_et_al_1984.pdf), no dia 10 de março de 2014.
- Befi-Lopes, D. M.; Nunes, C. O.; Cáceres, A. M. (2013) Correlação entre vocabulário expressivo e extensão média do enunciado em crianças com alteração específica da linguagem. *Revista CEFAC*. Vol.15(1). pp. 51-57. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/92-11.pdf>, no dia 20 de fevereiro de 2014.
- Bernstein, B. (1975) *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les editions de minuit.
- Bowerman, M. (1973) *Early Syntactic Development – A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Col. Cambridge Studies in Linguistics. Cambridge: University Press.
- Brandone, A. C.; Salkind, S. J.; Golinkoff, R. M.; Hirsh-Pasek, K. (2006) Language Development. In: Bear, G. G.; Minke, K. M. (eds.) *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington, DC, US: National Association of School Psychologists, x. pp. 499-514. Retirado de [http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/cn3\\_toc.pdf](http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/cn3_toc.pdf), no dia 2 de fevereiro de 2014.
- Brito, A. M. (2005) Nomes derivados de verbos inacusativos: estrutura argumental e valor aspetual. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXII. Porto. pp. 47-64. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4724.pdf>, no dia 5 de maio de 2014.
- Brito, A. M.; Duarte, I.; Matos, G. (2003) Estrutura da frase simples e tipos de frase. In: Mateus, M. H. et al. (Eds.) *Gramática da Língua Portuguesa* (7ª edição). Lisboa: Caminho. pp. 433-506.
- Bronckart, J. P. (1977) *Théories du langage – Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Brown, R. (1973) *A first language: the early stages*. London: George Allen & Unwind, L<sup>td</sup>.
- Bublitz, G. K. (2010) A consciência sintática das crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. *Letras de Hoje - PUCRS*. Vol.45 (3). pp. 93-97.
- Chapman, R. S.; Kohn, L. L. (1978) Comprehension strategies in two- and three-year-olds: Animate agentes or probable events?. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.21(4). pp. 746-761. Referidos por Bates et al. (1984). pág. 342.

- Chapman, R. S. e Miller, J. F. (1975). Word order in early two and three word utterances: Does production precede comprehension? *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.18(2). pp. 355-371. Referidos por McClellan *et al.* (1986). pág. 98.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Clark, H. H.; Clark, E. V. (1977) *Psychology and language – An introduction to psycholinguistics*. USA: Hartcourt Brace. Jovanovich, Inc.
- Clahsen, H.; Eisenbeiss, S.; Penke, M. (1996) Lexical learning in early syntactic development. In: Clahsen, H. (Ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition- Empirical findings, theoretical considerations and cross-linguistic comparisons*. [Language Acquisition and Language Disorders, 14] Amsterdam: John Benjamins. pp. 129-159.
- Cordeiro, D. (2012) Contributo para o estudo da compreensão, produção e repetição de frases na voz passiva em crianças portuguesas. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 66p.
- Costa, M. (2010) A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade. In: Freitas, M. J.; Gonçalves, A.; Duarte, I. (Eds.) *Avaliação da consciência linguística - Aspetos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Colibri. pp. 171-203.
- Duarte, I.; Brito, A. M. (1996) Sintaxe. In: Faria, I. H.; Pedro, E. R.; Duarte, I.; Gouveia, C. A. M. (Eds.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho (2.ª ed.). pp. 247-330.
- Duarte, I.; Brito, A. M. (2003) Predicação e classes de predicadores verbais. In: Mateus, M. H. *et al.* (Eds.) *Gramática da Língua Portuguesa* (7.ª ed.). Lisboa: Caminho. pp. 179-203.
- Duarte, I. (2003) Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In: Mateus, M. H. *et al.* (Eds.) *Gramática da Língua Portuguesa* (7.ª ed.). Lisboa: Caminho. pp. 275-321.
- Ebbels, S. H.; Lely, H.; Dockrell, J. (2007) Intervention for verb argument structure in children with persistent SLI: A randomized control trial. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.50. pp. 1330-1349.
- Fillmore, C. J. (1968) The case for case In: Bach, E. e Harms, R. T. (Eds.) *Universals linguistic theory*. NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc. pp 1-88.
- Friedmann, N.; Costa, J. (2011) Acquisition of SV and VS Order in Hebrew, European Portuguese, Palestinian Arabic, and Spanish. *Language Acquisition*. Vol.18(1). pp.1-38.
- Ginsburg, H.; Opper, S. (1978) *Piaget's theory of intellectual development*. (2<sup>nd</sup> ed.) Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Girolami-Boulinier, A. (1988) *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prevenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux. EAP
- Girolami-Boulinier, A. (1993) *L'Apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Col. "Que sais-je?" Vol.2717. Paris: PUF.
- Goorhuis-Brouwer, S.; Coster, F.; Nakken, H.; Spelberg, H. I. (2004) Environmental factors in developmental language disorders. In: Verhoeven, L. e Balkom, H. (Eds.)

- Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates. pp 159-171.
- Gorrel, P. (1996) Parsing theory and phrase order variation in German V2 clauses. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol.25. pp. 135-156.
- Greenberg, J. H. (1963) Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: Greenberg, J. H. (Ed.) *Universals of language*. 2nd ed. Massachusetts: M.I.T. Press. pp 73-91.
- Kaan, E. (1997). *Processing subject-object ambiguities in Dutch*. PhD. Thesis: University of Groningen – Groningen Dissertations in Linguistics 20. Retirado de [http://scholar.google.pt/scholar\\_url?hl=pt-PT&q=http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/1997/e.kaan/thesis.pdf%3Forigin%3Dpublication\\_detail&sa=X&scisig=AGBfm2BUZlwpz9F-k8KVg9zplSXpWJwSw&oi=scholar&ei=3rFCU8K0I-iG0AWX\\_YCIBA&ved=0CC4QgAMoADAA](http://scholar.google.pt/scholar_url?hl=pt-PT&q=http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/1997/e.kaan/thesis.pdf%3Forigin%3Dpublication_detail&sa=X&scisig=AGBfm2BUZlwpz9F-k8KVg9zplSXpWJwSw&oi=scholar&ei=3rFCU8K0I-iG0AWX_YCIBA&ved=0CC4QgAMoADAA), no dia 7 de abril de 2014.
- Kas, B. (2013) *Morphosyntactic abilities in Hungarian children with and without specific language impairment*. PhD thesis summary. Budapest University of Technology and Economics – Faculty of Natural Sciences. Budapest. 14 páginas. Retirado de [http://www.omikk.bme.hu/collections/phd/Termesztudományi\\_Kar/2013/Kas\\_Bence/t\\_ezis\\_eng.pdf](http://www.omikk.bme.hu/collections/phd/Termesztudományi_Kar/2013/Kas_Bence/t_ezis_eng.pdf), no dia 3 de fevereiro de 2014.
- MacWhinney, B.; Bates, E.; Kliegl, R. (1984) Cue validity and sentence interpretation in English, German e Italian. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. Vol.23(2). pp. 127-150.
- Mathews, D.; Lieven, E.; Theakston, A.; Tomasello, M. (2007) French children's use and correction of weird word orders: A constructivist account. *Journal of Child Language*. Vol.34(2). pp. 381-409.
- Matthei, E.; Roeper, T. (1983) *Understanding and Producing Speech*. Bungay, Suffolk: Chaucer Press.
- McClellan, J.; Yewchuk, C.; Holdgrafer, G. (1986) Comprehension and production of word order by 2-year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol.15(2). pp. 97-117.
- McCune-Nicolich, L.; Carroll, S. (1981) Development of symbolic play: Implications for the language specialist. *Topics in Language Disorders*. Vol. 2(1). 1-15.
- McLaughlin, B. (1992) Myths and misconceptions about second language learnig: what every teacher needs to unlearn. *Educational Practice Report 5*. University of California, Santa Cruz. 9p. Retirado de <https://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>, no dia 7 de abril de 2014.
- Nagata, H. (1984) Effectiveness of word order over a grammatical markers as a syntactic indicator of semantic relations in an opaque partial description situation. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol.13(4). pp. 281-293.
- Paradis, M. (2007) Why single-word experiments do not address language representation. In: Arabski, J. (ed.) *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza. pp. 22-31.
- Paul, R.; Smith, R. L. (1993) Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.36(3). pp 592-598.

- Penke, M. (2011) Syntax and language disorders. In: Kiss, T; Alexiadou, A. (Eds.) *Syntax - An International Handbook*. 2.<sup>a</sup> ed. Berlin: Walter de Gruyter. 44p. Retirado de: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/penke/File/Penke\\_syntactic%20disorders\(1\).pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/penke/File/Penke_syntactic%20disorders(1).pdf), no dia 3 de fevereiro de 2014.
- Pinto, M.G.L.C. (1987) A coesão em histórias contadas a partir de imagens por crianças dos 6 aos 8 anos. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. IV. Porto. pp. 93-113.
- Pinto, M.G.L.C. (1988) Considerações gerais sobre abordagem e a avaliação da linguagem. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. V. Porto. pp. 259-267.
- Pinto, M.G.L.C. (1994a) *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Col. Linguística. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M.G.L.C. (1994b) A linguagem-expressão na criança europeia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XI. Porto. pp. 99-113.
- Rescorla, L.; Mirak, J.; Singh, L. (2000) Vocabulary growth in late talkers: Lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language*. Vol.27. pp. 293-311.
- Rice, M. e Bode, S. (1993) GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language*. Vol.13. pp. 113-131. Referidos por Thordardottir e Weismer (2002). pág. 234
- Ridder, H.; Stege, H. (2004) Early detection developmental language disorders. In: Verhoeven, L. e Balkom, H. (Eds.) *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 349-366.
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. Vol. 11(2). Oxford University Press. 30p
- Sinclair, H.; Bronckart, J. P. (1972) S.V.O. A Linguistic Universal? A Study in Developmental Psycholinguistics. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.14. pp 329-346.
- Sinclair, H.; Ferreiro, E. (1970) Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archive de Psychologie*. Vol.XL(160). pp.1-42.
- Slama-cazacu, T. (2007) (2007) Psycholinguistics, where to in 21<sup>st</sup> century? In: Arabsky, J. (Ed.) *Challenging tasks for psycholinguistics in the New century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza. University of Silesia. pp. 77-85.
- Slobin, D. I. (1969) Universals of gramatical development in children. In: *Paper presented at Conference with international participation* (Prague, july 16. 1969) and in the *Conference on Psycholinguistics at the University of Bressanone* (Italy, july 24. 1969). California Univ. Berkeley. Language and Behavior Research Lab. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032543.pdf>, no dia 7 de maio de 2014. 19p.
- Slobin, D. I. (1971) The ontogenesis of grammar. In: Palermo, D. S. (Ed.) *The child psychology series - Experimental and theoretical analyses of child behavior*. New York: Academic Press.
- St. John, M. F.; Gernsbacher, M. A. (1998). Learning and losing syntax: Practice makes perfect and frequency builds fortitude. In: Healy A. F. & Bourne Jr., L. E. (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic experiments on training and*

- retention*. Mawah, NJ: Erlbaum. pp. 231-255.
- Strohner, H.; Nelson, K. E. (1974) The young child's development of sentence comprehension: Influence of event probability, nonverbal context, syntactic form and their strategies. *Child Development*. Vol.45(3). pp 567-76.
- Sua-Key, E.; Santos, M. E. (2003) *Grelha de Observação da Linguagem – nível escolar*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Thordardottir, E. T. e Weismer, E. (2002) Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Vol.16(4). pp. 233-250.
- Valian V.; Eisenberg, Z. (1996) The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal of Child Language*. Vol.23(1). pp 103-128.
- Vasconcelos, M. (1996) Compreensão e Produção de frases relativas em Português Europeu. In: Faria, I. H.; Pedro, E. R.; Duarte, I.; Gouveia, C. A. M. (Eds.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho (2.<sup>a</sup> ed.). pp. 323-330.
- Viana (2004) *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO - Edições e investigação em psicologia, Lda.
- Vieira, S. C. (2011) *A test for sentence development in European Portuguese (STSD-PT)*. Lisboa. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Weiss, D.; Paul, R. (2010) Delayed language development in preschool children. In: Damico, J.S.; Muller, N.; Ball, M.J. (Eds.) *Handbook of Language and Speech Disorders*. U.K.: Wiley-Blackwell. pp. 178-208.
- Weyerts, H.; Penke, M.; Münte, T. F.; Heinze, H.J.; Clahsen, H. (2002) Word order in sentence processing: An experimental study of verb placement in German. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol.31(3). pp. 211-268.