



**Jacqueline Rodrigues Longchamps**

**Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática  
(DEL-Prag) e dificuldades de aprendizagem:  
interface gramática-pragmática  
e relevância no uso da língua**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Letícia Maria Sicuro Corrêa

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2014



**Jacqueline Rodrigues Longchamps**

**Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática  
(DEL-Prag) e dificuldades de aprendizagem:  
interface gramática-pragmática  
e relevância no uso da língua**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Letícia Maria Sicuro Corrêa**  
Orientadora  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Erica dos Santos Rodrigues**  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Maria do Carmo Leite de Oliveira**  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Marina Rosa Ana Augusto**  
UERJ

**Prof. Jorge Campos da Costa**  
PUC/RS

**Profa. Denise Berruezo Portinari**  
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia  
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de Fevereiro de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

## Jacqueline Rodrigues Longchamps

Graduou-se como Bacharel em Letras e obteve o título de Licenciada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) em 2006. Obteve o título de Mestre em Letras (área de concentração: Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2009. Pela mesma instituição concluiu, em 2014, o Doutorado em Letras (área de concentração: Estudos da Linguagem). Atua no Grupo de Pesquisa do LAPAL – Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, vinculado ao Departamento de Letras – PUC-Rio. Áreas de interesse: Psicolinguística, Aquisição da Linguagem, Sintaxe Gerativa.

### Ficha Catalográfica

Longchamps, Jacqueline Rodrigues

Déficit específico da linguagem de ordem pragmática (DEL-Prag) e dificuldades de aprendizagem: interface gramática-pragmática e relevância no uso da língua / Jacqueline Rodrigues Longchamps ; orientadora: Letícia Maria Sicuro Corrêa. – 2014.

244 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Déficit específico da linguagem. 3. Déficit pragmático da linguagem. 4. Minimalismo. 5. Categorias funcionais. 6. Interface gramática-pragmática. 7. Teoria da relevância. 8. Ostensão. 9. Dificuldades de aprendizagem. 10. Inferência. 11. Referência. I. Corrêa, Letícia Maria Sicuro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD:400

Aos meus pais, Cid Lopes Longchamps (*in memoriam*)  
e Dina Maria Rodrigues Longchamps

## Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Leticia Maria Sicuro Corrêa, pelo profissionalismo, pelo conhecimento ímpar e inspirador, por todo o carinho, generosidade e apoio demonstrados, pela confiança e incentivo de sempre. Minha eterna gratidão, respeito e admiração.

Aos membros da banca examinadora, pela avaliação cuidadosa do trabalho e por tão valiosas sugestões.

A todos meus professores da PUC-Rio, responsáveis pela minha formação.

A todos os queridos amigos do LAPAL, em especial, Mercedes Marcilese, Tatiana Bagetti, Clara Villarinho e Renê Forster que estiveram mais próximos durante esta caminhada.

Um agradecimento especial à Mercedes Marcilese e às alunas de Iniciação Científica Luize de Menezes Fernandes e Marcela Isensee pela ajuda na aplicação de alguns dos experimentos.

Às Escolas Municipais Artur Ramos, Luiz Delfino e Christiano Hamann e seus respectivos diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos e demais funcionários, pela acolhida e pela disponibilização de suas dependências para a realização das atividades experimentais do presente trabalho.

Às crianças e aos adultos que participaram das diferentes tarefas, sem os quais este trabalho não seria possível.

Ao Professor e queridíssimo amigo Wander Lourenço, pelo carinho de sempre e pelo eterno e alegre incentivo.

Aos Professores Lana Mara Rodrigues Rego e Nataniel dos Santos Gomes, por terem despertado em mim o amor pela Linguística e pelo incentivo rumo à Pós-Graduação.

À PUC-Rio e à CAPES, pelos auxílios concedidos.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

## Resumo

Longchamps, Jacqueline Rodrigues; Corrêa, Letícia Maria Sicuro (Orientadora). **Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag) e dificuldades de aprendizagem: interface gramática-pragmática e relevância no uso da língua**. Rio de Janeiro, 2014. 244p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como tema a especificidade do *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática* (DEL-Prag), termo cunhado por Naama Friedmann e Rama Novogrodsky em uma classificação de subtipos de DEL, utilizado em referência ao que, tradicionalmente, denomina-se Déficit Pragmático da Linguagem (DPL). Busca-se avaliar: (i) em que medida o termo *específico* pode remeter a um distúrbio na Interface Gramática-Pragmática (IGP), no que concerne à expressão morfológica do que é tomado como relevante pelo falante de um ponto de vista pragmático, e ao reconhecimento de informação pragmaticamente relevante com base em contrastes gramaticais pelo ouvinte e (ii) em que medida haveria um déficit seletivo restrito a esta interface. A IGP é aqui caracterizada com base no Modelo Integrado da Computação *On-line* (MINC), de base minimalista, o qual incorpora, nesta investigação, o conceito de *ostensão* oriundo da *Teoria da Relevância* (TR) - teoria pragmática de base cognitiva. A identificação de crianças com diagnóstico de DEL-Prag é, contudo, difícil, dada a carência de um instrumental teoricamente embasado para a avaliação das habilidades linguísticas pertinentes a esta interface. Neste estudo, a identificação de crianças que possam vir a receber um diagnóstico de DEL-Prag foi feita a partir do compartilhamento de sintomas entre DEL-Prag e Dificuldades de Aprendizagem (DAp). O desempenho de crianças com DAp foi contrastado com o de crianças controle com bom desempenho escolar e desempenho igual ou acima da média em testes de habilidades linguísticas de natureza sintática mais características do DEL. As crianças com DAp foram igualmente avaliadas quanto às suas habilidades sintáticas. Uma série de cinco experimentos voltados para a IGP foi conduzida: dois de produção da referência definida/indefinida e três de compreensão com base em inferências dependentes de contrastes gramaticais pertinentes a categorias funcionais, tais como: definitude, aspecto e modo. Adicionalmente, foram conduzidos: um experimento com uma tarefa de Teoria da Mente (reportada como comprometida no caso do DPL/DEL-Prag) e um de

compreensão de inferências baseadas em expressões idiomáticas não dependentes de contrastes situados na IGP. O desempenho do grupo com DAp foi significativamente inferior ao do grupo controle em todas as tarefas, demonstrando particular dificuldade em tirar proveito de informação morfológica e prosódica ostensiva. Os presentes resultados sugerem que uma possível causa de dificuldades de aprendizagem decorra de um comprometimento na IGP. Dificuldades de ordem sintática e de ordem pragmática podem ser dissociadas, na medida em que há crianças com bom desempenho nas tarefas de ordem sintática e pragmática e desempenho abaixo da média em tarefas dependentes da IGP e vice-versa. Quanto à possibilidade de um déficit pragmático exclusivo desta interface, os resultados, ainda que não conclusivos, não descartam esta possibilidade, dado que houve crianças cujo comprometimento na IGP parece ser seletivo. A articulação MINC+TR, até então não explorada, apresenta-se como uma base conceitual promissora para o estudo de distúrbios na IGP e as tarefas aqui propostas contribuem para a criação de uma ferramenta teoricamente embasada para o estudo do DEL, assim como para a avaliação de problemas de linguagem nas práticas clínica e pedagógica.

## **Palavras-chave**

Déficit Específico da Linguagem; Déficit Pragmático da Linguagem; Minimalismo; Categorias funcionais; Interface gramática-pragmática; Teoria da Relevância; Ostensão; Dificuldades de aprendizagem; Inferência; Referência.

## Abstract

Longchamps, Jacqueline Rodrigues; Corrêa, Letícia Maria Sicuro (Advisor). **Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag) e dificuldades de aprendizagem: interface gramática-pragmática e relevância no uso da língua.** Rio de Janeiro, 2014. 244p. Doctoral Thesis – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis is concerned with the specificity of the so called *Pragmatic Specific Language Impairment* (PraSLI), term used by Naama Friedmann and Rama Novogrodsky to name a subtype of SLI traditionally called Pragmatic Language Impairment (PLI). The present study aimed to investigate: (i) the extent to which the term *specific* might, in this case, refer to a deficit at the Grammar-Pragmatics Interface (GPI), as far as the morphological expression and recognition of intentional contrasts by the speaker/hearer are concerned, and (ii) the extent to which there would be a selective deficit at GPI. GPI is characterized on the basis of the Integrated Model of On-line Computation (MINC, in Portuguese), grounded in minimalist assumptions, which incorporates, in this study, the notion of *ostension* from Relevance Theory (RT) – a cognitive pragmatic theory. Identifying PraSLI children is not an easy task due to the lack of theoretically grounded standardized tests for the evaluation of their linguistic/pragmatic abilities. The present investigation departed from the assumption that Learning Disabled (LD) children might include pragmatically impaired ones as far as these groups have been reported to share a number of symptoms. The performance of LD children was then compared with that of a control group, constituted of school children of the same age with good school performance and average or above average performance in language tests pertaining to syntactic abilities. The LD children's syntactic abilities were equally evaluated. A series of five experiments focusing on GPI was conducted: two involving definite/indefinite reference production, and three involving inferences dependent on grammatical contrasts pertaining to functional categories, such as definiteness, aspect, and mood. In addition, a Theory of Mind (ToM) task was conducted (as far as ToM has been reported to be impaired in PLI/PraSLI children), and an experiment involving inferences not dependent on GPI contrasts was carried out. The *scores* of the LD group were significantly lower than those of the control group in all the tasks. LD children had particular difficulty in

recognizing ostensive morphological and prosodic information. The results suggest that impairment at GPI is a possible cause of learning disability. Syntactic and pragmatic difficulties can be dissociated, since there are children whose performance was good in the syntactic and pragmatic tasks, but below average in GPI tasks, and vice-versa. As for the possibility of a selective pragmatic deficit at GPI, the results are inconclusive, though they do not exclude the possibility of a selective deficit in so far as there were children whose behavior suggests it. The articulation between MINC and RT, not explored so far, sets itself as a promising conceptual framework for the study of impairment at GPI, and the experimental tasks proposed here may contribute for the creation of a theoretically grounded instrument of evaluation to be used in the study of (Pra)SLI as well as in the clinical or pedagogical practice.

## **Keywords**

Specific Language Impairment; Pragmatic Language Impairment; Minimalism; Functional categories; Grammar-pragmatics interface; Relevance Theory; Ostension; Learning disability; Inference; Reference.

## Sumário

1 Introdução	22
2 Déficit <i>Específico</i> da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag)?	28
2.1 A definição de DEL e os critérios para seu diagnóstico	28
2.2 Subtipos de DEL	28
2.3 Questão terminológica acerca do déficit pragmático da linguagem	34
2.4 A possível especificidade do DEL-Prag	37
2.5 Relação entre déficit pragmático e Dificuldades de Aprendizagem (DAp)	41
3 Arcabouço teórico	43
3.1 O Modelo Integrado da Computação <i>On-line</i> (MINC)	43
3.1.1 O possível DEL-Prag à luz do MINC	47
3.2 Teoria da Relevância (TR)	48
3.2.1 Contribuições da TR para a compreensão do DEL-Prag	56
3.3 Ostensão via morfologia e prosódia	58
3.3.1 Intenção ostensivamente expressa na morfologia da língua	58
3.3.2 Intenção ostensivamente expressa na prosódia da língua	62
3.4 Articulação entre MINC e TR	65
4 Representação do MINC articulado à Teoria da Relevância	71
4.1 O Modelo MINC+TR	71
4.2 Outras teorias de base cognitiva	75
5 Avaliação de habilidades de processamento da Linguagem à luz das previsões do MINC+TR	79
5.1 Considerações metodológicas	79
5.2 Experimento 1 (produção eliciada): referência, contraste aspectual e relevância	81
5.3 Experimento 2 (produção eliciada): estabelecimento da referência com base em especificidade no discurso	114
5.4 Experimento 3 (compreensão): inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo	126
5.5 Experimento 4 (Teoria da Mente de 1ª e de 2ª ordem)	143
6 Inferências com base na referência definida	155
6.1 Implicações do traço de definitude no PB	156
6.2 Experimento 5 (compreensão): Reconhecimento da referência definida como continuidade da referência	159
6.2.1 Avaliação de adultos	160
6.2.2 Avaliação de crianças	165
6.3 Experimento 6 (compreensão): Percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade da referência	168
6.3.1 Avaliação de adultos	171
6.3.2 Avaliação de crianças	174

6.3.3 Percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade da referência na presença de marcação prosódica ostensiva	181
6.4 Escala de ostensão para o traço de definitude	185
7 Inferências pragmáticas não dependentes de contrastes gramaticais	190
7.1 Experimento 7 (compreensão): Inferências não dependentes de contrastes na interface gramática-pragmática (expressões idiomáticas)	190
8 Análise individual do desempenho das crianças nos experimentos dependentes e independente de contrastes na interface gramática-pragmática	194
9 Considerações finais	199
Referências bibliográficas	203
APÊNDICE A – Estímulos e pranchas do Experimento 1	216
APÊNDICE B – Estímulos e pranchas do Experimento 2	218
APÊNDICE C – Estímulos e pranchas do Experimento 3	223
APÊNDICE D – Estímulos e pranchas do Experimento 4	226
APÊNDICE E – Estímulos e pranchas do Experimento 5	229
APÊNDICE F – Estímulos e pranchas do Experimento 6	234
APÊNDICE G – Estímulos e pranchas do Experimento 7	244

## Lista de Figuras

Figura 1 – Esquema para língua e computação sintática à luz do PM	44
Figura 2 – Etiquetas sintáticas e lógicas	53
Figura 3 – Processo de compreensão segundo a TR	54
Figura 4 – Variedades de <i>input</i> prosódico	63
Figura 5 – Representação básica do MINC com a incorporação de um módulo da Relevância	71
Figura 6 – Exemplo de sequência de figuras relativa à primeira História (Experimento 1)	94
Figura 7 – Exemplo de figura de personagem (Experimento 2)	120
Figura 8 – Exemplos de figuras para a “checagem de acertos” das crianças (Experimento 2)	121
Figura 9 – Exemplo de estímulo visual somente com as personagens (1ª história) (Experimento 3)	131
Figura 10 – Exemplo de estímulo visual com todas as cenas (1ª história) (Experimento 3)	131
Figura 11 - Figura referente ao primeiro par de personagens (Experimento 4)	146
Figura 12 – Desenho referente a um dos estímulos apresentados (Experimento 5)	159
Figura 13 – Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição singular (Experimento 6)	169
Figura 14 – Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição plural (Experimento 6)	169
Figura 15 – Distribuição de déficits dentro dos quatro grupo com DEL (Friedmann & Novogrodsky, 2008)	188
Figura 16 – Percentagens de crianças com DAp com problemas na Sintaxe e/ou na IGP	196
Figura 17 – Percentagens de crianças com DAp com problemas na IGP e/ou de OPG	197

Figura 18 – Percentagens de crianças com DAp sem problemas linguísticos, mas com problemas na IGP e/ou de OPG

198

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Médias em função de relevância da personagem na introdução dos referentes (Experimento 1)	101
Gráfico 2 – Médias em função de grupo na introdução da personagem secundária na tarefa de recontagem (Experimento 1)	102
Gráfico 3 – Médias em função de grupo na manutenção da personagem coadjuvante na tarefa de narração livre (Experimento 1)	103
Gráfico 4 – Médias em função de tarefa na manutenção da personagem secundária (Experimento 1)	104
Gráfico 5 – Percentagens em função de tipo de referência ambígua em referência à personagem principal (Experimento 1)	105
Gráfico 6 – Percentagens em função de tipo de referência ambígua em referência à personagem coadjuvante (Experimento 1)	105
Gráfico 7 – Percentagens em função de grupo em referência à personagem coadjuvante na tarefa de recontagem por meio de DPs ambíguos (Experimento 1)	106
Gráfico 8 – Médias em função de grupo na expressão de contrastes aspectuais (Experimento 1)	107
Gráfico 9 – Médias em função de grupo (Experimento 2)	122
Gráfico 10 – Médias em função de traço (Experimento 2)	122
Gráfico 11 – Médias em função da interação grupo-traço (Experimento 2)	123
Gráfico 12 – Médias em função do emprego inadequado das referências definida e indefinida e de omissões de determinantes (Experimento 2)	123
Gráfico 13 – Médias em função de grupo (Experimento 3)	134
Gráfico 14 – Médias em função de tipo de pergunta (Experimento 3)	134
Gráfico 15 – Médias em função da interação tipo de pergunta-tipo de tarefa (Experimento 3)	135
Gráfico 16 – Médias em função de grupo (Experimento 3)	135

Gráfico 17 – Médias em função de tipo de pergunta inferencial (Experimento 3)	136
Gráfico 18 – Médias em função de grupo para as perguntas literais (Experimento 3)	136
Gráfico 19 – Médias em função de grupo para as perguntas inferenciais de aspecto (Experimento 3)	137
Gráfico 20 – Médias em função de grupo para as perguntas inferenciais de definitude (Experimento 3)	139
Gráfico 21 – Médias em função de grupo para as perguntas inferenciais de modo (Experimento 3)	140
Gráfico 22 – Médias em função de ordem de ToM (Experimento 4)	149
Gráfico 23 – Médias em função da interação grupo-ordem de ToM (Experimento 3)	149
Gráfico 24 – Médias em função de grupo para ToM de 1ª ordem (Experimento 3)	150
Gráfico 25 – Médias em função de ostensão (Experimento 5)	163
Gráfico 26 – Médias em função de definitude (Experimento 5)	164
Gráfico 27 – Médias em função de grupo (Experimento 5)	167
Gráfico 28 – Médias de respostas SIM em função de número (Experimento 6)	173
Gráfico 29 – Médias de respostas SIM em função de número (Experimento 6)	177
Gráfico 30 – Médias de respostas SIM em função da interação grupo-número (Experimento 6)	177
Gráfico 31 – Médias em função de diferentes padrões de respostas para ambos os grupos (Experimento 6)	179
Gráfico 32 – Médias de respostas SIM+(n=1) em função de número (Experimento 6)	180
Gráfico 33 – Médias de respostas “1” à segunda pergunta da condição singular em função de grupo (Experimento 6)	180
Gráfico 34 – Médias em função de grupo nas condições sem e com marcação prosódica ostensiva (Experimento 6)	183

Gráfico 35 – Médias de respostas “1” à segunda pergunta da condição singular em função de grupo (Experimento 6)	184
Gráfico 36 – Médias em função de grupo na tarefa de interpretação de expressões idiomáticas (Experimento 7)	193

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Processo de compreensão na TR, em um <i>parser</i> psicolinguístico e na TL	69
Quadro 2 – Exemplos de <i>prompts</i> para uma pergunta inferencial de aspecto	129
Quadro 3 – Esquema de aplicação das tarefas com e sem apoio visual	130
Quadro 4 – Opções para a codificação da referência no PB em função dos fatores: compartilhamento de conhecimento e totalidade/unicidade da referência	158

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Percentagens dos padrões de justificativas fornecidos pelas crianças à pergunta “Por quê?” correspondente aos estímulos de ToM de 2 <sup>a</sup> ordem (Experimento 4)	151
Tabela 2 – Percentagens dos <i>scores</i> obtidos pelas crianças Nos experimentos 3, 5 e 6 com relação ao traço de definitude	187

## **Lista de Siglas**

A / Adj = Adjective (Adjetivo) (Núcleo Lexical)

AP / AdjP = Adjective Phrase (Sintagma Adjetivo)

Asp = Aspect (Aspecto) (Categoria Funcional)

AspP = Aspect Phrase (Sintagma Aspectual)

BAS = The British Ability Scales

C = Complementizer (Complementizador) (Categoria Funcional)

CCC = Children's Communication Checklist

C<sub>HL</sub> = Computation Human Language

CID = Classificação Internacional de Doenças

CP = Complementizer Phrase (Sintagma Complementizador)

D = Determiner (Determinante) (Categoria Funcional)

DAp = Dificuldade(s) de Aprendizagem

DDL = Desordens do Desenvolvimento da Linguagem

DEL = Déficit Específico da Linguagem

DEL-Prag = Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática

DLD = Developmental Language Disabilities (ver DDL)

DP = Déficit Pragmático

DP = Determiner Phrase (Sintagma Determinante)

DPL = Déficit Pragmático da Linguagem

DS = Deep Structure (Estrutura Profunda)

ERP = Event-Related Potentials

FI = Principle of Full Interpretation (ver PIP)

FL = Faculdade da Linguagem

FLA = Faculdade da Linguagem em sentido Amplo

FLB = Faculty of Language in the Broad sense (ver FLA)  
FLE = Faculdade da Linguagem em sentido Estrito  
FLN = Faculty of Language in the Narrow Sense (ver FLE)  
GPI = Grammar-Pragmatics Interface (ver IGP)  
GU = Gramática Universal  
I = Inflection (Flexão) (Categoria Funcional)  
ICG = Implicatura Conversacional Generalizada  
IGP = Interface Gramática Pragmática  
IP = Inflectional Phrase (Sintagma Flexional)  
LAPAL = Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem  
LD = Language Disability / Language Disabled (ver DAp)  
LeSLI = Lexical Specific Language Impairment  
LF = Logical Form  
MABILIN = Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas  
MINC = Modelo Integrado da Computação *On-Line*  
MINC+TR = Articulação entre o Modelo Integrado da Computação *On-Line* e a Teoria da Relevância  
M<sub>ood</sub> = Mood (Modo) (Categoria Funcional)  
N = Noun (Nome) (Núcleo Lexical)  
NP = Noun Phrase (Sintagma Nominal)  
OPG = Ordem Pragmática Geral  
P = Preposition (Preposição)  
PB = Português Brasileiro  
PE = Português Europeu  
PF = Phonetic Form  
PhoSLI = Phonological Specific Language Impairment

PI = Pragmatic Impairment

PIP = Princípio da Interpretabilidade Plena

PLI = Pragmatic Language Impairment (ver DPL)

PM = Programa Minimalista

PP = Prepositional Phrase (Sintagma Preposicional)

PraSLI = Pragmatic Specific Language Impairment (ver DEL-Prag)

RT = Relevance Theory (ver TR)

SD= Standard Deviation (Desvio Padrão)

SLI = Specific Language Impairment (ver DEL)

SS = Surface Structure (Estrutura Superficial)

SySLI = Syntactic Specific Language Impairment

T = Tense (Tempo) (Categoria Funcional)

TL = Teoria Linguística Gerativista

ToM = Theory of Mind / Teoria da Mente

TP = Tense Phrase (Sintagma Temporal)

TR = Teoria da Relevância

TROG = Test for Reception of Grammar

V = Verb (Verbo) (Núcleo Lexical)

vP = Projeção do traço de agentividade vinculado ao verbo

VP = Verb Phrase (Sintagma Verbal)

## Introdução

Esta tese tem como tema a especificidade do *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática* (DEL-Prag) – termo cunhado por Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011) em uma classificação de subtipos de DEL (Déficit ou Distúrbio Específico da Linguagem)<sup>1</sup> utilizado em referência ao que, tradicionalmente, denomina-se Déficit Pragmático da Linguagem (DPL) – bem como a relação entre problemas de ordem pragmática e Dificuldades de Aprendizagem (DAp) por crianças em idade escolar.

O DPL representa um conjunto de manifestações indicativas de comprometimentos no uso efetivo da língua de forma adequada ao contexto e na compreensão de enunciados, muitas vezes, dependentes de inferências para que informação linguística e contextual sejam integradas. Problemas envolvendo uma expressão linguística adequada e a compreensão de textos ou mesmo de instruções são as principais queixas relativas a crianças em idade escolar com dificuldades de aprendizagem. Diante de tal quadro, investiga-se a possibilidade de que crianças com DAp apresentem dificuldades previstas para o DEL-Prag, considerando-se ser este uma das possíveis causas daquelas.

DEL é um comprometimento da linguagem na ausência de baixo desempenho em testes de inteligência não verbal ou de quaisquer outros problemas que possam afetar a linguagem da criança de forma secundária, tais como retardo mental, danos neurológicos adquiridos, déficits auditivos, desordens do espectro autista<sup>2</sup> (Leonard, 1998). O DPL, por sua vez, caracteriza crianças cuja comunicação se mostra afetada devido à inadequação de sua produção linguística (ainda que sintaticamente bem estruturada) para um dado contexto. Problemas de compreensão também são frequentemente relatados para esta população (Rapin & Allen, 1983; Bishop & Rosenbloom, 1987; Adams & Bishop, 1989; Bishop, 1989; Bishop & Adams, 1989; Bishop & Adams, 1992; Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997; Leinonen & Letts, 1997; Shields et al,

---

<sup>1</sup> O termo DEL, do inglês *Specific Language Impairment* (SLI), é comumente traduzido como Déficit/Distúrbio Específico da Linguagem ou Especificamente Linguístico e se refere ao conjunto de sintomas que corresponde ao que se denomina, tradicionalmente, como Disfasia do Desenvolvimento (Corrêa, 2006). No presente trabalho, onde se encontra a palavra *Déficit*, leia-se *Déficit/Distúrbio*.

<sup>2</sup> Mas ver Bishop (2003a), por exemplo.

1996a, 1996b; Bishop, 1998; Botting & Conti-Ramsden, 1999; Bishop, 2000; Adams, 2003; Botting & Conti-Ramsden, 2003).

Muitas são as pesquisas sobre o DEL, contudo, o interesse acerca deste déficit pode ser visto sob duas perspectivas distintas. Na primeira, de viés menos linguisticamente orientado, a tendência é a busca por subtipos de DEL com fins descritivos ou classificatórios, sem que isto implique necessariamente a noção de subdomínios da linguagem ou da cognição (Tallal, Stark & Mellits, 1985; Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997; Leonard, 1998; Conti-Ramsden et al, 2001). Na segunda perspectiva, de viés mais linguisticamente orientado, buscam-se evidências para especificidade de domínio e de subdomínios da língua, caracterizando as manifestações seletivas do DEL com relação a componentes do sistema da língua ou mesmo a subdomínios da sintaxe (Clahsen, 1989; Rice & Wexler, 1996; van der Lely, 1997; Marinis, 1998; Hamann et al, 2003).

No que diz respeito ao DEL-Prag, contudo, não há uma caracterização clara, pois a literatura sem maior comprometimento linguístico apresenta o termo *Déficit Pragmático da Linguagem* (DPL) e não DEL-Prag, enquanto a literatura de cunho linguístico menciona um DEL-Prag sem, contudo, caracterizá-lo explicitamente. No presente estudo, considera-se que o termo DEL-Prag<sup>3</sup> implique problemas na Interface Gramática-Pragmática (IGP), sendo sua especificidade e seletividade foco de investigação.

No que concerne às crianças com DAp, estas se caracterizam por apresentar modalidades habituais de aprendizado prejudicadas, não podendo tais dificuldades ser associadas somente à falta de oportunidade de aprendizagem ou, como no caso do DEL, a retardos mentais (CID-10/F81; Krull, Colvey & Jacobs, 1996). Algumas de suas dificuldades são: a elaboração da inferência de um significado a partir da informação codificada, a integração de novas informações a antigas (Flanagan & Harrison, 2005), problemas com a referência pronominal e falha em levar em conta a perspectiva de seu interlocutor (Gerber 1996). Estes problemas também são observados em crianças com déficits pragmáticos (Bishop & Rosenbloom, 1987; Norbury & Bishop, 2002; Friedmann & Novogrodsky, 2008).

---

<sup>3</sup> É preciso ressaltar que para Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011), os termos DLP (*Déficit Pragmático da Linguagem*) e DEL-Prag (*Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática*) representam o mesmo déficit, ao passo que para a presente pesquisa, DEL-Prag é um déficit cujo *locus* é a interface gramática-pragmática (ver mais adiante neste mesmo capítulo e nas seções 2.3 e 2.4). Assim sendo, adotar-se-á, desde o início, o termo DEL-Prag ao invés de DPL por ser o primeiro justamente objeto de investigação deste estudo.

Observa-se que crianças com DAp e com DEL-Prag compartilham sintomas semelhantes relacionados a questões de inferência, referência e ponto de vista, todos realizados via interface gramática-pragmática. Ainda que possam haver diferentes causas não relacionadas entre si para um mesmo tipo de sintoma, é possível que as DAp tenham como uma de suas causas dificuldades de processamento na IGP. Um modo de investigar tal questão é verificar se crianças com DAp se comportam de acordo com as previsões feitas para o DEL-Prag, demonstrando dificuldades relacionadas à mencionada interface.

Assim sendo, assumindo-se que o *locus* do possível DEL-Prag seja a interface gramática-pragmática, busca-se investigar: (i) como crianças com DAp lidam com questões de ordem pragmática em sua interseção com o domínio da língua, isto é, como codificam e interpretam informação de natureza intencional veiculada por contrastes gramaticais na mencionada interface e; (ii) caso apresentem problemas na IGP, em que medida estes se restringem a esta interface.

De um ponto de vista teórico, esta pesquisa se justifica por não haver clareza na literatura quanto ao que se pode considerar um *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática*, na medida em que a letra “E”, de *específico*, pode remeter a duas acepções distintas: (i) O déficit seria específico em decorrência de um diagnóstico de exclusão: esta é a acepção assumida em maior parte da literatura acerca do DEL, na qual o termo *específico* não traz conotações teóricas quanto à arquitetura da mente e à natureza exclusiva ou compartilhada dos recursos cerebrais e processos mentais em questão; (ii) A segunda acepção é a de que o déficit seria específico no sentido de *especificidade de domínio*, uma vez que o interesse da pesquisa linguística, particularmente de orientação gerativista, sobre o DEL é motivada pelo pressuposto de que a língua constitui um domínio da cognição humana, com propriedades e modo de operação característicos e que interage com outros domínios.

Assim sendo, busca-se verificar em que medida seria possível conceber a especificidade de domínio no caso de um DEL-Prag, uma vez que a pragmática diz respeito ao uso adequado da língua em determinados contextos, o que pressupõe habilidades não exclusivamente linguísticas. Em decorrência disso, a especificidade do DEL-Prag teria de ser concebida em termos de uma interface gramática-pragmática, uma vez que o que seria específico da língua seria caracterizado em termos de sua gramática.

Ainda em uma dimensão teórica, e visando a dar conta de questões pertinentes à IGP, esta pesquisa propõe uma articulação entre o Modelo Integrado da Computação On-line (MINC) (Corrêa & Augusto, 2006; 2007; 2011) e a Teoria da Relevância (TR) (Sperber & Wilson, 1986/1995; 2001). O MINC assume, à luz do Programa Minimalista (PM) (Chomsky 1995 – até o presente), que a língua é um domínio da cognição humana que abrange um sistema computacional universal e um léxico adquirido mediante experiência linguística. O léxico é composto de categorias lexicais e funcionais, cujos elementos são constituídos de traços semânticos, fonológicos e formais, relevantes para a sintaxe. Consoante este modelo, os traços semânticos e formais dos elementos das categorias lexicais se relacionam predominantemente aos sistemas conceituais que fazem interface com a língua, ao passo que os traços semânticos e formais dos elementos das categorias funcionais se relacionam predominantemente aos sistemas intencionais, sendo responsáveis por veicular informação pertinente a força ilocucionária, definitude, tempo, aspecto, modo, etc., fundamentais para a codificação da referência a entidades e eventos. A codificação linguística da intencionalidade requer, pois, uma interface gramática-pragmática, na qual atua o componente da Relevância proveniente da TR. Este componente introduz a noção de *ostensão*, que é a propriedade que um certo comportamento (verbal ou não) tem de externalizar uma dada intenção. Na articulação MINC+TR, a ostensão, no que diz respeito à IGP, se evidencia via morfologia ou marcação prosódica, sendo passível de percepção nas interfaces fônica e semântica.

De um ponto de vista aplicado, a meta é a criação de procedimentos de identificação de déficits pertinentes à IGP, buscando caracterizar uma escala de ostensão que explicita o custo de processamento de diferentes tipos de contrastes nesta interface. Pretende-se, deste modo, viabilizar a elaboração de procedimentos de intervenção direcionados para as crianças com DAp, o que, por extensão, beneficiaria indivíduos com DEL-Prag.

A presente pesquisa visa, então, a atingir os seguintes objetivos:

### **Gerais:**

1. Investigar a especificidade do DEL-Prag, bem como sua seletividade;

2. Verificar em que medida crianças apontadas, por parte de seus professores, como tendo dificuldades de aprendizagem apresentam manifestações previstas para o DEL-Prag, com a possibilidade de comprometimentos na interface gramática-pragmática (exclusivos ou não) serem uma das causas daquelas;
3. Prover uma articulação entre o MINC (Corrêa & Augusto, 2006; 2007; 2011) e a TR (Sperber & Wilson, 1986/1995; 2001) que permita caracterizar o que seria o DEL-Prag, identificando aspectos da produção e da compreensão comprometidos em decorrência de problemas relacionados ao âmbito da IGP no Português Brasileiro (PB).

### **Específicos:**

1. Caracterizar o que seria o DEL-Prag à luz do MINC;
2. Caracterizar a TR e propor uma articulação desta teoria com o MINC;
3. Verificar, por meios experimentais, a produção e a compreensão de crianças com DAp com base em inferências dependentes e não dependentes de contrastes gramaticais na IGP de modo a avaliar em que medida estas crianças apresentam problemas compatíveis com as previsões do modelo MINC+TR para o que seria o DEL-Prag;
4. Considerar, com base nos resultados dos experimentos elaborados para o item anterior, a possível especificidade e seletividade de um DEL-Prag.

Este estudo se integra à linha de pesquisa do *Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL)*, que concilia a pesquisa psicolinguística sobre o processamento (produção e compreensão) e aquisição da linguagem com uma concepção minimalista de língua e, particularmente, ao projeto intitulado “DEL (*Déficit Específico da Linguagem*) e DAp (*Dificuldades de Aprendizagem*): pontos em comum, especificidade no DEL e bases de possíveis intervenções”<sup>4</sup>. O presente trabalho contribui particularmente para o âmbito pragmático do referido projeto.

---

<sup>4</sup> FAPERJ, Edital Cientistas do Estado de 2011, da Profa. Letícia Maria Sicuro Corrêa.

Esta pesquisa se estrutura do seguinte modo: o capítulo 2 apresenta o DEL, seus subtipos, a obscuridade da terminologia envolvida em tal déficit, a questão da especificidade do DEL-Prag, bem como sua relação com as DAp. No capítulo 3, o MINC e a TR são caracterizados, bem como o que seria o DEL-Prag à luz destas teorias. No capítulo 4, uma articulação entre MINC e TR é proposta. No capítulo 5, os primeiros experimentos direcionados para as metas aqui propostas são detalhados. No capítulo 6, apresenta-se um refinamento das investigações sobre o traço de definitude com base nos resultados dos experimentos detalhados no capítulo anterior. No capítulo 7, investiga-se a compreensão com base em inferências não dependentes de contrastes gramaticais por parte das crianças até então avaliadas. No capítulo 8, faz-se uma análise de casos individuais na busca por possíveis casos de DEL-Prag, seguida das considerações finais, no capítulo 9.

## 2

### **Déficit *Específico* da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag)?**

#### 2.1

##### **A definição de DEL e os critérios para seu diagnóstico**

O *Déficit Específico da Linguagem* (DEL) é um comprometimento das habilidades linguísticas da criança, na ausência de quaisquer problemas que afetem suas áreas fisiológica, emocional e cognitiva e que possam explicar tal comprometimento, tais como: déficits auditivos, disfunção do aparato fonológico, lesões cerebrais, danos neurológicos, dificuldades emocionais, atraso global do desenvolvimento, retardo mental e desordens do espectro autista, dentre outros (Leonard, 1998; Conti-Ramsden et al, 2001; Ryder, Leinonen & Schulz, 2008). Este déficit, que incide mais sobre o sexo masculino do que o feminino, é de natureza possivelmente genética, uma vez que a criança acometida não raro apresenta histórico familiar de problemas linguísticos (Leonard, 1998).

O diagnóstico do DEL é feito por critérios de exclusão<sup>5</sup>, ou seja, por meio de avaliações clínicas, exclui-se a possibilidade da existência de quaisquer das condições acima descritas que possam afetar o desempenho linguístico da criança como consequência. Contudo, para um refinamento do diagnóstico do DEL, testes padronizados de habilidades linguísticas podem ser empregados com o fim de identificar as áreas particularmente problemáticas na linguagem infantil. Diz-se que tal processo constitui um critério de inclusão.

#### 2.2

##### **Subtipos de DEL**

As crianças com DEL costumam apresentar problemas expressivos com relação à gramática, ao vocabulário e à fonologia, além de déficits de compreensão, em especial, se a sentença for sintaticamente complexa (Bishop, 1998; Leonard, 1998; Bishop, 2000). Contudo, há relatos de crianças que exibem quadros alternativos com diferentes combinações de manifestações (Bishop & Rosenbloom, 1987; Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997; Conti-Ramsden et al, 2001; Friedmann & Novogrodsky, 2008; 2011). Por este motivo, a literatura

---

<sup>5</sup> Comumente referido como “Critério de exclusão do DEL de Leonard (1998)”.

vem apontando o DEL como um déficit heterogêneo (Bishop & Rosenbloom, 1987; Adams & Bishop, 1989; Bishop & Adams, 1989; Bishop & Adams, 1991; Bishop & Adams, 1992; Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997; Leonard, 1998; Conti-Ramsden et al, 2001; Norbury & Bishop, 2002; Friedmann & Novogrodsky, 2008; Ryder, Leinonen & Schulz, 2008; Friemann & Novogrodsky, 2011), uma vez que o desempenho linguístico das crianças pode variar quanto: à área (sintática, morfológica, lexical, semântica, pragmática ou fonológica), ao tipo de categoria ou processo linguístico afetado (concordância, por exemplo), à intensidade ou mesmo quanto às modalidades de desempenho linguístico atingidas (produção, compreensão ou ambas) (Leonard, 1998; Friedmann & Novogrodsky, 2008).

Várias tentativas de classificação foram propostas, algumas para o DEL em si, outras para distúrbios da linguagem que obedecem ou não ao critério de exclusão de Leonard (1998). Friedmann & Novogrodsky (2008), por exemplo, identificaram crianças com diferentes tipos de déficits, que denominaram<sup>6</sup>: DEL-Sintático, DEL-Fonológico, DEL-Lexical e DEL-Pragmático (resumidamente, DEL-Prag). Em um estudo envolvendo crianças diagnosticadas com DEL por critérios de exclusão (Leonard, 1998) e inclusão (diagnóstico prévio ao estudo em questão obtido por meio de testes clínicos realizados por fonoaudiólogos e especialistas em educação), estas crianças foram submetidas não só a uma bateria de testes sintáticos, mas também a testes de recuperação lexical, testes fonológicos e pragmáticos. Os resultados revelaram tanto crianças com déficit em apenas um dos componentes linguísticos, como também, crianças com déficits combinados, dos tipos: [sintático+fonológico], [sintático+lexical] e [sintático+fonológico+lexical]. O critério de inclusão em cada subgrupo de DEL se deu de acordo com os déficits apresentados em habilidades específicas. No caso do DEL-Prag, por exemplo, o critério se baseou nos déficits relacionados a habilidades discursivo-pragmáticas, incluindo relevância, quantidade e referência, em adição à classificação obtida no *Children's Communication Checklist* (CCC) (Bishop 1998/2003)<sup>7</sup>. As crianças com déficits pragmáticos, de acordo com a

<sup>6</sup> Em inglês, SySLI (*Syntactic SLI*), PhoSLI (*Phonological SLI*), LeSLI (*Lexical SLI*) e PraSLI (*Pragmatic SLI*).

<sup>7</sup> O *Children's Communication Checklist* (CCC) de Bishop (1998) é uma ferramenta muito empregada na avaliação/diagnóstico de crianças com Déficit Pragmático da Linguagem (DPL). Trata-se de uma lista de itens elaborada com o fim de avaliar aspectos do déficit comunicativo, não

referida pesquisa, embora tenham obtido bons resultados na área sintática, demonstraram baixo desempenho no que concerne a habilidades discursivas, além de falharem em testes de ToM e de fornecerem respostas irrelevantes em tarefas de nomeação (Friedmann & Novogrodsky, 2008; 2011)<sup>8</sup>. Em seu estudo de 2011, Friedmann & Novogrodsky reforçam não só a existência de tais subgrupos de DEL, como também de um subgrupo com DEL-Prag isento de problemas sintáticos. As pesquisadoras observam que seus estudos apontam tanto para superposições quanto dissociações entre déficits e destacam que é possível identificar subgrupos dentro do DEL com déficits seletivos em várias áreas da linguagem: sintaxe, léxico, fonologia e pragmática.

Retrocedendo um pouco no tempo, têm-se os trabalhos de Conti-Ramsden, Crutchley & Botting (1997) e de Conti-Ramsden et al (2001). O primeiro estudo (que tem continuidade no segundo)<sup>9</sup> avalia um grupo de 242 crianças de 7 anos de idade – previamente diagnosticadas com DEL e frequentadoras de unidades de

---

adequadamente analisados por meio de testes linguísticos padronizados. Tais aspectos envolvem, predominantemente, anomalias pragmáticas observadas em comunicação social, embora outros aspectos qualitativos da linguagem também sejam incluídos. Em adição, itens referentes a relacionamentos sociais e interesses específicos foram incorporados, de modo que a relação entre dificuldades pragmáticas e outras características de desordens pervasivas do desenvolvimento pudessem ser exploradas. O CCC consta de 70 itens distribuídos por nove escalas, cinco das quais formam um composto que lida com aspectos pragmáticos da comunicação, permitindo a discriminação entre crianças com diagnóstico de déficits pragmáticos e aquelas com outros tipos de DEL. Um *score* menor do que 132 classifica a criança como tendo DPL. Bishop (1998) enfatiza que o CCC não foi criado com a intenção de diagnosticar crianças com DEL, mas de identificar em uma população já diagnosticada como tal, se há qualquer evidência de um subgrupo distinto de crianças com dificuldades predominantemente semânticas ou pragmáticas. Cabe ressaltar que o CCC é um instrumento de avaliação/diagnóstico baseado no julgamento de professores ou terapeutas acerca do comportamento da criança e não um teste ao qual a própria criança seja submetida. Atualmente, o CCC encontra-se em sua segunda versão, o CCC-2 (Bishop, 2003b).

<sup>8</sup> As pesquisadoras, contudo, não fornecem um detalhamento das tarefas em si, nem exemplos dos tipos de respostas produzidos pelas crianças. Quando mencionam “**relevância, quantidade e referência**”, baseiam-se em “análises de narrativas e testes estruturados com o objetivo de examinar habilidades linguístico-pragmáticas”, tais como o estabelecimento da referência e o fornecimento de informação relevante (em que nem as histórias, nem os testes são descritos). Segundo Friedmann & Novogrodsky, as crianças com DEL-Prag apresentam discurso altamente comprometido nos três aspectos acima. No que concerne à ToM, afirmam que estas crianças falham em tarefas de crenças falsas de 1ª e de 2ª ordem. Em seu texto de 2011, as pesquisadoras mencionam o aTOMic, um teste abrangente de ToM com o qual as crianças de seu estudo foram testadas. Segundo Friedmann & Novogrodsky, este teste conta com questões de ToM de 1ª e de 2ª ordem dentre outros tipos de avaliação. Seriam os itens relativos à ToM de 1ª e de 2ª ordem tarefas clássicas do tipo *Sally-Anne* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985)? A referência a este teste é o artigo: *The linguistic consequences of acquired deficit in Theory of Mind* (Balaban et al, 2008). Contudo, o texto está redigido em hebraico, não sendo possível a obtenção de maiores informações a respeito da referida avaliação. Um teste com nome semelhante, qual seja, o *Animated Theory of Mind Inventory for Children* (ATOMIC) (Beaumont & Sofronoff, 2008) foi localizado, mas, ao que parece, não se trata do teste mencionado por Friedmann & Novogrodsky.

<sup>9</sup> Conti-Ramsden et al (2001) é uma extensão do estudo de Conti-Ramsden, Crutchley & Botting (1997), na medida em que reavalia 200 das 242 crianças de 7 anos de idade do estudo de 1997 quatro anos depois, isto é aos 11 anos de idade.

apoio linguístico no Reino Unido – com o fim de detectar possíveis subtipos de DEL. No estudo em questão, foi utilizada uma combinação de testes padronizados<sup>10</sup> e de questionários, nos quais professores ou fonoaudiólogos forneceram sua opinião acerca do desempenho linguístico dos jovens falantes. A análise dos dados revelou seis subgrupos que foram equiparados às classificações introduzidas por Rapin & Allen (1987 *Apud* Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997), devido à sua semelhança. O grupo 6 (equiparado à síndrome do déficit semântico-pragmático proposta por Rapin & Allen, como mencionado acima) apresentou dificuldades semânticas e/ou pragmáticas, maior tendência para problemas receptivos, mas ausência de dificuldades fonológicas. Apesar de as crianças exibirem bom desempenho na maioria dos testes, demonstraram ter alguns problemas com a compreensão no âmbito gramatical (no TROG<sup>11</sup> – contudo, os pesquisadores não fornecem informações sobre o tipo exato e o nível de dificuldade) e com o fornecimento de informações no teste que examinava sua capacidade expressiva (*The Bus Story Test*).

Na verdade, a tentativa de uma classificação para os diferentes tipos de déficits/desordens da linguagem não é recente. Os primeiros trabalhos mais citados a proporem classificações para os mesmos foram os de Rapin & Allen (1983) na América do Norte e o de Bishop & Rosenbloom (1987) no Reino Unido. Rapin & Allen (1983) fazem uma classificação para as *Desordens do Desenvolvimento da Linguagem (DDL) (Developmental Language Disabilities)* a partir de uma ótica combinada entre neurologia infantil e psicolinguística do desenvolvimento. A ideia era agrupar as crianças com DDL por síndromes com base em seus déficits linguísticos, e compreender a patogênese dos sintomas particulares a estas síndromes, tanto em termos de disfunção cerebral, como de processos linguísticos subjacentes. Estes foram os subtipos de DDL apontados por

---

<sup>10</sup> No estudo de 1997, os testes padronizados foram: *The Test for Reception of Grammar (TROG)*, *The British Ability Scales (BAS)*, *The Goldman-Fristoe Test of Articulation*, *The Bus Story Expressive Language Test* e *The Raven's Matrices* (ver Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997 para detalhes e referências). Testes distintos (com exceção do TROG) foram utilizados no estudo de 2001 (ver Conti-Ramsden et al, 2001 para detalhes e referências).

<sup>11</sup> **TROG – Test for Reception of Grammar** (Bishop, 1982). Neste teste de compreensão oral apresentam-se quatro figuras à criança, enquanto o examinador profere uma sentença. Solicita-se à criança que pegue a figura que corresponda à sentença dita. Tais sentenças variam de uma simples palavra até estruturas complexas (e.g. O gato que o cachorro caça é preto). Blocos são formados com quatro sentenças gramaticalmente relacionadas, nos quais a criança passa somente se fizer as quatro seleções de forma adequada. Se a criança falhar em cinco blocos, o teste é descontinuado. É importante ressaltar que este teste recebeu uma segunda edição no ano de 1989.

Rapin & Allen (1983) com base, principalmente, em estudos longitudinais, mas também em avaliações clínicas e em investigações neurológicas e neuropsicológicas: (1) síndrome fonológico-sintática com ou sem apraxia<sup>12</sup> oro-motora; (2) síndrome expressiva severa com boa compreensão; **(3) síndrome sintático-pragmática**; (4) agnosia<sup>13</sup> auditivo-verbal; (5) síndrome autística severa com mutismo; (6) síndrome autística com ecolalia<sup>14</sup>; **(7) síndrome semântico-pragmática sem autismo**. As desordens 3 e 7 chamam particular atenção para os propósitos da presente pesquisa.

Na desordem (3), a síndrome sintático-pragmática, as crianças não só exibem sintaxe comprometida, como também, um uso pragmático da linguagem severamente limitado. Tais crianças apresentam dificuldades com a compreensão de discurso conectado e com as demandas de uma interação conversacional. Também demonstram maior habilidade em formular estruturas verbo-complemento do que relações sujeito-predicado. A nomeação de figuras e objetos não constitui um problema. São capazes de formular e de responder a comandos simples, mas normalmente incapazes de lidar com interrogativas-*wh* de forma apropriada. Palavras funcionais são frequentemente omitidas enquanto flexões verbais permanecem intactas. Tanto a fonologia como a prosódia se mostram variáveis para esta população de crianças. A habilidade na escolha da palavra certa para expressar uma ideia encontra-se relativamente preservada, embora não raro tais crianças inventem palavras por conta própria. Nesta síndrome, a sintaxe encontra-se severamente afetada enquanto a fonologia mostra-se normal (ou quase normal).

Na desordem (7), a síndrome semântico-pragmática sem autismo, as crianças costumam ser bastante fluentes, sendo suas elocuições sintaticamente bem-formadas e fonologicamente intactas. Entretanto, tal linguagem não se mostra comunicativa, em face de um déficit na habilidade em codificar significado relevante para a situação conversacional. A compreensão do discurso conectado também se mostra comprometida, embora sintagmas curtos e palavras individuais sejam compreendidos. Perguntas são frequentemente respondidas de forma irrelevante. Crianças que sofrem desta síndrome são frequentemente

---

<sup>12</sup> Apraxia: “incapacidade de executar os movimentos apropriados a um determinado fim, conquanto não haja paralisia ou outros distúrbios, sensitivos ou motores” (Ferreira, 1999).

<sup>13</sup> Agnosia: “perda do poder de reconhecimento perceptivo-sensorial” (Ferreira, 1999).

<sup>14</sup> Ecolalia: “tendência a repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas” (Ferreira, 1999).

ecolálicas e, assim como as crianças autistas, apresentam inversões pronominais, tendendo a falar de si próprias em 3ª pessoa. A sintaxe pode mostrar-se afetada por meio de inversões de sujeito e objeto ou de verbo e sintagma locativo. Nas sentenças em que tais inversões ocorrem, costuma haver uma quebra da prosódia.

Aqui, cabe observar três pontos: o primeiro é que as pesquisadoras falam em *Desordens do Desenvolvimento da Linguagem* (DDL) e não em DEL – o termo DEL foi cunhado por Fey & Leonard (1983), mesmo ano do texto em questão, de modo que poderia não estar em uso corrente. O segundo é que em ambas as síndromes, a sintaxe é descrita como “profundamente afetada” (síndrome 3) ou “parcialmente afetada” (síndrome 7) em um quadro em que a pragmática também se encontra comprometida, o que demonstra problemas em mais de uma área da linguagem. O terceiro ponto é que, neste estudo, as pesquisadoras afirmam ter encontrado a síndrome 7 tanto em crianças que não apresentavam evidências de disfunção cerebral quanto naquelas com hidrocefalia, sendo a síndrome mais comum nesta população. Observa-se, portanto, que um critério de exclusão como aquele apontado por Leonard (1998) não pode ser aqui cogitado<sup>15</sup>. Contudo, o fato de as crianças serem mencionadas como apresentando um déficit na habilidade de codificar significado relevante para a situação conversacional mostra-se particularmente interessante se comparado à exposição na seção 4.1 da presente pesquisa.

O estudo de Bishop & Rosenbloom (1987) conta com uma classificação em duas vias, na qual uma categoria médica particular encontra-se associada a um tipo, também particular, de desordem linguística (tais abordagens – médica e linguística – são vistas pelas pesquisadoras como complementares e necessárias para uma classificação adequada). Por exemplo, no caso da desordem semântico-pragmática (uma das classificações propostas), há um cruzamento entre a categoria linguística “problemas específicos com a semântica e a pragmática” e a categoria médica “etiologia desconhecida”. Esta última categoria refere-se às desordens específicas do desenvolvimento da fala<sup>16</sup> ou da língua de origem desconhecida. As divisões apontadas para as “desordens específicas do

---

<sup>15</sup> Ressaltando-se que a pesquisa teoricamente embasada sobre o DEL pode levar à eliminação deste critério. Se, de fato, o DEL for específico do domínio da língua, nada impede a existência de comorbidades.

<sup>16</sup> No caso da desordem semântico-pragmática, o problema seria com a língua e não com a fala. Esta última, a fala, estaria no cruzamento de outras categorias de déficits. Para maiores detalhes, ver o diagrama em Bishop & Rosenbloom, 1987, p. 19.

desenvolvimento da fala e da língua de origem desconhecida” são: (1) gagueira; (2) apraxia do desenvolvimento da fala; (3) atraso do desenvolvimento da linguagem; (4) problemas específicos com a forma da língua: síndrome fonológico-sintática; **(5) problemas específicos com o uso e o conteúdo da língua: desordem semântico-pragmática**; (6) falta de percepção auditiva e desordens auditivas centrais.

No grupo 5 (desordem semântico-pragmática), enquanto as crianças apresentam poucos problemas com a forma da língua (distinções pronominais e temporais, por exemplo), são caracterizadas por exibir conteúdo e uso anormais da mesma. Produzem elocuições aparentemente irrelevantes e respostas tangenciais às perguntas a elas dirigidas. Segundo as pesquisadoras, as crianças mais jovens com tal desordem lembram aquelas com retardo intelectual por sua linguagem empobrecida, aspectos imaginativos limitados e falta de atenção, embora detenham habilidades não verbais normais.

Enfim, os estudos aqui mencionados assumem que os déficits/desordens da linguagem são compostos de subtipos – isolados ou combinados – uma vez que os indivíduos em questão podem apresentar comprometimento em apenas uma área da linguagem ou em mais de uma delas.

O déficit que interessa ao presente trabalho é o déficit pragmático. Contudo, a exposição acima não deixa dúvidas de que há grande obscuridade quanto à terminologia utilizada para se referir ao mesmo. Na próxima seção, espera-se definir o termo tal como será aqui trabalhado.

## 2.3

### **Questão terminológica acerca do déficit pragmático da linguagem**

Assim como, ao longo do tempo, a literatura apresentou uma miríade de termos para o que hoje se considera DEL (Leonard, 1998; Silveira, 2002), o mesmo se deu com o Déficit Pragmático. Somente nos textos mencionados acima, por ocasião da classificação de subtipos de déficits pragmáticos, podem-se distinguir: *Síndrome semântico-pragmática* (Rapin & Allen, 1983); *Desordem semântico-pragmática* (Bishop & Rosenbloom, 1987); *Dificuldades semânticas e/ou pragmáticas* (Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997); *Déficit pragmático da linguagem* (Conti-Ramsden et al, 2001) e *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática* (Friedmann & Novogrodsky, 2008; 2011).

No Reino Unido, o termo “desordem semântico-pragmática”, hoje substituído<sup>17</sup> por *Déficit Pragmático da Linguagem* (DPL)<sup>18</sup>, refere-se comumente a um “subtipo” ou “potencial subtipo” de DEL, que incorpora a noção de QI não verbal normal e a ausência de etiologia orgânica e de diagnóstico para o autismo (Bishop, 2000), em consonância com o critério de exclusão para o diagnóstico do DEL (Leonard, 1998). Outro termo que tem sido utilizado com o mesmo sentido é *Déficit Pragmático* (DP)<sup>19</sup>. De qualquer forma, a descrição de sintomas a seguir tem-se mostrado a mesma, seja qual for o termo adotado: DPL, DP ou DEL-Prag.

Indivíduos portadores de déficits pragmáticos são capazes de formular expressões bem formadas (e até mesmo complexas) do ponto de vista sintático, mas que não se mostram apropriadas para o contexto no qual ocorrem (Rapin & Allen, 1983; Bishop & Rosenbloom, 1987; Adams & Bishop, 1989; Bishop, 1989; Bishop & Adams, 1989; Bishop & Adams, 1992; Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997; Leinonen & Letts, 1997; Shields et al, 1996a, 1996b; Bishop, 1998; Botting & Conti-Ramsden, 1999; Bishop, 2000; Adams, 2003; Botting & Conti-Ramsden, 2003). Mais detalhadamente e de acordo com os pesquisadores aqui citados, estas crianças apresentam: aquisição tardia da linguagem (Bishop & Rosenbloom, 1987); discurso comprometido em termos de relevância, quantidade e referência; dificuldades em tarefas de ToM (Friedmann & Novogrodsky, 2008; 2011) (ver nota 8); respostas não-convencionais em tarefas de nomeação (Bishop & Rosenbloom, 1987; Friedmann & Novogrodsky, 2011); dificuldade de comunicação quando em interação social (Rapin & Allen, 1983); prolixidade; respostas literais (Friedmann & Novogrodsky, 2011; Norbury & Bishop, 2002); problemas na compreensão de discurso conectado (Rapin & Allen, 1983); problemas com inferência e perspectiva (Norbury & Bishop, 2002); na fala espontânea, fazem uso de pronomes sem estabelecimento prévio de seus referentes no discurso; em tarefas de julgamento de sentenças, dão preferência a DPs (*Determiner Phrases*) plenos em contextos nos quais crianças com desenvolvimento linguístico típico empregam pronomes (Friedmann & Novogrodsky, 2011). Em adição, podem ainda apresentar ecolalia, jargões, falta

<sup>17</sup> A mencionada substituição refere-se ao problema apontado por Bishop (1998) de que o termo “Desordem semântico-pragmática” implica que os déficits semânticos e pragmáticos sempre ocorram simultaneamente, o que nem sempre acontece, segundo ela, e que, portanto, o termo “Déficit Pragmático da Linguagem” mostra-se mais adequado.

<sup>18</sup> Do inglês, *Pragmatic Language Impairment* (PLI).

<sup>19</sup> Do inglês, *Pragmatic Impairment* (PI).

de atenção e, até mesmo, baixa habilidade numérica (Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997). Para tornar o quadro ainda mais complexo, alguns destes indivíduos podem exibir déficits de comportamento que lembram aqueles encontrados em crianças com desordens do espectro autista sem, no entanto, atenderem a critérios específicos para tal diagnóstico (Bishop, 1998; Adams, 2003; Botting & Conti-Ramsden, 2003).

Como se pode observar, alguns dos sintomas atribuídos aos indivíduos com déficits pragmáticos podem ser caracterizados como pertencentes a uma interface gramática-pragmática, tais como: discurso comprometido em termos de referência e uso de pronomes sem estabelecimento prévio de seus referentes no discurso. Em adição, dificuldades relacionadas ao estabelecimento da referência podem afetar as habilidades inferenciais da criança.

Cabe ressaltar que Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011), ao apresentarem o DEL-Prag, afirmam ser este o mesmo que DPL<sup>20</sup>, aparentemente desconsiderando que a letra “E”, de *específico*, trazida pelo termo DEL-Prag, pode remeter a mais de um sentido (além do de exclusão, compartilhado com o DPL), qual seja, o de especificidade de domínio, conforme será visto na próxima seção.

Diante de tal quadro, as seguintes questões se colocam: qual seria o *locus* do DEL-Prag, considerando-se a possibilidade de especificidade de domínio? Seria possível conceber o DEL-Prag como uma manifestação particular de um déficit pragmático mais amplo, a ser caracterizado como DPL?

Conforme visto na introdução do presente trabalho, o MINC (ver seção 3.1), seguindo os pressupostos minimalistas (Chomsky 1995), assume a língua como um sistema cognitivo composto de um sistema computacional e de um léxico composto de elementos de categorias lexicais e funcionais. Segundo este modelo, os traços semânticos e formais dos elementos das categorias funcionais se relacionam aos sistemas intencionais, sendo responsáveis por veicular informações fundamentais para a codificação da referência a entidades e eventos. Logo, a codificação linguística da intencionalidade pressupõe uma interface gramática-pragmática. Neste contexto, o DEL-Prag poderá ser visto como uma

---

<sup>20</sup> Entretanto, decidem utilizar o primeiro termo para evitar possíveis confusões com o DEL-Fonológico, visto que, em inglês, *Pragmatic* e *Phonological* começam com a letra “P”: “Another subtype that we test in this study is pragmatic SLI (PLI, or actually PraSLI, to avoid confusion with PhoSLI, phonological SLI.” (Friedmann & Novogrodsky, 2011).

manifestação do DPL (déficit mais amplo) se puder ser caracterizado como uma síndrome atuante exclusivamente na interface gramática-pragmática e se houver seletividade deste déficit em duas direções: com relação à sintaxe e com relação a habilidades pragmáticas não dependentes de conhecimento pertinente à mencionada interface.

Assim sendo, a hipótese de trabalho que norteia a presente pesquisa é a de que o DEL-Prag afeta a interface gramática-pragmática entendida como o *locus* da codificação de informação de ordem intencional nos traços semânticos/formais<sup>21</sup> das categorias funcionais do léxico, os quais têm expressão nas interfaces. Na medida em que crianças com dificuldade de aprendizagem (DAP) compartilham de problemas exibidos por crianças com déficit pragmático, quais sejam, problemas com o estabelecimento da referência e a elaboração de inferências, é possível que as DAP possam refletir o DPL ou, em particular, o DEL-Prag, representando este uma das causas daquelas.

Na próxima seção, a possível especificidade de domínio relacionada ao termo DEL-Prag será explorada.

## 2.4

### A possível especificidade do DEL-Prag

Conforme observado na seção anterior, o termo DEL-Prag (*PraSLI*) foi empregado por Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011) para se referirem ao DPL. Contudo, há que se considerar que o termo DEL-Prag (*Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática*), ao incluir a palavra “*Específico*”, pode implicar dois tipos de interpretação. No primeiro, a de que a especificidade esteja atrelada a um critério de exclusão, como aquele apontado por Leonard (1998). Neste caso, o déficit seria específico da linguagem porque o único tipo de problema apresentado pela criança seria de ordem linguística, isto é, ela não apresentaria nenhum problema de ordem fisiológica ou cognitiva que pudesse explicar tais manifestações na linguagem – daí o termo “específico da linguagem”.

No segundo tipo de interpretação, “*Específico*” pode remeter à especificidade de domínio. Para Chomsky (2000), a especificidade está na língua

---

<sup>21</sup> O registro destes traços como semânticos/formais visa esclarecer que são traços interpretáveis na interface semântica no modelo de língua aqui adotado.

como um domínio em si: um “órgão” da mente humana ou a chamada *Faculdade da Linguagem* (FL).

No minimalismo (Chomsky, 1995), a língua é vista como um sistema cognitivo composto de um sistema computacional universal ( $C_{HL}$ )<sup>22</sup> (conjunto de operações que se aplicam de forma recursiva, responsáveis pela construção de estruturas sintáticas – ver Marcilese, 2011) e de um léxico (composto de elementos, por sua vez, formados de traços semânticos, fonológicos e formais) adquirido mediante experiência linguística. É sobre os traços formais do léxico (que detêm informações gramaticalmente relevantes) que o  $C_{HL}$  opera (para uma exposição mais detalhada, ver seção 3.1).

Hauser, Chomsky & Fitch (2002) dividem a FL em: **F**aculdade da **L**inguagem em sentido **A**mplo (FLA)<sup>23</sup> e **F**aculdade da **L**inguagem em sentido **E**strito (FLE)<sup>24</sup>. A primeira (FLA) inclui tudo o que é recrutado para que o desempenho linguístico aconteça, tal como o sistema sensório-motor (articulatório-perceptual), um sistema conceitual-intencional, e outros sistemas (que os pesquisadores deixam em aberto), além das operações recursivas do sistema computacional que viabilizam a geração de um número infinito de expressões a partir de um conjunto finito de elementos. A segunda (FLE) diz respeito apenas ao  $C_{HL}$ , que os pesquisadores sugerem ser o único componente unicamente humano da faculdade da linguagem.

Ao assumir a língua como um “órgão” ou domínio específico, Chomsky introduz uma concepção modular para a arquitetura funcional da mente que veio a ser explorada por Fodor (1983). Para este, os processos cognitivos se dividem em modulares e centrais. Os processos cognitivos modulares são aqueles realizados pelos chamados sistemas de entrada (*input systems*), isto é, os sistemas perceptuais (visão, audição, etc.) e também a língua<sup>25</sup>, sistemas estes que

<sup>22</sup> Do inglês, *Computation (Human Language)*.

<sup>23</sup> No inglês, *Faculty of Language in the Broad sense* (FLB).

<sup>24</sup> No inglês, *Faculty of Language in the Narrow sense* (FLN).

<sup>25</sup> Cabe ressaltar que a visão de língua como um sistema de entrada (ou módulo) como assumida por Fodor (1983) não é exatamente compartilhada por Chomsky (ver Chomsky, 1986, p.14 e Chomsky, 2000, p. 20). Para Chomsky, modularidade equivale a uma noção ampla de domínios (como o domínio da língua, do órgão mental “língua”). Modularidade para Fodor, diz respeito a sistemas de entrada (sistemas perceptuais e língua(gem)), ou seja, de entrada de dados para processos cognitivos. A noção de modularidade de Fodor trouxe a consideração de processos especializados por domínio e função que não sofrem interferência direta de outros (propriedade de encapsulamento). Assim, quando se considera a computação sintática tal como caracterizado no

possibilitam a interação do indivíduo com o meio externo. Os sistemas de entrada, ao captarem representações de estímulos próprios ao seu domínio de atuação<sup>26</sup>, realizam operações específicas sobre estes, o que resulta em uma informação de saída (*output*) que é então explorada pelos processos cognitivos centrais ou superiores na fixação de crenças e raciocínio prático, por exemplo. No caso específico da língua, o fato de ser ela tomada por Fodor (1983) como um módulo traz implicações para a Psicolinguística quando se considera a propriedade de encapsulamento dos módulos: esta implica que as operações intra-modulares não sofrem influência de informação externa, isto é, informação alocada em qualquer outro local do aparato cognitivo. Tal concepção modular da mente é compartilhada pela TR em um tratamento cognitivo da pragmática. Contudo, ao contrário de Fodor, para quem a pragmática e a Teoria da Mente (ToM) são sistemas cognitivos centrais utilizados na atribuição de estados mentais a outrem com base em habilidades de raciocínio propósito-gerais, para Sperber & Wilson, a ToM é um módulo inferencial domínio-específico (ou conjunto de módulos) e a pragmática, um submódulo da teoria de mente, com seus próprios mecanismos e princípios propósito-específicos. Para estes pesquisadores, a comunicação verbal apresenta regularidades não encontradas em outros domínios, o que pode ter levado ao desenvolvimento de um módulo de compreensão dedicado, cujo funcionamento é explicitado no “processo teórico da compreensão com base na relevância” (Sperber & Wilson, 2002; Wilson, 2005)<sup>27</sup>.

Voltando ao  $C_{HL}$ , no que diz respeito ao léxico, conforme mencionado acima, este é composto de elementos formados de traços semânticos, fonológicos e formais. Os traços semânticos dizem respeito à informação de ordem conceitual e intencional, uma vez incorporada ao léxico da língua. Os traços fonológicos dizem respeito a propriedades de natureza articulatória e/ou acústica, uma vez trazidas para um sistema fonológico, ou seja, uma vez que tenham valor

---

Programa Minimalista, tem-se um processo de natureza modular, compatível com desdobramentos da concepção de módulo encapsulado de Fodor.

<sup>26</sup> A especificidade de domínio, para Fodor, é uma das características definidoras dos sistemas cognitivos de entrada e estabelece que um sistema é de domínio específico se processa análises para somente um tipo específico de *input*. As outras características são: operação mandatória; acessibilidade central limitada; processamento rápido; encapsulamento de informação; resultados superficiais (*shallow outputs*); arquitetura neural fixa; padrões de falhas característicos e específicos; passo e sequenciação ontogenéticos característicos (inatismo) (para maiores detalhes, ver Fodor (1983) e Robbins (2010)).

<sup>27</sup> Ver também as seções 3.1.1 e 3.2, bem como a nota 42 da presente tese.

gramatical. O que há de específico nos traços formais é que ao mesmo tempo que se relacionam com sistemas conceituais e intencionais, são tratados como símbolos na computação linguística. Uma vez que os elementos funcionais codificam informação pertinente à referência, os traços semânticos/formais dos elementos das categorias funcionais constituem esta interface.

A Pragmática estuda o uso da linguagem em contexto<sup>28</sup> e como os vários aspectos da interpretação linguística dependem do mesmo, dando conta, por exemplo, de como uma mesma elocução pode expressar significados distintos de contexto para contexto (Lycan, 1995). Em adição, lida com a intenção comunicativa do falante e as estratégias que o ouvinte emprega na recuperação de tal intenção, de modo a interpretar o que o falante pretende comunicar. (Davis, 1991). Mas tomando-se a língua como um módulo e sendo a pragmática (seja esta um módulo, segundo Sperber & Wilson ou parte do sistema cognitivo central, segundo Fodor) externa ao domínio da língua, como caracterizar a interface gramática-pragmática? Esta estaria situada nas categorias funcionais do léxico, mais particularmente, nos traços semânticos/formais destas categorias. Os traços formais seriam acessíveis à computação sintática e interpretados na interface semântica. Os traços semânticos seriam trazidos inativos na computação e interpretados na interface semântica. Em ambos os casos, sua interpretação se faz dependente das relações sintáticas nas quais se envolvem os elementos funcionais que os veiculam. Logo, são os traços semânticos/formais das categorias funcionais aqueles responsáveis pela codificação, na língua, da intenção pretendida pelo falante.

Em suma, um déficit específico da linguagem de ordem pragmática deve se situar na interface gramática-pragmática e suas manifestações envolverem traços semânticos/formais, mais especificamente os das categorias funcionais que, consoante o MINC veiculam, na língua, informação de natureza intencional acessível à computação linguística, como será visto na seção 3.1. Do contrário, não fica claro em que residiria a especificidade de um DEL-Prag ao se assumir uma perspectiva linguística.

---

<sup>28</sup> Na literatura pragmática, o conceito de contexto envolve, dentre outros, as identidades dos participantes, os parâmetros temporais e espaciais do acontecimento discursivo, bem como as crenças, o conhecimento e as intenções dos participantes (Levinson, 2007), ou seja, tudo o que é necessário para que a compreensão daquilo que é dito ocorra (Armengaud, 2006) e para que uma comunicação efetiva se estabeleça.

O Minimalismo, ao considerar a FLA, possibilita um diálogo mais direto com a Psicolinguística do que vinha sendo mantido até então, o que facilita a abordagem para problemas linguísticos que se manifestam no uso da língua (ver seção 3.4).

Na próxima seção, estabelece-se a relação entre DEL-Prag e *Dificuldades de Aprendizagem* (DAp).

## 2.5

### Relação entre déficit pragmático e Dificuldades de Aprendizagem (DAp)

Diante de tudo o que foi exposto até o presente momento, surge a seguinte pergunta: como avaliar se problemas de ordem pragmática estariam situados na interface gramática-pragmática em face da dificuldade em encontrar crianças com diagnóstico de déficit pragmático? Conforme mencionado na introdução do presente estudo, crianças com déficit pragmático compartilham sintomas com aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esclarece-se, a seguir, em que medida o DEL-Prag e as DAp encontram-se relacionados.

As *Dificuldades de Aprendizagem* (DAp) caracterizam indivíduos que, embora apresentem capacidade intelectual média compatível com sua faixa etária, exibem uma discrepância significativa entre seu desempenho escolar e seu real potencial (Krull, Colvey & Jacobs, 1996). Tem sido observado que crianças com DAp apresentam problemas, especialmente, no estágio de integração<sup>29</sup>, tais como dificuldades com a inferência do significado da informação codificada e com a integração de novas informações às antigas (Flanagan & Harrison, 2005). Em adição, indivíduos com problemas de aprendizagem demonstram dificuldades com a referência pronominal, além de frequentemente falharem em levar em conta a perspectiva de seu interlocutor (Gerber, 1996). Ao que tudo indica, ambas as populações, DAp e DEL-Prag, apresentam manifestações semelhantes.

---

<sup>29</sup> A divisão mais popularmente empregada para os estágios de processamento da informação, segundo Flanagan & Harrison (2005), é: **recepção (input)**: o modo pelo qual a informação entra no sistema cognitivo (pelos canais auditivo-verbal ou visual-motor); **integração**: operações mentais que facilitam a interpretação e o processamento da informação que entra no sistema cognitivo. Tais operações incluem a sequenciação da informação codificada, a inferência do significado da informação codificada e a integração de novas informações a antigas; **expressão (output)**: o modo pelo qual uma resposta é expressa – tipicamente por meio da língua ou de atividade motora – desempenhando a memória um papel fundamental em cada um destes estágios.

As manifestações das DAp podem ser classificadas como primárias ou secundárias. No primeiro caso, tais manifestações podem ter origem hereditária, ao passo que no segundo, têm-se sintomas associados a condições deficitárias de outra ordem (Krull, Colvey & Jacobs, 1996). De forma análoga, problemas de linguagem podem ser primários ou secundários. As manifestações primárias estão relacionadas estritamente à língua, isto é, o indivíduo apresenta linguagem comprometida e um histórico familiar dos mesmos problemas, mas não é acometido por deficiências cognitivas ou comprometimentos de ordem fisiológica (congenitos ou adquiridos). Quanto às manifestações secundárias, estas abrangem todos os tipos de comprometimentos que são automaticamente eliminados pelo “critério de exclusão do DEL” (Leonard 1998), conforme visto na seção 2.1.

Neste contexto, o DEL-Prag pode ser confundido com problemas de aprendizagem, uma vez que as dificuldades de compreensão observadas na população com DAp podem decorrer de dificuldades na elaboração de inferências a partir de contrastes gramaticais pertinentes a traços de categorias funcionais, tais como definitude. Além disso, o desempenho produtivo de crianças com problemas de aprendizagem tende a ser visto como limitado, o que pode refletir dificuldades na codificação gramatical de distinções conceituais e intencionais que afetam diretamente a referência (estes problemas são típicos da população com DEL-Prag, o que acarreta dificuldade de compreensão de seus enunciados por parte de seus interlocutores). Assim sendo, no que diz respeito a uma possível relação entre DEL-Prag e DAp, mais do que compartilhamento de sintomas, o DEL-Prag, como manifestação primária, pode apresentar-se como uma manifestação secundária das DAp.

Na medida em que dificuldades de aprendizagem são uma preocupação de professores e da sociedade em geral e uma vez que as DAp podem incluir problemas de ordem pragmática, a investigação do DEL-Prag nesta população pode contribuir para o entendimento da natureza de problemas de aprendizagem e para uma possível intervenção nos mesmos. Um primeiro passo na investigação dessa questão será, então, verificar se previsões que se aplicam ao DEL-Prag podem ser verificadas em crianças com dificuldades de aprendizagem, investigação esta que dependerá de uma articulação entre teorias, como será visto no próximo capítulo.

### 3

## Arcabouço teórico

### 3.1

#### O Modelo Integrado da Computação *On-line* (MINC)

Conforme mencionado na introdução, o presente trabalho se integra à linha de pesquisa do LAPAL, que concilia a pesquisa psicolinguística sobre o processamento (produção e compreensão) e aquisição da linguagem com uma concepção minimalista de língua (Chomsky 1995 - até o presente), representando o Modelo Integrado da Computação *On-line* (MINC) um dos passos nesta conciliação.

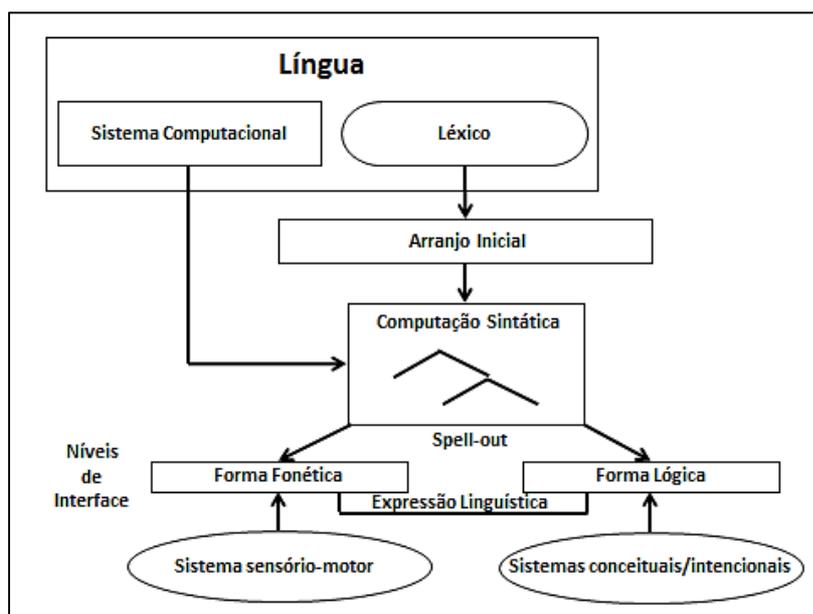
O MINC representa a possibilidade de se conceber a computação sintática em tempo real, tal como conduzida por um formulador sintático na produção e por um *parser* na compreensão de enunciados linguísticos, à luz de uma derivação minimalista, uma vez que incorpora soluções formais para dois problemas que, em princípio, inviabilizariam a transposição da computação sintática tal como caracterizada em um modelo de língua interna para a computação envolvida nos processos de produção e de compreensão da linguagem, quais sejam: (i) o problema da incrementabilidade do processamento linguístico (direcionalidade), caracterizada da esquerda para a direita, o que não se mostra compatível com o processamento *bottom-up* proposto pela Teoria Linguística Gerativista (TL) e (ii) o fato de uma computação em tempo real precisar prever custo computacional mensurável no tempo. Na medida em que a TL precisa dar conta tanto da universalidade quanto da variabilidade das línguas, caracteriza, via operações de movimento, não só o posicionamento de constituintes em ordem hierárquica e linear, decorrente da fixação de parâmetros de ordem na aquisição da linguagem, como também alterações na ordem canônica dos mesmos de modo a atender demandas discursivas no uso da língua. Assim sendo, o MINC estabelece uma distinção entre estes dois tipos de movimento, considerando que apenas o segundo acarreta custo computacional, como será visto mais adiante.

No modelo minimalista de língua, assume-se que a língua é um sistema cognitivo composto de um sistema computacional universal ( $C_{HL}$ )<sup>30</sup> e de um

---

<sup>30</sup> Ver nota 22.

léxico adquirido mediante experiência linguística. Conforme mencionado anteriormente, o  $C_{HL}$  abrange operações recursivas<sup>31</sup> responsáveis pela construção de estruturas sintáticas (computação sintática), enquanto o léxico é constituído por elementos que, por sua vez, são formados de traços semânticos, fonológicos e formais, sendo estes últimos responsáveis por veicular a informação sintaticamente relevante para a língua e sobre os quais o sistema computacional opera. Ao término de uma computação sintática, tem-se um objeto sintático interno ao sistema da língua que, por meio de *spell-out* (ou da transferência (*Transfer*) de porções da derivação correspondentes a *fases* em versões mais recentes da teoria (Chomsky, 2005a)), torna-se legível para os sistemas de desempenho que com ela fazem interface: o sistema articulatório/perceptual (ou sensorio-motor) e os sistemas conceituais/intencionais. Tal conversão torna-se explícita nas interfaces fônica e semântica (ou lógica), respectivamente. A figura 1 abaixo<sup>32</sup> esquematiza em linhas gerais este processo:



**Figura 1 - Esquema para língua e computação sintática à luz do PM (figura adaptada de Corrêa, 2008a)**

Ao contrário da TL, que não distingue claramente entre sistemas conceituais e intencionais, no MINC assume-se uma dissociação entre os mencionados sistemas, com base na distinção que existe entre a numeração (ou arranjo inicial)

<sup>31</sup> *Select, Merge, Agree e Move.*

<sup>32</sup> Este esquema básico não incorpora o conceito de *fase* (ver Augusto, Corrêa & Forster, 2012 e Corrêa et al, 2012).

considerada em uma derivação linguística e aquela referente a uma computação linguística em tempo real. No primeiro caso, isto é, na TL, em que a derivação encontra-se desvinculada de condições de desempenho, a constituição da numeração é aleatória ou arbitrária (Corrêa & Augusto, 2006; 2007). Trata-se de um conjunto de pares (LI, *i*), onde LI é um item do léxico e *i*, um índice correspondente ao número de vezes que LI é selecionado durante o curso da derivação, que só estará concluída quando todos os índices forem reduzidos a zero. Apenas derivações que convergem em uma dada língua são gramaticais e atendem ao Princípio da Interpretabilidade Plena (ver seção 3.4) nas interfaces (Chomsky, 1995). No segundo caso, contudo, isto é, no MINC, a numeração que dá origem à computação sintática conduzida na formulação (codificação gramatical) e no *parsing* de enunciados linguísticos é motivada, uma vez que tem origem ou em uma intenção de fala e, conseqüentemente, na concepção de uma mensagem equivalente a uma proposição<sup>33</sup> por parte do falante ou no reconhecimento de elementos do léxico no fluxo da fala, por parte do ouvinte. É nesta relação dual intenção-proposição que se encontra a dissociação entre os dois sistemas. De acordo com o MINC, os traços semânticos e formais dos elementos das categorias lexicais se relacionam aos sistemas conceituais, ao passo que os mesmos traços dos elementos das categorias funcionais se relacionam, mais diretamente, aos sistemas intencionais, responsáveis pela constituição dos estados mentais que viabilizam as condições iniciais para o estabelecimento adequado de referências a entidades e eventos em uma situação de fala/escrita (Corrêa & Augusto, 2006; 2007)<sup>34</sup>. Tal dissociação permite a implementação de um modelo

<sup>33</sup> Neste contexto, considera-se que tanto a intenção de fala como a concepção da mensagem ocorram em um momento anterior ao do início da computação linguística, permitindo que os traços do léxico sejam empregados na integração entre o sistema da língua e os sistemas de desempenho mencionados acima (Corrêa & Augusto, 2006; 2007).

<sup>34</sup> Os léxicos das línguas são compostos de elementos pertinentes a categorias lexicais ou funcionais. As categorias lexicais são definidas pela combinação dos traços distintivos nominal [N] e verbal [V], aos quais são atribuídos valores positivos ou negativos em sua diferenciação: N(ome) [+N;-V], V(erbo) [-N;+V], A(djetivo) [+N;+V] e P(reposição) [-N;-V]. Estas categorias representam classes abertas (com exceção da classe das preposições, que podem ser funcionais ou lexicais), dado que contam com um número indefinido de membros no dicionário mental, além da possibilidade de expansão (Miotto, 2004). Seus elementos, as chamadas palavras de conteúdo, uma vez que apresentam conteúdo descritivo substantivo (Radford, 2004), possuem traços semânticos que atuam na determinação do papel temático de seus argumentos. Diferentemente, as categorias funcionais representam classes fechadas por não disporem de muitos membros. Seus elementos são palavras ou afixos gramaticais, pois não fazem referência ao mundo exterior, mas denotam propriedades gramaticais tais como: pessoa, número, gênero, caso, etc. (Radford, 2004). Os elementos funcionais representam matrizes de traços predominantemente formais, sendo seus traços semânticos portadores de informação relativa à referência ou à força ilocucionária da oração

misto do tipo *top-down/bottom-up* que trabalha com espaços derivacionais paralelos. Nestes espaços, uma estrutura *top-down*, desencadeada por traços de elementos das categorias funcionais (em função da intenção de fala), dá origem a esqueletos sintáticos dos domínios: sentencial (CP (*Complementizer Phrase*): responsável pela força ilocucionária), verbal (TP (*Tense Phrase*): responsável pela referência a eventos) e nominal (DP (*Determiner Phrase*): responsável pela referência a entidades), ao qual se acoplam estruturas *bottom-up*, desencadeadas por traços de elementos de categorias lexicais (em função de sua estrutura argumental), que codificam a mensagem a ser comunicada (Corrêa & Augusto, 2007).

Com relação ao custo computacional, o modelo lança mão do recurso de cópias simultâneas e sequenciadas<sup>35</sup> para determinados constituintes no curso da derivação, a fim de distinguir movimentos sem e com custo computacional, respectivamente. Conforme mencionado anteriormente, as operações sem custo computacional são as que expressam a fixação de parâmetros pertinentes à ordem canônica dos constituintes numa dada língua, enquanto que as operações com custo computacional são aquelas motivadas por demandas provenientes de condições específicas do discurso (interrogativas, relativas, passivas e topicalizações, por exemplo).

---

(Corrêa, 2006). Estes elementos assumem um papel fundamental na computação das estruturas linguísticas, uma vez que por meio das operações *Agree* e *Move*, disparadas a partir destes núcleos funcionais com traços não interpretáveis, podem prover posições estruturais para os elementos das categorias lexicais. As principais categorias funcionais são: D (determinante), I/T (flexão) e C (complementizador), correspondentes aos domínios nominal, verbal e oracional, respectivamente. Os núcleos, tanto lexicais (N, V, A, P) como funcionais (D, I e C), projetam camadas hierárquicas mais altas (NP, VP, AP, PP, DP, IP/TP e CP) que mantêm suas propriedades formais. Cabe ressaltar que, em decorrência da análise de uma variedade de línguas (já no arcabouço minimalista), os níveis de projeção estrutural considerados nos anos 80 (VP, IP e CP) – identificados com uma única projeção X-barra – foram desdobrados em múltiplas projeções funcionais (Pollock, 1989; Belletti, 1990; Rizzi, 1997; Cinque, 1999; Belletti, 2004), com os objetivos de (i) dar conta de questões relativas à agentividade e como uma solução formal para verbos multiargumentais por meio da projeção vP (Corrêa, 2006); (ii) unir uma variedade de distinções semânticas e pragmáticas a núcleos funcionais específicos na árvore sintática correspondentes aos diversos constituintes e; (iii) estabelecer posições para uma variedade de constituintes que podem ser movidos para a periferia esquerda da sentença (Muysken, 2008).

<sup>35</sup> Transcreve-se, a seguir, um trecho de Corrêa & Augusto (2006, p.15) que melhor esclarece acerca dos dois termos: “Os termos cópias sequenciadas e simultâneas apresentam-se como recursos para a formalização de uma distinção relativa ao modo como a informação gramatical proveniente de elementos mantidos ativados na memória de trabalho é incorporada na estrutura em construção. No caso de cópias sequenciadas, entende-se que há uma reativação dessas propriedades devido à existência de um intervalo de tempo entre o uso da informação relevante em cada ponto da árvore em que esta é requerida. No caso de cópias simultâneas, não haveria esse intervalo de tempo. O próprio estado de ativação desse elemento seria suficiente para o uso da informação nele contida em dois pontos da árvore simultaneamente”.

Na seção a seguir, será visto como o MINC pode auxiliar no estudo dos déficits pragmáticos.

### 3.1.1

#### O possível DEL-Prag à luz do MINC

Conforme visto na seção anterior, de acordo com o MINC, os traços semânticos e formais dos elementos das categorias funcionais se relacionam aos sistemas intencionais, que atuam na constituição dos estados mentais que promovem as condições iniciais para o estabelecimento da referência a entidades e eventos em uma situação de fala/escrita (Corrêa & Augusto, 2007). Segundo Bishop & Adams (1989), é possível distinguir crianças com déficit pragmático de crianças com déficits de outras naturezas por meio da tendência que as primeiras têm em produzir elocuições julgadas como inapropriadas ao contexto conversacional. Dentre os pontos problemáticos observados na linguagem destas crianças estão: o estabelecimento da referência (incluindo anáforas), tempo, preposições, entre outros. Percebe-se, portanto, que alguns dos problemas de uso da língua apresentados pelas crianças com este tipo de déficit estão relacionados a categorias funcionais, tais como D(eterminante) e T(empo), por exemplo. Em adição, esta população de crianças costuma apresentar dificuldades com ponto de vista.

de Villiers (2005) toma ponto de vista como um traço formal (o traço sintático PoV) que determinaria sob qual perspectiva o conteúdo da sentença é avaliado. Este traço pode ser expresso em D (na referência definida, por exemplo) ou em C que, segundo a pesquisadora, expressaria a perspectiva do falante em contraste à perspectiva do sujeito de uma oração completiva. Tal visão, contudo, mostra-se passível de contestação, conforme em Corrêa et al (2012). De qualquer modo, ponto de vista pode ser caracterizado como informação de natureza intencional codificada em D e em C, situando-se, portanto, na interface gramática-pragmática. Ponto de vista também estaria relacionado à Teoria da Mente (ToM): habilidade que o ser humano possui em reconhecer um estado mental em si próprio e de inferir o estado mental de outrem (que pode diferir do seu), tais como suas emoções, intenções, desejos, crenças (verdadeiras ou falsas), conhecimento ou ignorância (de Villiers, 2005; 2007).

Uma vez que os traços semânticos e formais das categorias funcionais permitem que as informações pertinentes à referência e ao ponto de vista sejam expressas nas interfaces, o MINC prevê que a incapacidade em lidar com distinções gramaticais correspondentes aos sistemas intencionais no processamento da informação dá origem a categorias funcionais subespecificadas que levam a uma codificação gramatical inapropriada para um dado enunciado linguístico na produção e ao não reconhecimento de pistas linguísticas relativas à informação tomada como relevante pelo falante na compreensão. Logo, com o auxílio do MINC, pode-se verificar em que medida crianças com déficit pragmático falham em levar em conta, por exemplo, a expressão de definitude em D (como uma possível realização de ponto de vista) na fala do seu interlocutor e em empregar este mesmo traço na codificação da informação linguística.

De acordo como o MINC, a interface gramática-pragmática se estabelece caracteristicamente nas categorias funcionais do léxico, nos traços semânticos e formais que codificam intencionalidade na língua. Assim, como a constituição do equivalente à numeração na fala é motivada, a codificação da intencionalidade no uso da língua deverá ser direcionada por fatores de ordem pragmática como a relevância. Neste sentido, considera-se que uma articulação<sup>36</sup> entre o MINC e a Teoria da Relevância (TR) pode ser promissora.

### 3.2

#### **Teoria da Relevância (TR)**

A *Teoria da Relevância* (TR) (Sperber & Wilson, 1986/1995; 2001) é uma abordagem inferencial da Pragmática que compartilha com Paul Grice a ideia de que uma característica fundamental da comunicação humana, tanto verbal como não verbal, é a expressão e o reconhecimento de intenções<sup>37</sup>. Nesta teoria, assume-se que elocuições criem expectativas de relevância, uma vez que a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana (Wilson & Sperber, 2002).

---

<sup>36</sup> Esta articulação foi sugerida no âmbito do projeto ao qual esta tese se integra (ver introdução).

<sup>37</sup> Com relação ao termo “reconhecimento de intenções”, Arundale (2008) chama atenção para um problema que envolve tal terminologia, uma vez que se a autonomia cognitiva for levada em conta, torna-se impossível conceber que um ouvinte possa reconhecer uma intenção, já que esta é uma propriedade cognitiva de outro indivíduo, qual seja, o falante. Assim sendo, alguns pesquisadores, dentre os quais, Sperber & Wilson (1986/1995), reinterpretem o termo como um processo pelo qual o ouvinte faz uma inferência considerando a intenção comunicativa do falante e atribuindo a este tal intenção inferida.

A relevância é uma propriedade que envolve tanto estímulos externos (ações, imagens, sons e elocuições) quanto representações internas (pensamentos, memórias, conclusões e inferências) e quaisquer destes estímulos ou representações, ao fornecer um *input* para os processos cognitivos, pode tornar-se relevante para um indivíduo em dado momento, desde que se coadune com seu conhecimento de mundo de modo a gerar conclusões que terão importância para ele como, por exemplo, a resposta a uma pergunta que tenha em mente, a melhora de seu conhecimento sobre determinado assunto, a confirmação de uma suspeita ou a correção de uma impressão equivocada (Wilson & Sperber, 2002). Assim sendo, na TR, assume-se que um *input* é relevante para um indivíduo, quando e somente quando, seu processamento, em um contexto de suposições<sup>38</sup> disponíveis, produzir um efeito cognitivo positivo, isto é, um efeito tal que traga um ganho para a representação de mundo do indivíduo<sup>39</sup> (Sperber & Wilson, 2001).

O tipo mais importante de efeito cognitivo nesta teoria é a implicação contextual<sup>40</sup>, ou seja, uma conclusão dedutível a partir de um *input* e do contexto juntos, mas não de cada um separadamente. No entanto, a relevância de um estímulo não é função apenas dos efeitos cognitivos que este acarreta (enriquecimentos, revisões e reorganizações das crenças existentes), mas também da quantidade de esforço mental requerida para que ele seja processado (para a construção de representações dos estados de coisas, tanto verdadeiros como desejados; para recuperar informações armazenadas na memória e; para fazer inferências) (Sperber & Wilson, 2002).

Surge daí a noção de **relevância** (ou relevância de um *input* para um indivíduo):

- (i) *quanto maior o número de efeitos cognitivos, maior a relevância;*
- (ii) *quanto menor o esforço de processamento, maior a relevância.*

Assim, em condições iguais, quanto maiores os efeitos cognitivos que o estímulo produzir e quanto menor o esforço de percepção, memória e inferência

<sup>38</sup> Suposições: segundo Sperber & Wilson (2001), “pensamentos tratados pelo indivíduo como representações do mundo real”.

<sup>39</sup> Uma conclusão verdadeira seria um exemplo de efeito cognitivo positivo, ao passo que uma conclusão falsa seria um efeito cognitivo, embora não positivo (Wilson & Sperber, 2002).

<sup>40</sup> Os outros tipos de efeitos cognitivos são o **fortalecimento** (fornecendo mais evidência para as suposições existentes) e a **contradição** (fornecendo evidência decisiva contra as suposições existentes) (Sperber & Wilson, 2001).

requerido para o seu processamento, mais relevante este estímulo será<sup>41</sup>. Logo, a maximização da relevância dos estímulos que um indivíduo processa está diretamente ligada a um uso mais eficiente dos recursos de processamento disponíveis (Wilson & Sperber, 2002).

Conforme visto anteriormente, a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana e é esta tendência universal que leva ao **primeiro princípio da relevância ou princípio cognitivo da relevância**:

*A cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância.*

De acordo com a TR, é esta tendência cognitiva para a maximização da relevância que torna possível a previsão e a “manipulação dos estados mentais de outrem”<sup>42</sup>, na medida em que, uma vez que o falante sabe que o ouvinte atenta para os estímulos mais relevantes, pode produzir um estímulo que atraia a atenção deste de modo a fazê-lo recuperar determinadas suposições contextuais e levá-lo à conclusão almejada.

Este processo nada mais é do que a **comunicação inferencial ostensiva**<sup>43</sup>, que engloba dois tipos de intenção:

- *Intenção informativa* (ato de informar o ouvinte sobre algo);
- *Intenção comunicativa* (ato de informar o ouvinte sobre uma intenção informativa).

É por meio da comunicação inferencial ostensiva, que envolve o uso de um estímulo planejado para atrair a atenção do ouvinte – o estímulo ostensivo – que o falante indica a este último sua intenção de se comunicar. Um tal estímulo gera expectativas de relevância não criadas por outros estímulos, levando o ouvinte a presumir que este seja relevante o suficiente para valer a pena ser processado.

<sup>41</sup> É possível prever casos em que um efeito cognitivo a ser auferido por um indivíduo valha muito, mesmo em face de um grande esforço de processamento. Por isso, no princípio cognitivo da relevância, os pesquisadores chamam atenção para o fato de que estão comparando somente casos especiais em que: **em igualdade de condições**, uma suposição com mais efeitos contextuais é mais relevante e; **em igualdade de condições**, uma suposição que requeira um esforço menor de processamento é mais relevante (Sperber & Wilson, 2001, p. 199).

<sup>42</sup> Wilson & Sperber (2002) comentam que as abordagens inferenciais à pragmática costumam considerar a compreensão verbal como uma variedade de leitura da mente ou ToM (a atribuição de estados mentais a outrem, a fim de explicar e prever seu comportamento). Os próprios pesquisadores consideram a compreensão inferencial de estímulos ostensivos, guiada pelo princípio da relevância, como “uma adaptação humana, um submódulo que evoluiu da habilidade humana de leitura da mente” (Sperber & Wilson, 2002; Wilson, 2005).

<sup>43</sup> A ostensão é “um pedido de atenção”, segundo Sperber & Wilson (2001).

Assim sendo, um estímulo ostensivo basta, por si só, para guiar o ouvinte rumo à intenção do falante (Wilson & Sperber, 2002). Tal fato está relacionado ao **segundo princípio da relevância ou princípio comunicativo da relevância**:

*Toda elocução (ou outro ato de comunicação inferencial) comunica uma presunção da sua própria relevância ótima.*

Surge, então, a noção de **relevância ótima**, que explicita o que o ouvinte tem o direito de esperar de um ato de comunicação ostensiva em termos de efeitos cognitivos e de esforço de processamento:

*Uma elocução é otimamente relevante se, e apenas se:*

*(i) for pelo menos bastante relevante para valer a pena ser processada;*

*(ii) for a mais relevante compatível com as capacidades e as preferências<sup>44</sup> da pessoa falante.*

Para a TR, então, na medida em que o falante quer se fazer compreendido, deve tornar seu estímulo ostensivo o mais fácil possível (a fim de que seu interlocutor o entenda com o menor esforço) e o mais rico possível em termos de efeitos cognitivos (de modo a atrair sua atenção). Contudo, ainda que falhe, estará transmitindo uma presunção de relevância, ou seja, a de que fez o que estava ao seu alcance para produzir uma elocução relevante<sup>45</sup> (Wilson & Sperber, 1988).

De acordo com a TR, a compreensão verbal tem início com a recuperação do significado de uma sentença codificado linguisticamente (forma lógica), que deve ser enriquecido contextualmente de variadas maneiras de modo a captar a intenção do falante, mas para isso, o ouvinte pode ter de lidar com ambiguidades referenciais, elipses e outras indeterminações do conteúdo explícito. Em adição, há ainda implicaturas, metáforas e ironias, por exemplo, para interpretar. Assim, a fim de construir uma hipótese acerca da intenção do falante, o ouvinte segue um procedimento prático viabilizado pelo princípio comunicativo da relevância e pela

<sup>44</sup> **Capacidades** (habilidade em fornecer informação relevante e em formular sua elocução na forma mais eficiente possível); **preferências** (disposição em levar o ouvinte a fazer não apenas alguma conclusão relevante, mas aquela especificamente pretendida) (Sperber & Wilson, 2002).

<sup>45</sup> Sperber & Wilson (2001) atestam que o princípio comunicativo da relevância não é algo que as pessoas tenham de aprender, nem a que devam obedecer, uma vez que se trata de uma generalização, sem exceções, sobre o comportamento comunicativo humano, não podendo, portanto, ser violado em hipótese alguma. O que elas têm de saber (e, de fato, o sabem, segundo os pesquisadores) quando reconhecem uma elocução como dirigida a elas, é que o falante tem a intenção de que a mesma soe relevante o suficiente para valer a pena sua atenção.

noção de relevância ótima, isto é, o **processo teórico da compreensão com base na relevância**:

*Seguir um caminho de esforço mínimo na computação de efeitos cognitivos:*

*(i) considerando hipóteses interpretativas (desambiguações, atribuições inferenciais, suposições contextuais, implicaturas, etc.) seguindo a ordem de acessibilidade;*

*(ii) parando quando o nível esperado de relevância for alcançado.*

Tal processo é dividido ainda mais minuciosamente nas seguintes **subtarefas** (Wilson & Sperber, 2002):

*(i) Construção de uma hipótese apropriada sobre o conteúdo explícito (explicatura) via decodificação, desambiguação, atribuição da referência e outros processos pragmáticos de enriquecimento;*

*(ii) Construção de uma hipótese apropriada sobre as suposições contextuais intencionadas (premissas implicadas);*

*(iii) Construção de uma hipótese apropriada sobre as implicações contextuais intencionadas (conclusões implicadas)<sup>46</sup>.*

Em outras palavras, o ouvinte deve enriquecer o significado da sentença, codificado linguisticamente (forma lógica), ao nível explícito (nível proposicional ou explicatura<sup>47</sup>) e complementá-lo no nível implícito (implicatura) até que a interpretação resultante atinja sua expectativa de relevância.

Mas como se certificar de que a interpretação que satisfaz a expectativa de relevância do ouvinte é aquela mesma pretendida pelo falante? Simplesmente pelo fato de que se o falante tiver sucesso ao produzir uma elocução que satisfaça a presunção de relevância, nunca haverá mais de uma interpretação, pois não seria compatível com tal presunção haver duas interpretações alternativas coocorrendo,

<sup>46</sup> Wilson & Sperber (2002) assumem que cada uma destas subtarefas envolve um processo de inferência não-demonstrativa compreendido no processo geral de construção de uma hipótese sobre a intenção do falante. É neste contexto, segundo eles, que a comunicação inferencial ocorre.

<sup>47</sup> Sperber & Wilson (2001) fazem uso do termo *explicatura* (em analogia à *implicatura*) para se referirem a uma suposição comunicada explicitamente. Uma explicatura é a combinação de traços conceituais linguisticamente codificados e contextualmente inferidos. Os pesquisadores acrescentam que quanto menor a contribuição dos traços contextuais, mais explícita será a explicatura. Vale ressaltar que a forma proposicional de uma elocução é uma explicatura nos casos das declarações vulgares. Contudo, há casos em que isto não ocorre, como no caso dos tropos e dos atos de fala não-declarativos.

uma vez que obrigaria o ouvinte a um esforço extra ao ter de escolher entre uma das duas (Sperber & Wilson, 2002).

Estas subtarefas (ou passos) no processo teórico da compreensão com base na relevância, ao que parece, serão muito úteis no estudo sobre os déficits pragmáticos, como será visto a seguir, mas antes de prosseguir, faz-se necessário esclarecer o que vem a ser a **forma lógica** na TR. Sperber & Wilson (2001) apontam que existe uma ligação natural entre uma forma linguística e sua interpretação semântica. Para cada **forma sintática** (que faz uso das seguintes etiquetas sintáticas: N (variável para os substantivos/nomes), NP (variável para os sintagmas nominais (*noun phrases*)), V (variável para os verbos), VP (variável para os sintagmas verbais (*verb phrases*)), etc.), haveria uma **forma lógica** correspondente (supondo-se que as formas lógicas, assim como as formas sintáticas, sejam árvores de nós etiquetados) (figura 2):

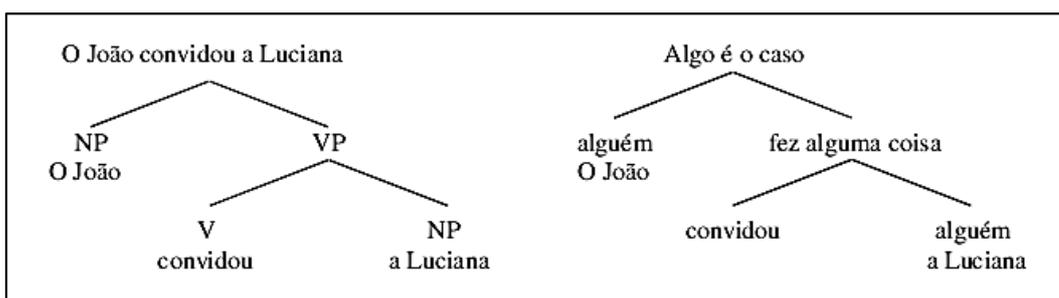


Figura 2 - Etiquetas sintáticas e lógicas (figura adaptada de Sperber & Wilson, 2001)

Tais etiquetas lógicas representariam o conjunto de categorias lógicas básicas (segundo os pesquisadores, talvez tiradas de um leque fixo que faça parte do equipamento mental básico do ser humano) que poderiam ser consideradas como variáveis para as representações conceituais. Por exemplo: *Alguém* = variável para as representações conceituais de pessoas; *Alguma coisa* = variável para as representações conceituais das coisas; *Fazer alguma coisa* = variável para as representações conceituais das ações, e assim por diante. Para os pesquisadores, neste modelo, as etiquetas das categorias lógicas correspondem às (e, segundo eles, são na verdade interpretações semânticas de) etiquetas das categorias sintáticas das línguas naturais, embora “não haja a necessidade de uma correspondência perfeita” (Sperber & Wilson, 2001, p.307). Esta seria, por exemplo, uma hipótese sintática antecipatória: [O João convidou + SN] e esta, a

interpretação semântica dessa hipótese sintática antecipatória: [O João convidou + alguém], hipóteses estas que teriam um papel crucial na desambiguação e na atribuição da referência.

Leinonen & Kerbel (1999) explicitaram as **subtarefas do processo de compreensão**<sup>48</sup> **com base na relevância** por meio da figura 3 abaixo, aqui adaptada e mantida em língua inglesa para que as interpretações dos exemplos não se percam. A explicação que se segue baseia-se em seu texto:

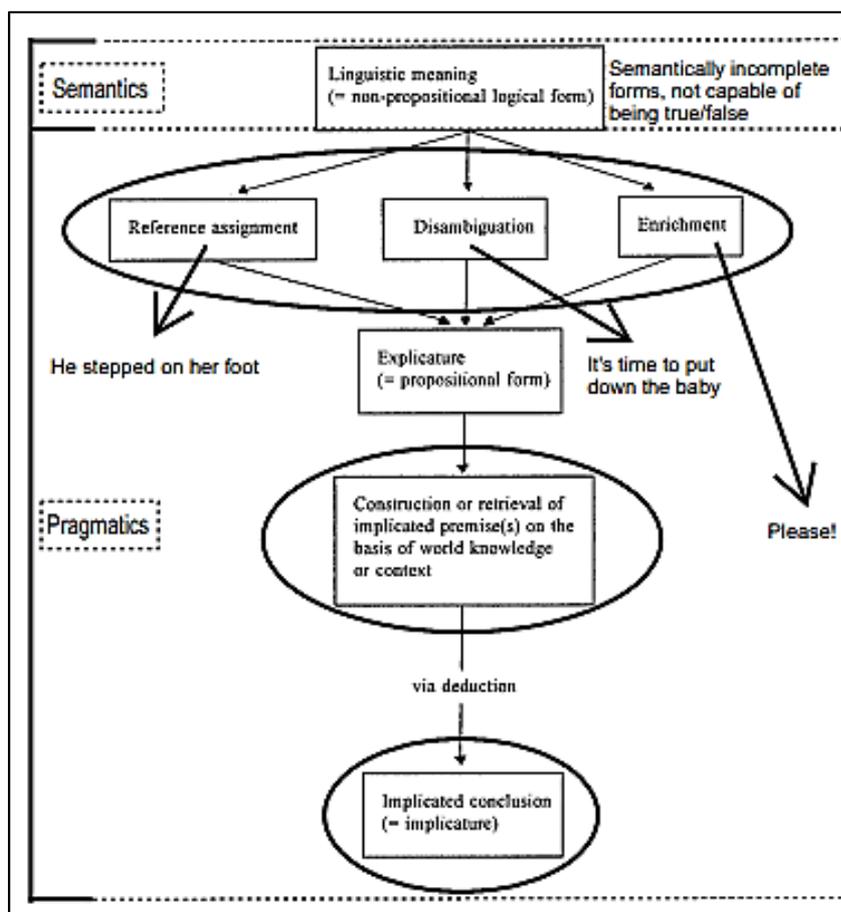


Figura 3 - Processo de compreensão segundo a TR (adaptado de Leinonen & Kerbel, 1999)

<sup>48</sup> Leinonen & Kerbel (1999, p. 369) consideram que o processo descrito na figura 3 a seguir, diz respeito tanto à compreensão, como à produção: “*When we comprehend or produce an utterance, the following process can be said to take place (figure 1)*”. Contudo, no texto de Sperber & Wilson (2001) não foram encontradas menções ao processo de “produção” ao se considerar os procedimentos acima descritos. A própria legenda da mencionada figura em Leinonen & Kerbel (1999) diz: “*Comprehension of pragmatic meaning from a relevance theory perspective (Sperber and Wilson 1995)*”. Entretanto, os próprios Wilson & Sperber (2002) afirmam que a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana. Assim sendo, não pode restar dúvidas de que a relevância tem de estar presente tanto no processo de compreensão, como no de produção.

A TR considera os significados linguísticos (intenções linguisticamente codificadas) como formas lógicas não proposicionais, semanticamente incompletas, isto é, não passíveis de serem consideradas verdadeiras ou falsas. Assim, a sentença *He stepped on her foot* não seria nem verdadeira nem falsa. Para tal, precisaria, primeiramente, sofrer um processo de *atribuição referencial* para o preenchimento das lacunas conceitualmente vazias *he* e *her*, isto é, definindo quem seria *he* e *her* antes de se tornar proposicional. Tal preenchimento é guiado pelo princípio da relevância e o resultado é uma explicatura. No entanto, uma explicatura também pode ser obtida por meio de processos de *desambiguação* ou *enriquecimento*. No primeiro caso, para a sentença *It's time to put down the baby*, o falante tem de atribuir um dos dois significados a *put down*: “por para dormir” ou “matar” para chegar a uma explicatura. No segundo, há uma expansão de uma forma não proposicional para uma proposicional como quando, em uma partida de tênis, em que a torcida se encontra agitada, o juiz diz: *Please!* O princípio da relevância leva a torcida a expandir tal expressão para *Please be quiet so that the player who is ready to serve can serve in acceptable conditions*: eis uma explicatura.

Uma vez que se tenha uma explicatura, o falante pode avançar para significados implicados ou implicaturas, isto é, significados não disponíveis diretamente a partir do significado linguístico<sup>49</sup>. Dois passos estão envolvidos na realização de uma implicatura:

- (i) chegar a uma ou mais premissas implicadas;
- (ii) derivar a conclusão implicada.

As premissas implicadas são *recuperadas* ou *construídas* com base no conhecimento de mundo e respeitando o princípio da relevância (Leinonen & Kerbel, 1999).

---

<sup>49</sup> À primeira vista, esta pode ser uma visão destoante daquilo que é comumente expresso tanto na semântica tradicional, como na pragmática inferencial de Grice, que toma o conteúdo explícito como resultado de um processo de decodificação. Os próprios pesquisadores esclarecem que: “Essa é uma maneira nada convencional de fazer a distinção entre o “conteúdo” explícito e o implícito de uma elocução. Num ponto de vista mais tradicional, o conteúdo explícito de uma elocução é um conjunto de suposições decodificadas, e o conteúdo implícito, um conjunto de suposições inferidas. Visto que é nossa opinião que nenhuma suposição é simplesmente decodificada, e que a recuperação de qualquer suposição requer um elemento de inferência, negamos que a distinção entre o explícito e o implícito possa ser feita desse modo” (Sperber & Wilson, 2001, p. 275).

Cada uma destas etapas pode lançar luz sobre o *locus* de vários problemas relacionados aos déficits pragmáticos, como será visto na seção a seguir.

### 3.2.1

#### **Contribuições da TR para a compreensão do DEL-Prag**

Para Leinonen & Kerbel (1999), a TR é capaz de explicitar a razão pela qual uma elocução mostra-se problemática em dado contexto, o que permite ao pesquisador “evoluir de uma simples descrição de comportamentos inadequados para sua explicação”<sup>50</sup>, uma vez que a TR vem oferecer uma possibilidade de localização para os déficits pragmáticos, tanto na compreensão como na produção linguística. Dificuldades semânticas tais como: ambiguidade, elipse, pronome, etc., podem se relacionar agora ao domínio da pragmática (ver figura 3), já que o princípio da relevância orienta o estabelecimento do conteúdo proposicional das elocuções. Tal conduta pode facilitar a distinção, então, entre falhas no nível semântico (relacionadas ao significado não proposicional ou linguístico) e no nível pragmático (Leinonen & Kerbel, 1999).

No nível pragmático propriamente dito (conforme figura 3), podem-se identificar falhas: (i) no nível da explicatura – se a criança exibir dificuldades em migrar do significado linguístico para o proposicional por meio dos processos de enriquecimento, atribuição da referência ou desambiguação; (b) no nível da realização das premissas implicadas – com a falha residindo na recuperação de informação existente como uma premissa ou na construção de novas premissas com base em informação existente e; (c) no nível da implicatura – se a criança não for capaz de utilizar o processo de dedução (inferência) para chegar a uma conclusão ou de avaliar a evidência disponível para chegar à conclusão mais relevante. Diante deste quadro, a criança pode demonstrar dificuldade na produção ou na compreensão de elocuções otimamente relevantes pelos seguintes motivos: falta de conhecimento de mundo; dificuldade no acesso de informação relevante ou na construção de premissas contextuais relevantes; dificuldade com os processos cognitivos de inferência; dificuldade na determinação do que é contextualmente relevante e; dificuldade em julgar o que é otimamente relevante

---

<sup>50</sup> Reconhece-se, aqui, um ponto fundamental da TL: a busca pela adequação explicativa (Chomsky, 1965).

para seu interlocutor (o que este sabe ou é capaz de processar) (Leinonen & Kerbel, 1999).

Pode-se observar que, com exceção da falta de conhecimento de mundo, todos os pontos listados acima se relacionam ao que se assume na presente pesquisa, isto é, a *dificuldade no acesso de informação relevante* pode estar relacionada à inabilidade em reconhecer informação pertinente a traços semânticos e formais expressa na morfologia da língua, uma vez que a morfologia flexional, assim como contrastes morfológicamente marcados em itens funcionais, tais como definitude, por exemplo, deixam acessível na interface fônica o que foi tomado como gramaticalmente relevante (distinções conceituais e intencionais) pelo falante na codificação gramatical de elementos de natureza intencional; as *dificuldades com os processos cognitivos de inferência* podem decorrer de falhas no reconhecimento de tais contrastes gramaticais; a *dificuldade em julgar o que é otimamente relevante para o interlocutor* acarretaria uma subespecificação de traços de categorias funcionais na codificação da expressão do falante; a *dificuldade na determinação do que é contextualmente relevante* levaria não só à subespecificação dos mencionados traços na codificação gramatical, como também problemas com o mapeamento de informação ostensivamente expressa na morfologia ao contexto.

Assim sendo, considerando-se que a codificação de informação de ordem intencional nos traços semânticos e formais de categorias funcionais do léxico se encontra expressa nas interfaces que a língua faz com os demais sistemas de desempenho, na interpretação de uma implicatura, é esta informação que será tomada como relevante para a *construção das premissas para uma conclusão implicada* em uma dada situação comunicativa. Se houver uma falha na codificação e/ou no reconhecimento de tais traços, todo o processo de compreensão será prejudicado. É esta pressuposição que poderá permitir a distinção entre inferências baseadas em informação veiculada pelas categorias funcionais e inferências de ordem pragmática mais ampla, uma vez que as primeiras dependem de contrastes gramaticais pertinentes à IGP, ao passo que as segundas, não.

Em suma, a TR mostra-se promissora como uma ferramenta para a compreensão das dificuldades linguísticas de ordem pragmática. Em adição, conforme visto anteriormente, a TR se relaciona com a ToM (cf. nota 42), uma

vez que o estabelecimento do que é relevante num dado contexto envolve inferências quanto ao estado de conhecimento, crenças do interlocutor e informação compartilhada entre este e o falante. Tais questões poderão ser mais bem exploradas por meio de uma articulação entre o MINC e a TR para o tratamento de fenômenos que ocorrem na interface gramática-pragmática.

Antes, contudo, da apresentação de tal articulação, necessário se faz esclarecer um ponto essencial entre MINC e TR na presente fundamentação teórica, qual seja, a da questão da intenção do falante se mostrar ostensivamente expressa na morfologia e na prosódia da língua. É o que será visto na próxima seção.

### 3.3

#### Ostensão via morfologia e prosódia

A TR introduz o conceito de ostensão (propriedade que tem dado comportamento (verbal ou não) de exteriorizar determinada intenção). Assim sendo, assume-se na presente pesquisa que aquilo que é tomado como relevante com relação à referência a entidades e eventos, por parte do falante, deve estar ostensivamente expresso na morfologia da língua. A morfologia deixa ostensivo aquilo que uma dada língua toma como gramaticalmente relevante (seja para a computação sintática, nos traços formais, seja para a interpretação semântica). A prosódia contribui para a ostensão que se realiza por meios linguísticos nas interfaces. Logo, a codificação gramatical de informação de natureza intencional e a marcação prosódica permitem que relações pertinentes à interface gramática-pragmática sejam ostensivamente expressas nas interfaces.

Mas como MINC e TR convergem neste sentido? As duas próximas seções buscam esclarecer este ponto.

#### 3.3.1

##### Intenção ostensivamente expressa na morfologia da língua

Wilson (1998) faz uma distinção entre os atos de *descrever* e *indicar*, sendo o primeiro realizado por meio de *expressões conceituais* e o segundo, por meio de *expressões procedurais*. Consoante à TR, o ato de indicar (procedural), ainda que em um determinado contexto, não determina uma interpretação em si, mas disponibiliza para o ouvinte uma variedade de hipóteses, a partir das quais terá de

fazer uma escolha. Ao se indicar algo, altera-se a saliência de algum tipo de informação, o que poderá facilitar a compreensão de uma dada elocução. Por exemplo, o aumento da acessibilidade a um referente pretendido, torna-o mais disponível para o processo de compreensão baseado na TR.

Tomando por base o trabalho de Blakemore de 1987 sobre conectivos, Wilson (1998) reconhece que a língua pode desenvolver meios codificados – os chamados indicadores – para manipular a saliência de uma dada informação. A título de exemplo, Blakemore (1987) postula que conectivos tais como “*so*” e “*after all*” não codificam conceitos, mas procedimentos para a identificação de contextos e/ou efeitos cognitivos pretendidos. Assim sendo, estes indicadores têm por função salientar rotas inferenciais que, uma vez intencionalmente salientadas, o ouvinte está intitulado a utilizá-las.

No exemplo abaixo (Wilson & Sperber, 1993), têm-se duas sentenças (a) e (b) que podem ser unidas por meio dos conectivos (indicadores) mencionados:

a. *Peter's not stupid.*

b. *He can find his own way home.*

(1) *Peter's not stupid; so he can find his own way home.*

(2) *Peter's not stupid; after all, he can find his own way home.*

Na primeira interpretação (1), com o indicador “*so*”, a sentença (a) fornece evidência para uma conclusão realizada em (b), ao passo que na segunda (2), com o indicador “*after all*”, (a) é confirmada pela evidência fornecida em (b). Assim, Blakemore conclui que conectivos (indicadores) deste tipo não codificam conceitos, uma vez que não contribuem para as condições de verdade das elocuições, mas restringem a fase inferencial de compreensão (para Blakemore, restrições às **implicaturas**), indicando o tipo de processo inferencial a que o ouvinte deve seguir. Tais indicadores são, portanto, expressões procedurais, que contribuem para a relevância, na medida em que guiam o ouvinte rumo aos efeitos contextuais pretendidos e reduzindo, portanto, o esforço total requerido no processo de compreensão.

Neste viés, Wilson & Sperber (1993) estenderam a abordagem procedural à comunicação explícita, incluindo **pronomes, indicadores de modo** (declarativo,

interrogativo, imperativo) e **partículas atitudinais/ilocucionárias** (adverbiais discursivos: *seriously, unfortunately*; partículas discursivas: *please, alas*; conectivos: *because, after all*; interjeições: *hey, wow*) como codificadores de restrições procedurais às **explicaturas** (vale lembrar que para Sperber & Wilson (1986/1995; 2001), chega-se a uma explicatura por meio de um processo inferencial). Tais tipos de expressões procedurais são tomadas como guias para o reconhecimento inferencial de intenções. Contudo, diferentes expressões procedurais podem servir como guias para aspectos distintos no processo de compreensão<sup>51</sup>: atribuição da referência no caso dos pronomes, reconhecimento de atitude no caso de modo e indicadores de força ilocucionária ou a identificação de implicaturas no caso de conectivos, entre outros. Wilson & Sperber (1993) ressaltam, entretanto, que sejam quais forem suas funções mais específicas, nesta abordagem, todos os indicadores compartilham a mesma função geral, qual seja, a de estreitar o espaço de busca pela compreensão inferencial, o que permite que vários tipos de expressões procedurais possam receber um tratamento unificado.

Em suma, conforme visto na seção 3.2, para a TR, a codificação linguística fornece um *input* para a fase inferencial de compreensão. A compreensão inferencial, por sua vez, envolve a construção e a manipulação de representações conceituais. Neste sentido, a TR assume que uma elocução codifique dois tipos de informação: conceitual e procedural: respectivamente, informação sobre as representações a serem manipuladas e informação sobre como manipulá-las.

Estes dois trabalhos, quais sejam, o de Wilson (1998) e o de Wilson & Sperber (1993), representam uma rara menção, na literatura, à questão da ostensão expressa na morfologia da língua. É preciso ressaltar, contudo, que os pesquisadores não empregam a expressão “**ostensão expressa na morfologia da língua**”. Esta é a interpretação do presente trabalho sobre a abordagem acima exposta, como será visto mais adiante. Na verdade, para o que aqui se denomina **ostensão expressa na morfologia da língua**, os mencionados pesquisadores

---

<sup>51</sup> Wilson & Sperber (1993) chamam atenção para o fato de que conectivos e pronomes representam dois tipos bastante diferentes de expressão procedural. Embora, ambos restrinjam a fase inferencial de compreensão, reduzindo o espaço de hipóteses a ser buscado para se chegar à interpretação pretendida (ou seja, determinando uma ordem no acesso às hipóteses interpretativas, de modo que aquelas menos acessíveis – que requerem maior esforço – sejam descartadas), conectivos impõem restrições às **implicaturas** (guiando a busca pelos contextos e efeitos contextuais pretendidos), ao passo que pronomes impõem restrições às **explicaturas** (guiando a busca pelo referente pretendido e que é parte da proposição expressa).

consideram elementos lexicais, ao passo que a presente pesquisa considera traços semânticos e formais das categorias funcionais a eles relacionadas.

Na medida em que nos trabalhos em questão consideram-se pronomes (relacionados à categoria funcional D) e indicadores de modo<sup>52</sup> (relacionados à categoria funcional C), entre outros elementos, como codificadores de restrições procedurais às explicaturas, isto é, estreitando o espaço de busca pela compreensão inferencial, e que no MINC considera-se que os traços semânticos e formais das categorias funcionais do léxico codificam na língua aquilo que é tomado como relevante com relação à referência a entidades (categoria D); ao momento de enunciação de eventos (categoria T); à sequencialidade ou simultaneidade de eventos (categoria Asp); ao ponto de vista de terceiros (categorias C/D); ao que é tomado como real, suposto, condicional ou hipotético por parte do falante (categoria M), etc., pode-se assumir que as categorias funcionais atuam como **categorias norteadoras**, uma vez que guiam:

(a) o ouvinte rumo à recuperação da intenção do falante durante o processo de compreensão e;

(b) o falante na codificação adequada de tal informação de modo a oferecer ao seu interlocutor o máximo em termos de efeitos cognitivos e o mínimo em termos de esforço de processamento.

Considera-se, portanto, que esta informação encontra-se **ostensivamente expressa na morfologia da língua** (uma vez que tais contrastes sejam gramaticalmente relevantes).

Por ocasião da publicação de seu trabalho de 1998, Wilson destacou: “Possíveis interações entre o processo de compreensão na TR, a noção de significado procedural e os sofisticados estudos de determinantes, morfologia flexional e *stress focal* devem ser buscados” (Wilson, 1998, p.18). Neste contexto, acredita-se que a presente pesquisa esteja seguindo no rumo apontado, uma vez que as assunções do modelo MINC+TR (a ser apresentado no próximo capítulo) estão em consonância com o panorama aqui assumido por Wilson (1998) e Wilson & Sperber (1993).

---

<sup>52</sup> Indicadores de modo, conforme Wilson & Sperber (1993): declarativo, interrogativo e imperativo.

Uma outra consideração pode ser feita com base na menção ao *stress focal* na citação de Wilson (1998) acima. A prosódia também pode salientar, ou tornar ostensivo, algum tipo de informação como, por exemplo, a acessibilidade a um referente, se a categoria funcional D estiver em questão.

Na literatura acerca dos déficits pragmáticos, raras foram as menções feitas à prosódia. Segundo Rapin & Allen (1983), na síndrome sintático-pragmática (em que sintaxe e pragmática encontram-se comprometidas), as crianças exibem fonologia e prosódia variáveis. Já na desordem semântico-pragmática sem autismo, as crianças exibem inversões pronominais (falando de si próprias em 3ª pessoa) tais como crianças autistas, ainda que não tenham diagnóstico para tal, sendo que nas sentenças em que tais inversões ocorrem costuma haver uma quebra da prosódia. Shields et al (1996a) acrescentam que crianças com síndrome semântico-pragmática podem exibir problemas de compreensão, bem como inabilidade no uso de comunicação não-verbal e prosódia. Finalmente, Bishop (2000) menciona que algumas crianças com desordem semântico-pragmática costumam fazer uso de elocuições estereotipadas, às vezes, com prosódia anormal. Observa-se, portanto, que algum problema envolvendo a prosódia foi verificado. Pode-se questionar em que medida, então, crianças com DAp apresentam problemas com a prosódia (uma vez que compartilham sintomas de DEL-Prag), o que afetará o reconhecimento de determinada informação que for salientada pelo contorno prosódico de modo a facilitar a compreensão inferencial de uma dada elocução.

A seguir, será visto o que revelam alguns estudos (ligados à TR) sobre a prosódia. Novamente, a literatura sobre o assunto mostra-se bastante escassa.

### 3.3.2

#### **Intenção ostensivamente expressa na prosódia da língua**

Wilson & Wharton (2006) descrevem três tipos diferentes de *input* no domínio da transmissão de informação humana: **sinais naturais** (não inerentemente comunicativos e interpretados puramente por meios inferenciais – e.g.: arrepio como evidência de sensação de frio / contraparte prosódica: voz demonstrando embriaguez ou cansaço); **signos naturais** (inerentemente comunicativos e, em alguns casos, interpretados puramente por meio de decodificação – e.g.: sorriso ou outras expressões faciais / contraparte prosódica:

tom afetivo de voz) e **signos linguísticos** (inerentemente comunicativos e interpretados por uma combinação de decodificação e de inferência), demonstrando, portanto, a existência de todos os três tipos de *input* em termos prosódicos<sup>53</sup>. Segundo os pesquisadores, a prosódia propriamente linguística é parte de um sistema linguístico de signos, governado por um código linguístico com princípios ou mecanismos propósito-específicos, cuja função é a de fornecer evidência para uso na comunicação intencional explícita.

A figura 4, abaixo, apresenta tais considerações, onde os sinais prosódicos naturais são interpretados puramente por meio inferencial, os signos prosódicos naturais, por meio de decodificação e os signos prosódicos linguísticos, por uma combinação de decodificação e de inferência:

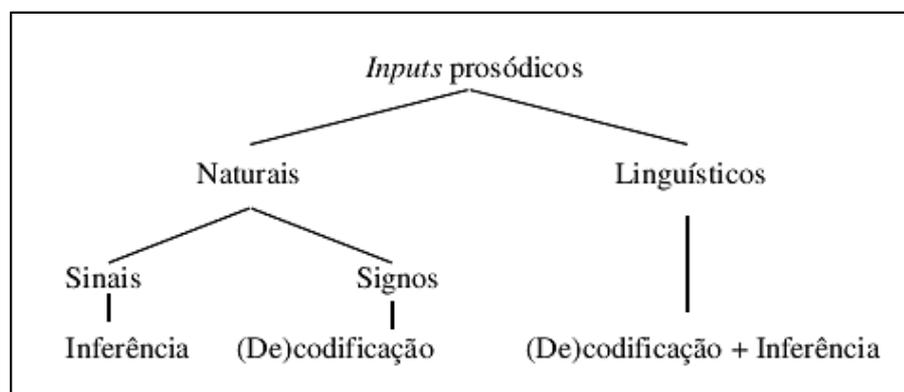


Figura 4 - Variedades de *input* prosódico (figura adaptada de Wilson & Wharton, 2006)

Tanto os sinais naturais como os signos naturais podem servir à comunicação inferencial ostensiva, ainda que possam existir independentemente dela. Signos linguísticos, por outro lado, são essencialmente utilizados na comunicação inferencial ostensiva, de modo que o *output* de uma codificação linguística (tipicamente fragmentária e incompleta) forneça um *input* para um processo de reconhecimento inferencial de intenções. Relembrando a seção 3.2, o seguinte procedimento é aplicado no processamento *online* de *inputs* verbais para a construção de uma hipótese acerca da intenção do falante (procedimento de compreensão baseado na TR):

<sup>53</sup> A principal distinção entre sinais e signos é funcional. Assim, embora um sinal possa veicular informação para um observador, esta não é sua função, uma vez que continuaria a existir mesmo se não veiculasse nenhuma informação (e.g.: ninhos de chimpanzés como evidência de sua presença para outros macacos na floresta). Contrariamente, a função dos signos é a de veicular informação; se assim não o fosse, não haveria razão para continuarem a ser produzidos (e.g.: dança das abelhas para informar a localização do néctar) (Wilson & Wharton, 2006).

- (a) Seguir o caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos, considerando as interpretações (desambiguações, atribuições da referência, suposições contextuais, implicaturas, etc.) por ordem de acessibilidade;
- (b) Parar quando sua expectativa de relevância for satisfeita.

Um ouvinte utilizando este procedimento, ao interpretar uma elocução, deve então:

- (i) prestar atenção aos aspectos perceptualmente salientes do *input*;
- (ii) considerar desambiguações, atribuições da referência, suposições contextuais, implicaturas, etc.;
- (iii) assumir que qualquer esforço extra de processamento exigido será compensado por efeitos cognitivos extras e;
- (iv) parar quando tiver uma interpretação que produza efeitos cognitivos suficientes para satisfazer a expectativa particular de relevância suscitada pela elocução.

Uma das funções da prosódia é a de guiar o processo de interpretação da elocução alterando a saliência de determinados elementos de modo a orientar em possíveis desambiguações, atribuições da referência, suposições contextuais, implicaturas, etc. Aqui, o que a TR esclarece é que a saliência de possíveis interpretações pode ser afetada pela manipulação da relação entre o esforço de processamento e os efeitos cognitivos esperados. Um *stress* contrastivo, por exemplo, é visto como um meio de destaque utilizado para dirigir a atenção para um constituinte particular em uma elocução. De acordo com o Princípio Comunicativo da Relevância, se dois padrões de *stress* diferirem na quantidade de esforço de processamento requerido, o padrão mais custoso deve ser utilizado de modo mais limitado e apenas com o fim de obter efeitos cognitivos extras. Logo, o desvio de um *pitch* normal pode aumentar o esforço de processamento fonológico por parte do ouvinte, mas reduzir o esforço de memória e de inferência requeridos para que ele chegue à interpretação pretendida. A TR prevê que quanto mais saliente for o *input* prosódico, mais ele contribuirá para a recuperação da intenção do falante, atingindo efeitos cognitivos positivos. Assim sendo, um falante que deseje que algum traço prosódico de sua elocução seja tomado como favorecedor da recuperação de sua intenção deve, portanto, fazer seu melhor para

salientá-lo o suficiente, e torná-lo rico o suficiente em efeitos, de modo a ser captado pelo procedimento de compreensão da TR, ajudando a tornar sua elocução tão relevante quanto esperado (Wilson & Wharton, 2006).

Voltando à proposta de Blakemore (1987, 2002) sobre as expressões procedurais (ver explicação na seção anterior), Wilson & Wharton (2006) assumem que a função de tais expressões (conectivos, pronomes, indicadores de modo, etc.) é a de facilitar a recuperação da intenção do falante, estreitando o espaço de busca pela compreensão inferencial, aumentando a saliência de algumas hipóteses e eliminando outras, reduzindo, assim, o esforço total requerido. Para os pesquisadores, a noção de codificação procedural se aplica diretamente aos signos prosódicos propriamente linguísticos (tais como *stress* lexical e entonação sentencial), uma vez que podem ser analisados como facilitadores na recuperação de certos tipos de representação sintática ou semântica.

Uma vez que a prosódia é vista como codificadora de procedimentos que guiam o ouvinte rumo à recuperação da intenção do falante, tem-se, portanto, **ostensão na prosódia**, o que corrobora as pressuposições do modelo MINC (com a incorporação de um módulo da TR) de que o que é gramaticalmente relevante tem de estar ostensivamente expresso na morfologia e na prosódia da língua.

Na próxima seção, a articulação entre MINC e TR será caracterizada.

### 3.4

#### Articulação entre MINC e TR

Quando no *Programa Minimalista* (PM)<sup>54</sup> (Chomsky, 1995 até o presente) passaram-se a assumir as restrições à forma das línguas humanas como sendo função da imposição do aparato processador da linguagem (cf. Faculdade da Linguagem em sentido Amplo (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002))<sup>55</sup>, constatou-se uma compatibilidade com os modelos psicolinguísticos de produção e de compreensão de enunciados linguísticos (Corrêa, 2002; 2005a/b; 2006). Esta aproximação entre a Teoria Linguística Gerativista (TL) e a Psicolinguística faz-

---

<sup>54</sup> O PM representa a fase atual da Teoria Linguística Gerativista. Contudo, é preciso ressaltar que, desde o seu lançamento oficial em 1995, o programa já sofreu alterações em seu arcabouço teórico.

<sup>55</sup> Ver seção 2.4.

se possível em decorrência do *Princípio da Interpretabilidade Plena* (PIP)<sup>56</sup> e das condições de economia considerados no PM (Corrêa & Augusto, 2006, p. 8)<sup>57</sup>:

O PIP garante que toda a informação relevante para a interpretação semântica de uma expressão linguística deve estar disponível nos níveis de interface do sistema cognitivo da língua com os demais sistemas que atuam no desempenho linguístico, e os princípios da GU que impõem restrições à forma das gramáticas são concebidos como manifestações do PIP. A adoção do PIP é compatível com o pressuposto comum a modelos psicolinguísticos de que toda a informação relevante para o *parsing* de uma sentença deve estar disponível na sequência linear de elementos do léxico que é tomada como *input* na compreensão assim como com o pressuposto de que a informação relevante para a formulação gramatical está contida no lema – unidade do léxico mental, que contém informação gramaticalmente relevante (cf. Levelt, Roelofs, Meyer, 2001). Considerações de economia que orientam a construção do modelo formal, por sua vez, levam em conta a otimização de recursos de memória (Chomsky, 1998). O processamento por fases, por exemplo, é apresentado de forma a minimizar demandas à memória de trabalho (Chomsky, 1999).

Contudo, o PIP e as condições de economia, conforme visto acima, não favorecem apenas uma aproximação entre a TL e a Psicolinguística. Dois outros trabalhos, abordando os mesmos pontos, quais sejam, o de Kempson (1988) e o de Carston (2000), enfocam uma possível aproximação entre a TL e a Teoria da Relevância (TR).

Kempson (1988) – que trabalha com a Teoria da Relevância (em sua versão de 1986) e a TL ainda no paradigma da Regência e Ligação (o PM só foi lançado oficialmente em 1995<sup>58</sup>) – faz considerações acerca do nível sujeito à interpretação na TR equivaler ao do da “estrutura superficial” e não à forma lógica (LF)<sup>59</sup> da TL (para maiores detalhes, ver Kempson, 1988, p. 199-200). Esta discussão não será aqui considerada visto que no PM assume-se que não haja outros níveis de representação além dos níveis de interface que a língua faz com os demais sistemas de desempenho (os sistemas conceituais-intencionais e o articulatório-perceptual), o que significa que os antigos níveis de representação da sentença (estrutura profunda-DS e estrutura superficial-SS)<sup>60</sup> são abandonados.

Outras considerações em Kempson (1988), contudo, acerca de princípios e critérios da TL corroboram uma possível aproximação entre esta e a TR. Segundo a pesquisadora, se o PIP e o critério- $\theta$ <sup>61</sup> não existissem, não haveria restrições ao

<sup>56</sup> PIP: no inglês, FI (*Principle of Full Interpretation*).

<sup>57</sup> Tais idéias já podem ser vistas como embriões do PM em Chomsky (1986).

<sup>58</sup> Chomsky (1993) foi a primeira menção ao PM.

<sup>59</sup> No inglês, *Logical Form*.

<sup>60</sup> DS: *Deep Structure*; SS: *Surface Structure*, respectivamente.

<sup>61</sup> Kempson (1988) também menciona o princípio de projeção, porém, sua análise caminha em direção ao nível superficial – tomado por ela como o nível sujeito à interpretação na TR – hoje não

que a gramática gerasse e cada ato de interpretação de elocuições envolveria problemas de ambiguidade, o que acarretaria a rejeição (pragmaticamente falando) de várias leituras. Tal situação violaria o princípio da relevância, uma vez que os efeitos cognitivos seriam obtidos com grande esforço de processamento. No que diz respeito ao critério- $\theta$ , em particular, se os predicados falhassem na atribuição do papel temático a quaisquer de seus argumentos, a expressão lógica resultante seria mal formada, sendo excluída pelo princípio da relevância por não atender à relação custo-benefício, uma vez que envolveria um alto custo de processamento em troca de nenhuma recompensa inferencial (Kempson, 1988), donde a pesquisadora assume que ambos os aspectos do critério- $\theta$ <sup>62</sup> são consequências diretas de restrições impostas pela relevância. Percebe-se aqui, portanto, uma primeira possibilidade de articulação entre a TL e a TR.

Carston (2000), ao analisar os pontos convergentes e divergentes entre TL e TR, chama atenção para o fato de que as duas teorias se aproximam na medida em que ambas se situam no domínio das ciências cognitivas e que têm por objetivo explicitar sistemas subpessoais<sup>63</sup> (a língua-I<sup>64</sup>, no caso de Chomsky e a pragmática, no caso de Sperber & Wilson) de modo tal, que nenhuma descrição ou mecanismo fique à mercê da intuição do leitor (isto é, tal descrição ou mecanismo seria tão bem explicitada(o) que poderia ser empregada(o) mesmo por um autômato, obtendo-se os mesmos resultados que no caso dos seres humanos). Porém, as referidas teorias também diferem entre si, uma vez que a TL envolve o estudo de um sistema de conhecimento, a competência, ao passo que a TR envolve o estudo de um mecanismo de desempenho (embora não linguístico, uma vez que não é parte da faculdade da linguagem).

Para Carston (2000), a TR não pode ser considerada um componente da competência linguística, pois não é “linguística”, na medida em que não lida apenas com estímulos linguísticos, mas com todos os estímulos ostensivos. Além

---

mais adotado no PM. Assim sendo, sua análise acerca do princípio de projeção não será aqui considerada.

<sup>62</sup> Os dois aspectos do critério- $\theta$  são: (i) cada argumento tem de receber um e um só papel  $\theta$ ; (ii) cada papel  $\theta$  tem de ser atribuído a um e um só argumento (Mioto, 2004).

<sup>63</sup> Sistemas subpessoais em oposição a sistemas pessoais. Os primeiros são aqueles que subjazem à, isto é, que desempenham um papel crucial na execução de habilidades de nível superior (sistemas pessoais) (ver Carston, 2000, p.91).

<sup>64</sup> Interna, intensional (por envolver todas as propriedades que definem a gramática da língua), individual: conhecimento linguístico tácito dos falantes de uma determinada língua (competência) (Culicover, 1997).

disso, os processos inferenciais não demonstrativos empregados pela TR são utilizados no processamento de informações em geral. Segundo a pesquisadora, a TR também não é um sistema de competência ou um corpo de conhecimentos. Traduz-se em um tipo de *performer*, de *doer*, que opera dentro das restrições do processamento *on-line*. Neste sentido, equipara-se a um *parser* linguístico, um sistema de desempenho que acessa e utiliza a competência linguística<sup>65</sup>. Aqui, tem-se uma relação nítida entre a TR e modelos psicolinguísticos de produção e compreensão de enunciados linguísticos e, conseqüentemente, entre a TR e o MINC.

Quanto às considerações de economia em ambas as teorias, enquanto na TL condições de economia são uma espécie de algoritmo do próprio sistema computacional que envolve a comparação de derivações a partir de uma mesma numeração (isto é, havendo duas derivações convergentes distintas, realizadas a partir do mesmo conjunto de itens lexicais, estas são comparadas e avaliadas em termos de custo computacional e a mais custosa é descartada)<sup>66</sup> – na TR, tais considerações de economia determinam uma ordem no acesso de hipóteses interpretativas, de modo que as hipóteses menos acessíveis, ou seja, as que requerem maior esforço, sejam descartadas. Assim sendo, na TR, não há um processo de comparação entre duas ou mais hipóteses (Carston chama as derivações da TL também de “hipóteses”) para se chegar à interpretação intencionada em uma elocução, processo que demandaria um custo em termos de esforço de processamento (Carston, 2000). Logo, diferentemente da convergência observada entre TL e Psicolinguística em termos de condições de economia (otimização dos recursos de memória), a TL e a TR divergem neste quesito (comparação ou não de hipóteses).

Apesar das divergências entre as duas teorias apontadas por Carston (2000), a pesquisadora defende que não há tensão entre ambas, já que se trata de dois domínios distintos e complementares de investigação: um que parte do estudo da competência linguística (TL) e outro que serve a uma explicação do desempenho pragmático (TR). Tal visão corrobora uma possibilidade de articulação entre a TL e a TR. No presente estudo assume-se, juntamente com Carston (2000), que TL e TR são domínios de investigação complementares.

<sup>65</sup> Note-se que esta comparação vem ao encontro de um processo de compreensão (ver nota 48).

<sup>66</sup> Ver Chomsky (1995), p. 220.

Assim, considerando-se, por exemplo, uma adaptação do quadro apresentado em Corrêa (2008b), que exhibe um paralelo entre o processo de compreensão (*parser* psicolinguístico) e uma derivação minimalista e, acrescentando-se mais uma coluna referente à TR, tem-se<sup>67</sup>:

	<b>Teoria da Relevância</b>	<b>Modelos Psicolinguísticos<sup>68</sup></b>	<b>Derivação Minimalista</b>
1		Processamento do sinal acústico da fala, delimitação de unidades prosódicas e reconhecimento de lexemas (representações fonológicas) em uma janela de processamento.	
2		Acesso aos lemas correspondentes e aos lexemas segmentados.	Constituição da Numeração / sequência ordenada de itens lexicais.
3		Manutenção das representações correspondentes aos lemas dos elementos recuperados do léxico em uma janela de processamento (possivelmente correspondente a uma unidade prosódica).	Numeração / sequência ordenada de itens lexicais definida – apenas os traços formais são relevantes para a derivação.
4		<i>Parsing</i> (a partir de uma sequência linear de elementos do léxico em uma janela de processamento).	Computação sintática.
5			<i>Spell out</i> para LF (traços semânticos passam a ser relevantes).
6	Acesso a uma forma lógica (semanticamente incompleta).	Interpretação semântica obtida em função da informação sintática e lexical = criação de uma representação proposicional <sup>69</sup> .	Interface LF (com correspondente PF).
7	Atribuição de referentes, desambiguação e enriquecimento para a obtenção do nível proposicional	Processos integrativos com a representação semântica “enriquecida” resultante. Recuperação de “conhecimento de mundo”.	

<sup>67</sup> Aqui, faz-se uma “equiparação” entre os processos de compreensão assumidos na TR, na Psicolinguística e na TL. O processo de produção, contudo, não será aqui considerado, uma vez que Sperber & Wilson (1986/1995; 2001) não o descrevem.

<sup>68</sup> Esta referência restringe-se a modelos psicolinguísticos de base estrutural.

<sup>69</sup> Cabe aqui uma observação quanto às linhas 6, 7 e 8 do Quadro 1. Conforme visto na seção 3.2, na TR, a passagem do nível da forma lógica para uma explicatura (nível proposicional) é feita de forma explícita. Nos modelos de processamento, contudo, estes processos são vistos de forma integrada, ou seja, o produto do *parsing* dá origem a uma representação semântica sobre a qual atuam processos integrativos, que envolvem conhecimento de mundo, informação contextual, etc., sendo o resultado uma representação de natureza proposicional. Já na TL, o nível de interface LF não requer referência (pode ser semanticamente interpretado apenas em função de informações sintática e lexical). No entanto, sua natureza de interface, irá possibilitar o acesso a informações que viabilizam o estabelecimento da referência.

	(explicatura).		
8	Construção ou recuperação de premissas com base no conhecimento de mundo ou no contexto.		
9	Deduções/conclusões que levarão a uma implicatura (se necessário for).		

**Quadro 1 - Processo de compreensão na TR, em modelos psicolinguístico e na TL (figura adaptada de Corrêa, 2008b)**

Como se pode observar, TR, modelos psicolinguísticos de base estrutural e TL convergem de modo promissor no que diz respeito às etapas do processamento linguístico. Tal aproximação encontra-se em harmonia com a seguinte declaração de Corrêa & Augusto (2007, p. 1):

[...] o entendimento de fenômenos pertinentes ao processamento, à aquisição e aos déficits de linguagem requer um aporte interdisciplinar [...] esse tratamento interdisciplinar envolve um grau de comunicação e de entendimento entre os diferentes campos que constituem as ciências cognitivas [...] (Corrêa & Augusto, 2007, p. 1).

Levando-se em conta que a TR faz parte das ciências cognitivas, julga-se que uma articulação entre a TR e o MINC possa trazer benefícios para a investigação de um quadro de déficits linguísticos de ordem pragmática. No próximo capítulo, uma representação da incorporação da Relevância, como componente, ao MINC será detalhada com o fim de explicitar os processos de produção e de compreensão no desenvolvimento linguístico típico, bem como no comprometido, como no caso do DEL-Prag.

## 4

### Representação do MINC articulado à Teoria da Relevância

Neste capítulo, caracteriza-se a integração de um componente cognitivo-pragmático ao MINC, qual seja, a Relevância – Teoria da Relevância (Sperber & Wilson, 1986/1995; 2001). Em adição, outras teorias de base cognitiva serão brevemente mencionadas.

#### 4.1

##### O Modelo MINC+TR

Como pode ser observado na figura 5 abaixo<sup>70</sup>, tal incorporação se dá pela inclusão da Relevância aos sistemas intencionais que fazem interface com a língua<sup>71</sup>:

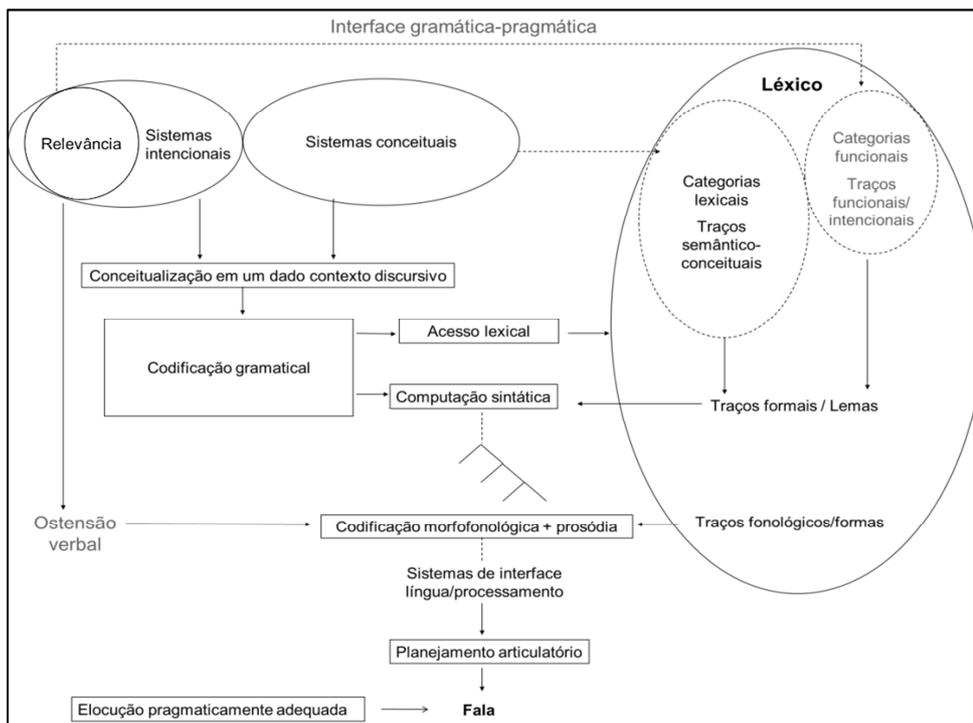


Figura 5 - Representação básica do MINC com a incorporação de um módulo da Relevância

<sup>70</sup> Esta é uma representação originária de Longchamps & Corrêa, 2011b e apresentada em Longchamps & Corrêa, 2011a e 2013, a qual tem como referência as etapas do processo de produção tal como em Levelt (1989). O MINC explicita a codificação gramatical, que compreende acesso lexical e computação sintática (concebida de forma distinta da de Levelt, 1989). A relação entre o léxico e demais sistemas da faculdade da linguagem é caracterizada no MINC.

<sup>71</sup> O componente da Relevância é aqui incorporado à Faculdade da Linguagem em sentido Amplo (FLA), sendo a ostensão verbal tomada como a visibilidade da intenção do falante expressa na morfologia da língua.

Com base na derivação linguística descrita na seção 3.1, apresenta-se aqui, resumidamente, um panorama do que, assume-se, seria um processo de produção e um processo de compreensão pragmaticamente adequados<sup>72</sup> (no caso de indivíduos com desenvolvimento linguístico típico) ou inadequados (no caso de indivíduos com desenvolvimento linguístico comprometido, como no DEL-Prag) à luz do modelo MINC+TR:

### **I) Processo de produção:**

#### a) Por indivíduos com desenvolvimento linguístico típico:

Quando uma pessoa se expressa linguisticamente, parte de uma intenção de fala (já que a fala é um ato volitivo) para produzir um enunciado sobre um determinado conteúdo (pessoa, objeto ou evento) (Corrêa, *in prep.*). Tem-se aqui uma relação com os sistemas intencionais e conceituais, respectivamente, na elaboração do que se quer transmitir em um dado contexto discursivo.

No entanto, para que tal mensagem seja transmitida, é preciso codificá-la gramaticalmente. Em adição, para que esta seja otimamente relevante, o falante tem de ser o mais claro que puder (veiculando aquilo que lhe parece relevante) de modo tal que seu interlocutor o entenda com o menor esforço possível. É neste momento que se dá a “ponte” (interface) entre gramática e pragmática e que o componente da Relevância é acionado.

Munido da mencionada intenção de fala e com base em seu ponto de vista sobre o quanto de informação se encontra disponível ou não para o seu interlocutor, o falante seleciona em seu léxico mental não só os itens das categorias lexicais que irão veicular o conteúdo da mensagem desejada, como também os itens das categorias funcionais (relacionados à intenção)<sup>73</sup> cujos traços irão explicitar:

<sup>72</sup> Elocuções pragmaticamente adequadas são aquelas que imprimem naturalidade à linguagem de um dado grupo social em determinada língua, envolvendo, portanto, expressões favoráveis ao sucesso comunicativo. O presente modelo acresce à esta visão a ideia de que uma elocução pragmaticamente adequada envolve uma sentença na qual a intenção de fala dos interlocutores se encontra ostensivamente expressa na morfologia da língua.

<sup>73</sup> É imprescindível salientar que no modelo MINC+TR, trabalha-se com um tipo particular de intenção, qual seja, a capacidade humana de codificar informação relevante por meios gramaticais e de recuperar tal informação pretendida pelo falante via traços semânticos e formais das categorias funcionais do léxico. Este enfoque difere da noção de intenção (muito mais abrangente) abordada na TR (Sperber & Wilson, 1986/1995; 2001).

- (i) força ilocucionária e ponto de vista por meio da categoria C(omplementizador);
- (ii) referência a pessoas ou objetos e ponto de vista, por meio da categoria D(eterminante): artigos indefinidos/definidos, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, etc.;
- (iii) referência ao momento de enunciação de eventos por meio da categoria T(empo): passado/presente/futuro;
- (iv) relações de sequencialidade ou simultaneidade entre eventos ou mesmo a repetição destes por meio da categoria Asp(ecto): perfeito/imperfeito;
- (v) o que o falante toma como real, suposto, condicional ou hipotetizado por meio da categoria M<sub>ood</sub> (Modo): *realis* (indicativo)/*irrealis* (subjuntivo e imperativo).

Com base nos traços formais dos elementos selecionados, o sistema computacional realiza a computação sintática do enunciado almejado enviando para as interfaces o resultado desta derivação de modo que possa interpretado semanticamente e planejado fonologicamente a fim de ser articulado.

Se o falante suceder no acesso ao componente da Relevância de modo a direcionar a codificação gramatical (acesso ao léxico e formulação sintática), sua intenção de fala estará ostensivamente expressa na morfologia, nas distinções gramaticais relevantes na língua e, adicionalmente, na prosódia do enunciado produzido. Considera-se que, deste modo, o enunciado estará pragmaticamente adequado, no que tange à interface gramática-pragmática (IGP).

#### b) Por indivíduos com DEL-Prag:

Se, por outro lado, o falante apresentar problemas na IGP, não terá sucesso no acesso ao componente da Relevância. Esta falha acarretará, segundo o modelo, uma subespecificação dos traços das categorias funcionais que veiculam as intenções pretendidas pelo falante e, conseqüentemente, uma codificação gramatical comprometida em termos de referência e ponto de vista. O resultado será uma inabilidade do indivíduo na expressão ostensiva de contrastes intencionais por meios gramaticais (na morfologia), o que fará com que seus enunciados se mostrem pragmaticamente inadequados ao contexto de fala.

## II) Processo de compreensão:

### a) Por indivíduos com desenvolvimento linguístico típico:

O ouvinte começa por processar o sinal acústico do enunciado linguístico, o que lhe permite não só reconhecer os lexemas (representações morfofonológicas) do enunciado em questão, como também, recuperar seus lemas (propriedades gramaticais/traços formais) correspondentes. Munido dos traços formais destes itens do léxico, o sistema computacional da língua reconstrói a estrutura do enunciado e, com o auxílio dos traços semânticos, uma interpretação lógica é obtida para o mesmo, compatível com o contexto discursivo.

Como as intenções gramaticalmente codificadas do falante se encontram visíveis nas interfaces, se o ouvinte não tiver problemas com a interface gramática-pragmática, será capaz de atribuir relevância aos contrastes intencionais (relativos à referência e ao ponto de vista) ostensivamente expressos na morfologia (e prosódia) do enunciado, o que o levará a ativar os traços semânticos e formais das categorias funcionais do léxico de forma adequada obtendo, assim, um *parsing* que serve de base para a interpretação semântica do enunciado e demais processos integrativos pertinentes à construção da explicatura.

### b) Por indivíduos com DEL-Prag:

Se, em contrapartida, o ouvinte apresentar um déficit relacionado à IGP, como o DEL-Prag, ele terá dificuldade em atribuir relevância às distinções morfológicas de cunho intencional expressas pelo falante. Neste caso, os elementos de categorias funcionais ficarão subespecificados, gerando uma computação sintática falha e uma interpretação semântica desprovida de distinções codificadas por traços semânticos pertinentes aos elementos das mencionadas categorias. Por consequência, espera-se que ouvinte encontre dificuldade na elaboração de inferências baseadas em contrastes gramaticais.

Nesta seção, viu-se como a incorporação da Relevância (TR) ao MINC pode, em princípio, orientar o estudo dos déficits pragmáticos, em especial, daqueles que, assume-se, representam o DEL-Prag, quais sejam: déficits pragmáticos relacionados aos traços semânticos e formais das categorias funcionais do léxico, o que situaria tal déficit na interface gramática-pragmática.

No próximo capítulo, tem-se a primeira fase experimental da pesquisa. Antes, contudo, algumas observações tornam-se pertinentes com relação a outras teorias de base cognitiva aqui não contempladas.

## 4.2

### Outras teorias de base cognitiva

A articulação MINC+TR explora o papel das categorias funcionais, tomadas como o principal *locus* da interação, no léxico, entre o domínio da língua e os chamados sistemas intencionais na formulação de enunciados e nos processos inferenciais decorrentes do reconhecimento da expressão gramatical de contrastes intencionais na compreensão de sentenças. O custo de processamento é, assim, concebido em função do grau de ostensão da informação pragmaticamente relevante ou do número de distinções funcionais necessárias para o estabelecimento da referência. Uma teoria, em ampla medida, complementar à proposta aqui apresentada vem sendo desenvolvida no chamado Modelo Sintaxe-Discurso de Burkhardt (2005), segundo a qual um princípio geral de economia rege a articulação sintaxe-discurso. A proposta de Burkhardt (2005) tem por objetivo explicitar o processo de interpretação dos diferentes tipos de elementos pronominais (pronomes referenciais, reflexivos e recíprocos) por meio de mecanismos distintos na interface sintaxe-discurso, isto é, distinguindo entre dependências sintáticas e discursivas, em que as últimas podem ser diferenciadas com base na natureza tanto do elemento pronominal como do antecedente. Isto resulta na formulação de uma hierarquia de dependências interpretativas guiada por um princípio geral de economia.

Neste modelo, o princípio de economia prevê que o sistema linguístico seleciona a dependência mais econômica disponível para um dado par pronominal-antecedente. Assim, ao assumir que uma dependência sintática é o tipo mais econômico disponível para o estabelecimento da correferência (ver o final deste parágrafo), o sistema linguístico forma uma dependência deste tipo sempre que uma for licenciada pela relação pronominal-antecedente. Em sua ausência, o sistema tenta formar a dependência discursiva mais econômica disponível. A economia implica que o sistema linguístico estabelecerá a dependência que requeira o menor número de mecanismos interpretativos. Logo, se duas entidades pronominais estiverem sujeitas às mesmas relações de

dependência (e.g. dependência sintática), espera-se que não difiram em termos de processamento; como contraste, se duas entidades se baseiam em dependências pronominal-antecedente distintas (e.g. dependência sintática vs. dependência discursiva), uma diferença nos padrões de processamento é esperada. Tal diferença é mensurável como custo de processamento, como revelaram pesquisas prévias utilizando medidas de tempo de reação (Burkhardt, 2005): mecanismos extra-sintáticos consomem mais recursos de processamento do que mecanismos sintáticos, ao passo que mecanismos sintáticos distintos entre si não suscitam diferenças nos padrões de processamento.

O modelo Sintaxe-Discurso postula então que: (i) a formação de uma dependência discursiva é mais custosa do que aquela de uma dependência sintática e; (ii) o custo de formação de uma dependência discursiva é função da hierarquia de dependências. As previsões deste modelo foram confirmadas por evidências psico e neurolinguísticas provenientes de três fontes experimentais: estudos de tempo de reação *on-line* com participantes neurologicamente intactos, os mesmos estudos com participantes neurologicamente afetados pela afasia de Broca e investigação de atividade elétrica cerebral por meio de ERP<sup>74</sup>.

O Modelo Sintaxe-Discurso se aproxima do MINC+TR no que concerne a duas preocupações: explicitar fenômenos inerentes à interface gramática-pragmática e dar conta dos custos de processamento envolvidos nos mesmos. Contudo, focaliza suas investigações fundamentalmente na interpretação de pronomes referenciais, pronomes reflexivos, logofóricos (expressões reflexivas tais como *himself* ou *herself* que falham em obedecer à distribuição complementar com um pronome, além de violar condições de localidade) e anáforas (*self*) em línguas que não a inglesa.

A previsão do modelo de Burkhardt é a de que a referência pronominal (por um lado) e a referência definida por meio de DPs plenos, por serem de natureza discursiva, são particularmente custosas. Este tipo de relação será avaliada no escopo da codificação de informação intencional em D no presente trabalho e, dado tal custo, é previsível que seja de difícil realização em casos de DEL-Prag. O modelo de Burkhardt não explora, contudo, questões de relevância nem questões de referência pertinentes a categorias funcionais diferentes de D (como Asp e

---

<sup>74</sup> *Event-related potentials* (potenciais ligados a eventos ou potenciais evocados).

M<sub>ood</sub>, por exemplo). Diante disso, não se pretende, no momento, elaborar uma possível articulação entre a presente proposta e esse modelo. Desenvolvimentos futuros poderão conduzir, contudo, a uma articulação.

Diferentemente do Modelo Sintaxe-Discursos, outras abordagens para a pragmática vêm sendo propostas, mas ainda que de natureza cognitiva, não permitem antever uma articulação imediata. Dentre estas se incluem Recanati (1997) e Levinson (2000).

A teoria de Recanati (1997), proposta como uma nova teoria sobre a referência direta, tem como principal preocupação a definição de referencialidade. Trata-se de um trabalho de linha semântico-filosófica que muito se distancia do foco da presente pesquisa.

A teoria de Levinson (Inferência *Default*) contempla essencialmente as Implicaturas Conversacionais Generalizadas (ICGs). Para o pesquisador, estas implicaturas são geradas automaticamente por regras de uso *default* associadas a certos itens lexicais (e.g. “alguns”, “ou”, etc.) independentemente de contexto. Tais inferências, contudo, são passíveis de cancelamento em um segundo momento, quando assunções contextuais são levadas em conta. Esta teoria prevê que a condição *default* das ICGs se aplica ao nível do processamento linguístico *on-line* (Carston, 2004) e seria, a princípio, passível de articulação com o MINC. Contudo, a literatura sobre pragmática experimental vem apresentando objeções a esta previsão. Estudos como os de Bott & Noveck (2004) e Breheny, Katsos & Williams (2006) (que fazem uso do paradigma de julgamento de sentenças), por exemplo, ao compararem a teoria de Levinson com a TR – que trata as mencionadas inferências como contextuais, sendo obtidas com maior esforço de processamento – obtiveram resultados compatíveis com as previsões desta última.

Em uma tarefa comum aos dois estudos acima mencionados foi solicitado aos participantes que respondessem “verdadeiro” ou “falso” a elocuições de sentenças não tão informativas do tipo “Alguns elefantes são mamíferos”. Para tal, havia dois tipos de interpretação possíveis: (i) Alguns e possivelmente todos os X são Y (interpretação lógica: sem inferência) e (ii) Alguns, mas não todos os X são Y (interpretação pragmática: com inferência). Esperava-se que os participantes que respondessem com base no significado linguístico (interpretação lógica) dissessem “verdadeiro”, ao passo que aqueles que elaborassem uma inferência escalar (interpretação pragmática) dissessem “falso”.

A teoria de Levinson prevê que a inferência seja feita automaticamente e que somente a posteriori possa ser cancelada quando confrontada com o contexto e/ou conhecimento de mundo (o conhecimento de que “todos os elefantes são mamíferos”, por exemplo). Logo, limitando-se as respostas a duas condições, quais sejam, uma com tempo curto (900ms) (para que respostas imediatas fossem obtidas) e outra com tempo longo (3s) (para que houvesse tempo para inferências e reanálises), poder-se-iam esperar mais respostas “falso” na condição com um período curto de tempo do que na condição com um período mais longo de tempo. Contrariamente, a TR não assume nenhuma inferência pragmática *default*: a interpretação enriquecida pragmaticamente (que leva à resposta “falso”) deve levar mais tempo do que a resposta lógica codificada<sup>75</sup>. Os resultados foram estatisticamente significativos a favor da TR: 72% dos sujeitos responderam “verdadeiro” (interpretação lógica) na condição com um período mais curto de tempo, enquanto 56% responderam “verdadeiro” na condição com um período mais longo de tempo. Tais resultados mostram-se incompatíveis com a visão de que a interpretação pragmática parte de uma inferência automática *default*, sendo cancelada somente posteriormente.<sup>76</sup>

Assim sendo, os resultados experimentais obtidos por Bott & Noveck (2004) e Breheny, Katsos & Williams (2006) privilegiam a TR como uma potencial candidata a uma articulação com modelos de computação *on-line*, como o MINC. Uma articulação com a teoria de Levinson não foi, então, levada adiante no presente trabalho.

---

<sup>75</sup> “O potencial para a derivação de uma inferência escalar ocorre quando um destinatário aplica a relevância mais estritamente. Uma inferência escalar pode ser feita por um ouvinte diante do esforço de tornar uma elocução, por exemplo, mais informativa [...]. Inferências comuns como as escalares são inferências que opcionalmente desempenham um papel em tal enriquecimento; elas não estão ligadas a palavras que possam desencadeá-las. Se uma inferência escalar ocorrer em um contexto no qual enriqueça uma elocução subinformativa, tudo o mais sendo igual, a inferência estará ligada a um esforço extra.” (Bott & Noveck, 2004).

<sup>76</sup> Ver outras tarefas que corroboram estes resultados no estudo de Breheny, Katsos & Williams (2006).

## Avaliação de habilidades de processamento da linguagem à luz das previsões do MINC+TR

### 5.1 Considerações metodológicas

Conforme visto na seção 2.5, crianças com dificuldades de aprendizagem (DAp) compartilham de sintomas comumente exibidos por aquelas com déficits pragmáticos, tais como o estabelecimento da referência e a elaboração de inferências. Tomando-se o DEL-Prag como um déficit atuante na interface gramática-pragmática (IGP), considera-se que este déficit possa ser uma das causas das DAp na medida em que, a produção linguística limitada destas crianças pode advir de dificuldades na codificação gramatical de distinções intencionais relacionadas à referência, por exemplo, e sua compreensão comprometida pode decorrer de dificuldades na elaboração de inferências a partir de contrastes gramaticais pertinentes a traços de categorias funcionais. Neste contexto, duas foram as motivações para a avaliação de crianças com DAp na presente pesquisa: (i) a dificuldade de identificação de crianças com DEL-Prag para participarem de testes que avaliassem se problemas de ordem pragmática estariam situados na interface gramática-pragmática e (ii) a possibilidade de o presente estudo contribuir não só para o entendimento das dificuldades de aprendizagem, como também para a obtenção de informações que auxiliem em uma futura elaboração de procedimentos de intervenção que beneficiem esta população de crianças.

O LAPAL conduziu, no ano de 2009, um estudo que avaliou as habilidades linguísticas (na área da sintaxe) de cerca de 300 crianças de 7 a 10 anos de idade, provenientes de duas escolas municipais por meio do MABILIN<sup>77</sup>. Do total de crianças testadas, várias consideradas por seus professores como tendo DAp (por meio de um questionário respondido pelos mestres acerca do desenvolvimento escolar dos alunos), exibiram desempenho satisfatório nos testes sintáticos. Assim sendo, decidiu-se, inicialmente, investigar se este último grupo de crianças, isto é, com DAp e sem dificuldades de ordem sintática, apresentaria os problemas

---

<sup>77</sup> MABILIN: “*Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas*”. O MABILIN é um instrumento de avaliação das habilidades linguísticas de crianças em idade escolar, com vistas a viabilizar um diagnóstico cientificamente embasado do DEL. É composto de quatro módulos: Módulo 1 (habilidades computacionais / processamento sintático); Módulo 2 (habilidades morfosintáticas); Módulo 3 (habilidades lexicais); Módulo 4 (habilidades pertinentes a relações de interface da língua com sistemas intencionais).

previstos para o DEL-Prag, segundo o modelo MINC+TR. Estas crianças realizaram os experimentos 1 e 3. Os demais experimentos também tiveram todos os seus participantes testados em sintaxe, mas desta vez, foram incluídas não só as crianças sem dificuldades linguísticas como, também, aquelas que apresentaram dificuldades linguísticas moderadas e expressivas, de modo que se pudesse observar a distribuição de crianças com diferentes dificuldades sintáticas nos testes relacionados a interpretações pragmáticas dependentes e não dependentes de contrastes na interface gramática-pragmática.

Em cada um dos experimentos no presente trabalho, o desempenho das crianças DAp foi contrastado com aquele exibido por um grupo controle sem dificuldades de aprendizagem conforme atestado por seus professores e sem problemas de linguagem segundo avaliações feitas por meio do MABILIN 1.

A presente pesquisa fez uso da metodologia experimental utilizada na investigação psicolinguística em aquisição da linguagem para o teste de hipóteses previamente estabelecidas, bem como de alternativas metodológicas para o estudo do processamento de inferências, usualmente conduzidas no âmbito da Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento, particularmente no que diz respeito a patologias comportamentais e de linguagem. Deste modo, foram incorporados ao experimento 3 (seção 5.4) procedimentos utilizados em um estudo voltado para o processamento inferencial em crianças com problemas de comunicação (crianças com DEL, DPL e autismo) (Norbury & Bishop, 2002). Tais procedimentos envolveram perguntas literais e inferenciais<sup>78</sup> em contextos de histórias apresentadas linguística ou pictoricamente e contaram com o auxílio de *prompts* (perguntas com o fim de auxiliar a criança a chegar à resposta alvo), em que um maior número de *prompts* fornecia a medida da dificuldade da criança com relação ao processo inferencial em questão. No presente trabalho, houve uma adaptação deste procedimento de modo que a elaboração das inferências fosse

---

<sup>78</sup> No estudo de Norbury & Bishop (2002) foram utilizadas perguntas envolvendo inferências dos tipos: *text-connecting* e *gap-filling*. O primeiro tipo (inferência conectiva) requeria que a criança integrasse informação explicitamente mencionada no texto para relacionar ideias expressas em duas sentenças consecutivas (e.g.: “Michael retirou a bebida de sua mochila. O suco de laranja estava refrescante.”, donde se pode inferir que Michael retirou o suco de laranja de sua mochila). O segundo tipo (inferência elaborativa) requeria que a criança integrasse seu próprio conhecimento de mundo à informação do texto para preencher detalhes que não foram explicitamente mencionados (e.g.: A criança deveria inferir que uma personagem estava na praia ao ouvir a seguinte sentença: “A menina vestiu seu maiô, mas a água estava muito fria para nadar, então, ela decidiu fazer castelos de areia”).

feita com base em contrastes dependentes de definitude, aspecto e modo, com o fim de avaliar o papel das categorias funcionais neste tipo de processo (ver seção 5.4).

Com relação aos testes exploratórios de Teoria da Mente (seção 5.5), fez-se uso de tarefas inspiradas em testes clássicos de ToM (Wimmer & Perner, 1983; Hollebrandse et al, 2008).

Seguem, agora, os primeiros experimentos voltados à investigação das dificuldades relacionadas à interface gramática-pragmática (IGP).

## 5.2

### **Experimento 1 (produção eliciada): referência, contraste aspectual e relevância**

Conforme exposto na seção 2.3, segundo a literatura, as crianças acometidas por déficits pragmáticos apresentam dificuldades no domínio referencial da língua, uma das condições essenciais para uma competência comunicativa eficiente. No caso da produção, em especial, tal problema evidencia-se por meio de uma codificação linguística deficiente, uma vez que a criança não faz distinção, em suas elocuições, entre referências definidas e indefinidas, por exemplo. Este problema pode decorrer, segundo o MINC+TR, da subespecificação do traço de definitude na categoria funcional D (seção 4.1).

Diante deste quadro, surgiu a necessidade de se investigar como a criança com DAp lida com a atribuição da referência. Para tal, uma tarefa de produção eliciada envolvendo narrativas foi elaborada. Ainda no âmbito das categorias funcionais, decidiu-se avaliar a habilidade desta mesma criança com relação à categoria funcional (Asp)ecto<sup>79</sup> que, em uma narrativa, viabiliza a coerência, uma vez que auxilia o ouvinte a acompanhar a ordem ou a simultaneidade em que os eventos ocorrem. Porém, antes que a tarefa seja descrita, necessária se faz uma menção à definitude, à introdução de referentes e às relações anafóricas, bem como à produção aspectual neste tipo de tarefa.

---

<sup>79</sup> No presente trabalho, considerar-se-á a categoria (Asp)ecto, oriunda do desdobramento do nível de projeção estrutural IP em fases mais recentes da TL (ver nota 34).

## Definitude

Os traços que codificam informação de natureza intencional na língua, os quais seriam caracteristicamente representados nas categorias funcionais do léxico, de acordo com o MINC, podem ser de natureza estritamente semântica ou de natureza formal, ou seja, traços com informação de natureza conceitual/intencional acessíveis à computação sintática, na concepção minimalista de língua, os quais se apresentam como interpretáveis e não interpretáveis, sendo estes últimos valorados na computação sintática (por meio da operação *Agree*) de modo a satisfazerem ao princípio da interpretabilidade plena nas interfaces. As línguas diferem com relação aos traços de natureza conceitual/intencional tomados como relevantes para a computação sintática, dado que, em princípio, qualquer distinção cognitivamente possível para o ser humano pode ser tomada como gramaticalmente relevante em uma comunidade linguística. O traço *definitude*, por exemplo, pode ser caracterizado como um traço formal em línguas tais como o Hebraico, na qual participa da concordância (Danon, 2009), tendo suas realizações morfológicas deflagradas sintaticamente via operação *Agree*. Em línguas como o Português, contudo, este traço pode ser concebido de duas formas. Numa primeira concepção, o traço de definitude se realiza como traço semântico da categoria funcional D, com distinções morfológicas/lexicais para a distinção definido-indefinido, sem que haja imposição de restrições à sintaxe (cf. Pires, 2007 e Pires de Oliveira, 2013). Numa segunda concepção, o traço de definitude pode ser visto como um traço formal interpretável. De acordo com esta visão, o traço de definitude, assim como o traço formal interpretável de Tempo (presente/passado), por exemplo, seria estabelecido ainda na numeração em função de uma intenção de fala, apresentando-se explicitamente na morfologia da língua, independente de qualquer relação de valoração, diferentemente de um traço de gênero no determinante que deve concordar com o nome que o sucede.

No presente trabalho, assumir-se-ão, então: (i) os traços semânticos/formais de categorias funcionais, que codificam na língua informação de ordem intencional, como constituindo o principal *locus* da interface gramática-pragmática; (ii) o traço de definitude como um traço formal interpretável e; (iii) que distinções de definitude, expressas na forma de determinantes, são morfológicamente ostensivas.

Tradicionalmente, definitude é caracterizada como uma categoria gramatical, relacionada a um conceito semântico/pragmático, que não ocorre em todas as línguas embora, segundo Lyons (2004), o conceito pragmático por ela gramaticalizado provavelmente sim. Em várias línguas, os DPs abrigam um elemento passível de indicar sua definitude (ou indefinitude). Tal elemento pode ser um item lexical, como artigos, quantificadores, demonstrativos, possessivos, nomes próprios e pronomes pessoais, por exemplo, ou um afixo, como o prefixo definido da língua árabe (*al-*) e seu sufixo indefinido (*-n*) (Lyons, 2004). Os DPs também podem conter nomes nus, veiculando leituras genéricas (**Água com flúor** é boa para os dentes) ou existenciais, se ocorrerem em sentenças existenciais locativas (Havia **água com flúor** no tubo de ensaio). Em adição, em línguas que não fazem uso de artigos ou de qualquer outra marcação explícita para definitude, a ordem das palavras pode afetar a interpretação da sentença, como no chinês e no russo (Abbott, 2006) (ver exemplo do chinês mais adiante).

Na presente seção, o foco serão os DPs cujos determinantes são representados por artigos definidos ou indefinidos, por serem a expressão básica de definitude no português brasileiro (PB). Contudo, nem todas as línguas possuem tais artigos, mas naquelas que os possuem, há três meios pelos quais tal distinção pode ser expressa: (a) marcador de definitude somente (e.g.: irlandês e grego clássico); (b) marcador de indefinitude somente (e.g.: turco) e; (c) marcadores tanto de definitude como de indefinitude (e.g.: dinamarquês e árabe padrão). Em termos de distribuição dos mencionados artigos, também há diferenças entre as várias línguas, podendo-se citar como exemplo a diferença entre o inglês e o francês, em que o primeiro não faz marcação de definitude com os genéricos (*She loves Ø detective novels*), mas o segundo sim (*Elle adore les romans policiers*) (Lyons, 2004).

A definitude é geralmente estabelecida por meio de quatro critérios que se agrupam em dois componentes semânticos principais: (i) Familiaridade e identificabilidade e (ii) Unicidade e inclusividade. A explicação e os exemplos a seguir são extraídos de Lyons (2004):

**I) Critério de Familiaridade:** indica que a entidade denotada por um DP definido é familiar tanto para o falante como para o ouvinte (a referência está sendo compartilhada por ambos), ao passo que um DP indefinido é utilizado

quando tal compartilhamento não ocorre. Assim, nos exemplos abaixo, a referência de *o carro* se apresenta clara tanto para o falante quanto para o ouvinte, ao passo que no caso de *um carro*, o falante pode estar ciente sobre o carro que está sendo referido, mas o ouvinte, provavelmente não:

Comprei **um carro** esta manhã.

Comprei **o carro** esta manhã.

Dentro do critério da familiaridade, têm-se vários meios pelos quais a referência pode ser estabelecida:

**a) Usos situacionais do artigo definido:** em que a localização física do falante e do ouvinte viabiliza a familiaridade com o referente do DP definido. Nos exemplos abaixo, a visibilidade da prateleira, a inferência de que o banheiro mencionado é o banheiro da casa em que o falante e o ouvinte se encontram, assim como o primeiro ministro mencionado é o primeiro ministro do país em que eles estão são todas situações que auxiliam no estabelecimento da referência:

Dê uma limpeza rápida **na prateleira**, por favor, antes de eu pôr este vaso sobre ela.

Ponha estas toalhas limpas **no banheiro**, por favor.

Ouvi dizer que **o primeiro ministro** se comportou de forma ultrajante novamente hoje.

**b) Conhecimento de mundo:** no exemplo a seguir, o DP *a lua* refere-se à lua particular do planeta Terra, uma entidade única no conhecimento de mundo do ouvinte:

**A lua** estava muito brilhante ontem à noite.

**c) Uso anafórico:** no exemplo abaixo, os referentes de *a mulher* a *as crianças* se tornam familiares a partir do contexto linguístico, uma vez que foram mencionados anteriormente. Tal menção prévia foi feita por meio de DPs indefinidos porque, naquele momento, eram referentes novos, não sendo, portanto, familiares ao ouvinte:

Uma mulher elegante, de cabelos escuros, um homem bem trajado com óculos escuros e duas crianças entraram no compartimento. Imediatamente reconheci **a mulher**. **As crianças** também pareciam vagamente familiares.

**d) Uso associativo do artigo:** em que há uma combinação de uso anafórico e conhecimento geral. No exemplo abaixo, o referente de **o motorista** torna-se familiar a partir de uma associação com o antecedente **um taxi** e do conhecimento de mundo de que todo táxi requer um motorista:

Eu tive que pegar um táxi na estação. No caminho, **o motorista** disse-me que havia uma greve de ônibus.

**II) Critério da identificabilidade:** nem sempre um referente é familiar ao ouvinte, caso em que o critério da identificabilidade parece ser mais adequado. Neste, a ideia é a de que o emprego do artigo definido guia o ouvinte ao referente do DP, sinalizando que ele está em condições de identificá-lo. No exemplo abaixo, ainda que o ouvinte possa não estar familiarizado com a ferramenta em questão, poderá identificá-la rapidamente por meio de um olhar ao seu redor:

Você poderia passar-me **o martelo**, por favor?

**III) Critério da unicidade:** quando um referente não for familiar para o ouvinte ou o mesmo não puder identificá-lo. No exemplo a seguir, a oração relativa informa ao ouvinte algo sobre **o carro** (o fato de que Maria o comprou), mas não o ajuda a identificá-lo. Neste caso, o estabelecimento da referência envolve a noção de unicidade, isto é, o artigo definido indica que existe apenas uma entidade capaz de satisfazer a descrição utilizada:

Maria saiu para dar uma volta **no carro** que ela acabou de comprar.

Há dois outros casos em que o critério da unicidade mostra-se útil. O primeiro envolve modificadores de DPs que se mostram incompatíveis com um artigo indefinido, tais como os superlativos e termos como *primeiro*, *mesmo*, *único* e *próximo*:

Jane é **a criança mais inteligente** da classe.

Você é **a primeira visita** à nossa casa nova.

Eu tenho **o mesmo problema** que você.

Ele é **o único aluno** que não gosta de fonologia.

Eu oferecerei um desconto **ao próximo cliente**.

A noção de unicidade pode dar conta destes casos, na medida em que a não aceitabilidade de artigos indefinidos em tais sentenças decorre de uma incompatibilidade semântica entre tais modificadores, que envolvem a noção de unicidade, e a não unicidade veiculada por um artigo indefinido. O segundo caso é o que envolve referentes hipotéticos, potenciais ou futuros. Nos exemplos abaixo, *o vencedor* e *o homem* ainda não podem ser identificados, mas são únicos, uma vez que um único ganhador e um único acompanhante masculino estão claramente implicados:

**O vencedor desta competição** ganhará uma semana em Bahamas com direito a acompanhante.

**O homem que me seguir** não se arrependerá.

**IV) Critério da inclusividade:** o emprego de um artigo definido pode ocorrer não somente com nomes no singular, mas também com nomes contáveis no plural e nomes massivos. Nos exemplos abaixo, Lyons (2004) observa que, por intuição, considera-se que a rainha distribuiu todos os prêmios e não somente alguns deles e que, de modo análogo, pode-se inferir que toda a cerveja do bar se encontra gelada agora. Fica claro, portanto, que com DPs definidos plurais e massivos, a noção em questão não é a de unicidade, mas a de inclusividade, significando que a referência é feita à totalidade dos objetos ou à massa no contexto em que a descrição ocorre:

Acabamos de assistir ao John correndo. A rainha distribuiu **os prêmios**.

Fomos ao bar local na hora do almoço. Eles começaram a gelar **a cerveja**.

Lyons (2004) acrescenta que, neste sentido, o artigo definido funciona como um quantificador universal semelhante, em termos de significado, a “todos(as)”, sendo a diferença entre eles aparentemente apenas de ênfase e que no caso de um

DP singular, a inclusividade vem a ser o mesmo que a unicidade, na medida em que a totalidade dos objetos que satisfaz à descrição é igual a um (1).

### **Introdução de referentes**

No que diz respeito à introdução e manutenção de referentes, as línguas fornecem uma variedade de meios para marcar *status* informacional no discurso, distinguindo entre informação nova e dada. As marcações locais são aquelas feitas por meio do emprego de um DP, por exemplo, e as globais, aquelas nas quais uma mudança na ordem das palavras fornece uma marcação adicional para aquilo que é novo (Hickmann et al, 1996; 1999).

Nas línguas que, como o PB, contam com artigos definidos e indefinidos, as expressões referenciais podem ser ordenadas ao longo de um *continuum* tal como (um cachorro < o cachorro < ele < Ø), representando o grau em que pressupõem a identidade dos referentes. Assim, determinantes indefinidos (e.g. um cachorro) não pressupõem conhecimento mútuo podendo, portanto, introduzir referentes. Nominais definidos (e.g. o cachorro) e pronomes (e.g. ele) denotam informação dada e elementos nulos fazem referência ao referente mais pressuposto (e.g. Ele entrou e Ø tirou seu chapéu) (Hickmann et al 1996; 1999).

No chinês, por exemplo, que quase não dispõe de morfologia e conta com apenas alguns tipos de DPs, o uso de determinantes nominais é opcional, sendo o *status* informacional obrigatoriamente marcado pela estrutura da oração: determinantes numerais podem marcar novidade e demonstrativos, o que é dado, ao passo que os nominais nus (sem determinantes) podem ser usados em ambos os casos, mas seja qual for o tipo de DP utilizado, informação nova deve ser pós-verbal e tópicos devem ser posicionados no início da sentença. Hickmann et al (1996) observam que tais variações na estrutura da sentença seguem um princípio universal de acordo com o qual os falantes preferem posicionar informação nova no final das elocuições, logo, inversões sujeito-verbo permitem aos falantes posicionar o DP sujeito denotando informação nova em posição pós-verbal (e.g. Detrás da árvore saiu um cachorro). No entanto, as línguas diferem quanto às marcações obrigatórias e opcionais para o *status* informacional. No português, inglês, francês e alemão, por exemplo, as marcações locais são obrigatórias e as globais, opcionais, ocorrendo o inverso no chinês.

Com relação às marcações locais, as línguas também podem diferir entre si quanto ao emprego de determinantes no estabelecimento da referência. As formas indefinidas marcam referência não específica<sup>80</sup> (e.g. Eu quero um cachorro) e nomeações (e.g. Isto é um cachorro), além de poderem apresentar função numérica, ao passo que as formas definidas tipicamente marcam a continuidade da referência. As formas zero do inglês, por exemplo, introduzem entidades não específicas no plural (e.g. *He saw Ø dogs*), genéricas (e.g. *Ø Tigers eat meat*) (Pérez-Leroux et al, 2003) ou estão relacionadas aos nomes massivos (incontáveis). Em contrapartida, o francês, distingue entre artigos definidos/indefinidos plural (e.g. *les/des chiens*), tratando massivos de forma particular: por meio de um partitivo (e.g. *il veut de l'eau*) (Hickmann et al, 1996). Na língua portuguesa, que também distingue entre artigos definidos/indefinidos plural (e.g. os/uns cachorros), a noção de genericidade pode ser expressa de múltiplas formas no português brasileiro: por meio de artigos definidos ou formas zero, tanto no singular como no plural (ver seção 6.1), mas não no português europeu. Em adição, demonstrativos tipicamente denotam entidades dadas, mas com exceções, uma vez que no inglês coloquial, *this N* pode marcar o novo (ocorrendo o mesmo em português). Existenciais como em (e.g. Uma vez, havia um cachorro) representam tipos particulares de estruturas introdutórias comumente usadas para marcar o novo entre as línguas, seguindo o mesmo princípio que as inversões (informação nova pós-verbal), com algumas propriedades particulares, tais como: expletivos (e.g. *there, es, il*) e/ou verbos específicos (e.g. *be, have, etc.*). Ainda com relação a verbos, algumas classes particulares ocorrem em contextos de novidade: verbos de percepção e de posse dentre outros (e.g. Ela tinha/viu/ouviu/encontrou/comprou um cachorro) (Hickmann et al, 1996).

Estudos sobre a aquisição de determinantes relatam resultados divergentes quanto à introdução e a manutenção da referência. Crianças pequenas (3 anos) parecem dominar as formas indefinidas para referência não específica (e.g. Brown, 1973, Maratsos, 1976; Karmiloff-Smith, 1979) e nomeações (e.g. Brown, 1973; Warden, 1981), bem como usos dêiticos de formas definidas (Brown, 1973; Karmiloff-Smith, 1981). Contudo, a habilidade em utilizar a oposição

---

<sup>80</sup> Ver seção 5.3.

definido/indefinido para marcar a distinção dado/novo pode variar, sendo observada antes de 4 anos (e.g. Brown, 1973, Maratsos, 1976; MacWhinney & Bates, 1978) ou somente após os 7 anos (Karmiloff-Smith, 1979, 1981; Hickmann, 1980, 1991, 1995, 1996, 1999; Warden, 1981; Bamberg, 1987; Wigglesworth, 1990; Kail & Hickmann, 1992). Tal divergência, segundo Hickmann et al (1996; 1999), resulta de diferenças metodológicas que envolvem questões de conhecimento mútuo e familiaridade prévia com as histórias (no caso de narrativas).

As análises de produções narrativas apontam para uma tendência no emprego da referência definida para personagens não introduzidas previamente no discurso. É o caso do estudo de Warden (1973, 1976 APUD KARMILOFF-SMITH, 1979, p. 39-40), no qual crianças de 3 a 9 anos contavam histórias em quadrinhos para outras crianças de mesma idade. O pesquisador verificou que os participantes mostraram uma forte tendência para o uso da referência definida, quer os referentes tivessem sido identificados previamente ou não. Somente aos 9 anos, as crianças foram capazes de identificar os referentes de uma forma pragmaticamente adequada para seus interlocutores.

Uma outra tendência que estes estudos revelam é a maior frequência de introduções definidas e do emprego de pronomes na manutenção da referência a personagens animadas principais (em torno das quais, as crianças organizam toda sua narrativa), se comparados a secundárias – a chamada “estratégia do sujeito temático” (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1986, 1987; Kail & Hickman, 1992; Hickmann, Kail & Roland, 1995). Karmiloff-Smith (1981) relata que tal estratégia emerge tardiamente (não antes dos 6 anos), enquanto Bamberg (1986; 1987) constata seu uso por crianças bem mais novas (3;6 anos). Contudo, Hickmann et al (1999) pontuam que esta discrepância talvez se deva ao fato de que as crianças falantes do alemão no estudo de Bamberg (1987) tiveram um conhecimento prévio extenso das histórias utilizadas. Bamberg (1987) também relata uma “estratégia anafórica” tardia (presente aos 5;0 anos e predominante a partir dos 9;0 anos), de acordo com a qual crianças mais velhas usam pronomes quando há uma correferência local e nominais do contrário. Hickmann et al (1999) também constataram a estratégia do sujeito temático em seu estudo com crianças em fase pré-escolar (4 ou 5 anos) e de 7 e 10 anos de idade e observam que o papel temático do DP não teve impacto na variação da forma em qualquer das 4 línguas

analisadas (inglês, francês, alemão e chinês), uma vez que DPs agentes e não agentes são igualmente pronominalizados. As pesquisadoras destacam que a ocorrência de pronomes é mais provável em contextos nos quais um termo anafórico sujeito é correferente ao sujeito da oração imediatamente anterior àquela que o contém (a que chamam relações SS) (cf. Corrêa, 1993) – independentemente de se tratar de personagem principal ou não – ao contrário dos nominais, que ocorrem mais em contextos não correferenciais. Tal ocorrência foi constatada em todas as línguas e idades por elas avaliadas. Hickmann et al (1996; 1999) concluem que o *status* especial da personagem principal pode resultar, então de, pelo menos, três fatores: a maior frequência de referências a esta entidade, a maior densidade resultante da correferência e o uso frequente de DPs em papel de sujeito.

### **Produção aspectual**

Do ponto de vista da linguística descritiva, aspecto diz respeito às diferentes perspectivas da constituição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976). Tal constituição temporal abrange uma oposição correspondente a aspecto e tempo, qual seja, o tempo interno da situação (aspecto) e o tempo externo da mesma (tempo).

Aspecto pode ser caracterizado sob duas perspectivas: o aspecto lexical (que se refere às propriedades aspectuais inerentes às raízes verbais e a outros itens lexicais empregados pelo enunciador para descrever uma dada situação) e o aspecto gramatical (distinções aspectuais marcadas explicitamente na morfologia, em geral, por meio de auxiliares e/ou morfemas flexionais e derivacionais, podendo ser dependente da referência temporal). No português, têm-se as marcas morfológicas correspondentes às distinções perfectivo (e.g. Pedro jog**ou** futebol) (que caracteriza uma perspectiva externa à situação), imperfectivo (e.g. Pedro jog**ava** futebol) e progressivo (e.g. Pedro est**ava jogando** futebol) (os dois últimos caracterizando uma perspectiva interna à situação na medida em que desmembram o intervalo delimitado pelo início e final da mesma em diversos pontos) (Rodrigues, 2007).

Assim como no caso da definitude, as línguas também diferem na maneira como o aspecto é codificado. Algumas não marcam aspecto gramaticalmente (e.g.: hebraico), enquanto outras não codificam tempo, embora codifiquem

aspecto (e.g.: chinês). Nas línguas românicas, a distinção aspectual entre perfectivo e imperfectivo restringe-se ao tempo passado. Assim sendo, como observa Rodrigues (2007), embora muitas línguas codifiquem aspecto, sua marcação gramatical não é universal.

Na Teoria Linguística Gerativista (TL), se ou não aspecto gramatical é uma categoria funcional ainda é um ponto controverso. Rodrigues (2007) aponta que na maior parte dos modelos teóricos apresentados no framework gerativista/minimalista admite-se a projeção funcional AspP (Tenny, 1992; Borer, 1994; Giorgi & Pianesi, 1997). Para Cinque (1999), todo traço formal interpretável, ou seja, que veicula uma noção semântica, assim como Tempo e Aspecto, deve ter um núcleo na árvore sintática (Rodrigues, 2007).

No presente trabalho, somente o aspecto gramatical será investigado, em particular, a oposição entre formas perfectivas e progressivas em narrativas. Assim sendo, a informação a seguir envolve os dois mencionados aspectos. A principal função do progressivo em narrativas é a de apresentar um 2º plano (*background*) contra o qual eventos de 1º plano (*foreground*) ocorrem, casos em que há uma superposição temporal entre um evento durativo e um pontual (Berman & Slobin, 1994). Os pesquisadores observam que, em narrativas, *foreground* e *background* não são dados por figuras (quando utilizadas em suporte), mas construídos pelo narrador. *Foreground* é uma questão de perspectiva, na medida em que o narrador escolhe quais eventos destacar por meios linguísticos.

Na literatura concernente à aquisição de aspecto e tempo, há uma divergência sobre qual das duas categorias é adquirida primeiro. Há pesquisadores que defendem que aspecto é adquirido antes de tempo assumindo uma correspondência entre o início do processo de aquisição da linguagem e o estágio pré-operacional de Piaget (Bronckart & Sinclair, 1973; Antinucci & Miller, 1976; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980) – nesta fase, a criança prestaria mais atenção a propriedades de eventos particulares do que de eventos gerais, fazendo uso de formas verbais que indicam tempo somente a partir do período operacional (Rodrigues, 2007) – e aqueles que defendem que tempo é adquirido desde cedo (Harner, 1981; Johnson & Fey, 2006; McShane & Whittaker, 1988). De qualquer modo, conforme a própria literatura aponta, a morfologia de aspecto emerge desde cedo. Com relação ao aspecto progressivo, por exemplo, estudos relatam o uso de

formas progressivas por volta dos 3 anos (Brown, 1973; Berman & Slobin, 1994), embora as crianças possam omitir o auxiliar até cerca de 4 anos (Brown, 1973). Contudo, o fato de a morfologia aspectual ser adquirida cedo não necessariamente significa que as crianças sejam capazes de lidar com as oposições aspectuais desde cedo de forma adequada.

McShane & Whittaker (1988) relatam três experimentos (o primeiro envolvendo telicidade, o segundo envolvendo iteratividade e o terceiro envolvendo duratividade) – todos com o fim de verificar a habilidade das crianças em produzir distinções entre o aspecto perfectivo e o progressivo – em que crianças de 3, 4 e 5 anos precisavam relatar situações apresentadas em um teatro em miniatura ao término das apresentações (com cortinas fechadas elicitando o tempo passado). Os resultados do primeiro e do segundo experimentos revelaram que as crianças dos três grupos fizeram uso do passado simples para descrever situações passadas, contrariando os estudos que defendem que tempo é adquirido tardiamente. As crianças de 3 anos utilizaram o passado simples predominantemente, independente de telicidade ou iteratividade. Contudo, uma emergência da oposição aspectual perfectivo/progressivo foi observada para as crianças de 4 e 5 anos, que fizeram uso do passado simples para situações télicas e não iteradas e passado progressivo para as atélicas e iteradas. O terceiro experimento revelou que quando a natureza progressiva da situação é suficientemente saliente para eliciar a forma progressiva, as crianças de 3 anos codificam situações durativas de um modo semelhante ao das crianças de 4 e 5 anos. No geral, os resultados de McShane & Whittaker (1988) sugerem um desenvolvimento da consciência aspectual contrastiva entre perfectivo/progressivo entre 4 e 5 anos, embora este processo não esteja completo até os 6 anos de idade. De acordo com o que foi visto, a morfologia de aspecto é adquirida cedo, mas determinados contrastes aspectuais são adquiridos mais tardiamente.

Feitas estas considerações, retorna-se ao primeiro experimento do presente estudo.

## **O EXPERIMENTO**

Com base na literatura e conforme mencionado anteriormente, um experimento de produção eliciada foi elaborado visando a investigar como a criança com DAp lida com a introdução e a manutenção da referência, levando em

conta a relevância das personagens nos enredos das histórias, bem como com contrastes aspectuais do tipo perfectivo/progressivo no estabelecimento de informações de *foreground* e *background* para o seu ouvinte.

Na verdade, o tópico “relevância” foi contemplado sob duas óticas: (i) como a criança codifica definitude na diferenciação das personagens de histórias controladas em função de sua relevância nos enredos das mesmas e (ii) a menção, por parte da criança, de detalhes considerados irrelevantes na narrativa de tais histórias (problema recorrente entre crianças com DEL-Prag).

Os participantes foram submetidos a uma tarefa de recontagem ou de narração livre de três breves histórias envolvendo, cada uma, três personagens (referentes) do gênero masculino: um protagonista humano (personagem principal) e duas personagens não humanas (animais): dois cachorros; dois cavalos; dois gatos. A primeira personagem não humana (personagem coadjuvante) apresentava relação de posse com o protagonista e a segunda (personagem secundária), não, embora fosse responsável por criar um novo evento na narrativa. Portanto, cabe ressaltar que a personagem denominada “secundária” mostra-se relevante por contribuir para o desenvolvimento do enredo em cada uma das histórias. Tal denominação se deve ao fato de esta personagem representar um segundo animal que surge em cada uma das histórias e não desempenhar nenhuma ação vinculada à personagem principal. Assim sendo, toma-se a personagem com o traço [+humano] como “principal”, a personagem com o traço [-humano], mas vinculada à personagem principal como “coadjuvante” e a personagem com o traço [-humano] não vinculada à personagem principal como “secundária”.

O participante era induzido a fazer, então, as devidas distinções – tanto na tarefa de recontagem, quanto na de narração livre – entre o protagonista e as duas outras personagens (e, em especial, entre estas duas últimas, uma vez que do mesmo tipo), estabelecendo, assim, referências que levassem o ouvinte a uma correta interpretação.

Abaixo, têm-se as três histórias empregadas (ver Apêndice A):

### 1ª História

Um menino (**personagem principal**) estava brincando com seu cachorrinho (**personagem coadjuvante**) numa pracinha. Ele estava atirando um pauzinho para o cãozinho pegar, quando um outro cachorro, grande e bravo (**personagem secundária**), surgiu. O menino ficou desesperado pensando que o cachorro grande e bravo atacaria seu cachorrinho. Mas, para sua enorme surpresa, os dois cachorros ficaram amigos!

### 2ª História

Um homem (**personagem principal**) estava montando seu cavalo (**personagem coadjuvante**) no campo. Ele e o cavalo estavam passeando tranquilamente quando um outro cavalo (**personagem secundária**), correndo solto, atravessou sua frente. Seu cavalo ficou muito assustado ao ver o outro cavalo e parou de repente. O homem caiu em uma enorme poça de lama: ele ficou furioso!

### 3ª História

Um garoto (**personagem principal**) estava dando banho em seu gato (**personagem coadjuvante**). Ele estava ensaboando o gato quando escutou um barulho vindo da lixeira. Quando o garoto retirou a tampa, um outro gato (**personagem secundária**) pulou lá de dentro. O gato do garoto se assustou com o outro gato e correu para casa cheio de sabão!

Para cada história, foi fornecido aos participantes um conjunto de três figuras em sequência que, juntas, compunham o enredo, como pode ser visto no exemplo abaixo (figura 6):

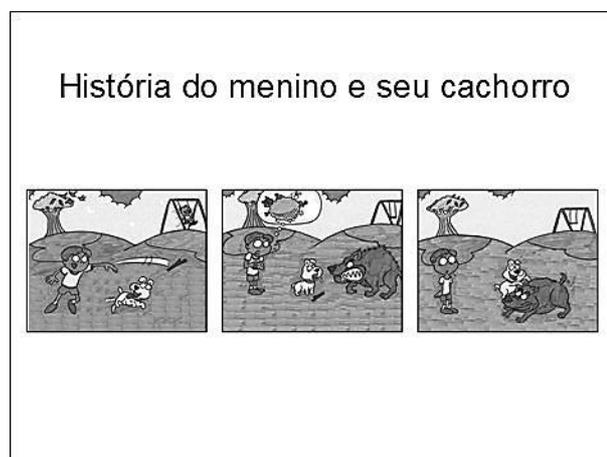


Figura 6 - Exemplo de sequência de figuras relativa à primeira história

Na tarefa de recontagem, a experimentadora contava cada uma das histórias à criança, enquanto esta acompanhava as respectivas figuras. Em seguida, a criança recontava as histórias para uma criança ausente, tendo sua voz, portanto, gravada. Na tarefa de narração livre, a criança era solicitada a observar cuidadosamente a sequência de figuras para cada história (para reconhecimento das personagens envolvidas e familiarização com a situação apresentada) e, então, a contar as histórias para a mesma criança ausente.

### - Objetivos:

Com a meta de verificar em que medida problemas de aprendizagem podem estar relacionados ao DEL-Prag, foi necessário analisar se a criança com DAp:

(a) estabeleceria distinções referenciais pragmaticamente adequadas – por meio do emprego de uma referência com traço [–definido] na introdução do protagonista, com traço [+possessivo] na introdução da personagem coadjuvante e com traço [–definido] com ou sem a presença da palavra “outro” na introdução da personagem secundária revelando, assim, sua habilidade em destacar as diferentes personagens de acordo com sua relevância na história;

(b) empregaria referência com traço [+definido] na manutenção<sup>81</sup> dos referentes citados, consoante sua introdução prévia no discurso;

(c) faria uso de contrastes aspectuais válidos na distinção *foreground/background*, estabelecendo, portanto, coerência entre os eventos das histórias;

(d) mencionaria um evento irrelevante apresentado na primeira figura de cada história, discorrendo de forma prolixa e inadequada (como costumam fazer as crianças com DEL-Prag, segundo a literatura) acerca de um evento sem importância para o enredo.

Devido aos objetivos propostos, o experimento contou com múltiplas análises. Para o conjunto das três histórias, vários pontos na produção das crianças foram investigados – **introdução de referentes, manutenção de referentes, contraste aspectual e relevância** – tanto na tarefa de recontagem como na de narração livre – gerando várias análises, cada qual com um *design* específico, a saber:

(a) Dentro do tópico “Introdução de referentes”:

Análise 1: Introdução dos referentes de todas as histórias:

Variáveis independentes: *relevância da personagem, grupo e tarefa*.

Variável dependente: o número de DPs (*Determiner Phrases*) pragmaticamente adequados à situação discursiva, utilizados na introdução das

---

<sup>81</sup> O termo *manutenção* aqui engloba o que, tradicionalmente, se denomina **reintrodução** (retomada da referência a uma dada personagem após uma ou mais personagens intervenientes terem sido mencionadas) e **manutenção** das personagens (marcação de continuidade da referência na ausência de outros referentes intervenientes).

três personagens das três histórias: DP com traço [–definido] para a personagem principal, [+possessivo] para a coadjuvante e [–definido] para a secundária (com ou sem o emprego da palavra “outro”).

(b) Dentro do tópico “Manutenção de referentes”:

Análises 2, 3 e 4: Respectivamente, manutenção do referente 1 (personagem principal); manutenção do referente 2 (personagem coadjuvante); manutenção do referente 3 (personagem secundária):

Variáveis independentes: *grupo e tarefa*.

Variável dependente: o número de menções à personagem principal **ou** coadjuvante **ou** secundária (respectivamente), nas três histórias, por meio de um pronome ou de um DP definido, **a partir de um número mínimo estabelecido de menções às três personagens, considerado suficiente para uma compreensão adequada das histórias.**

Análises 5, 6 e 7: Respectivamente, análise das ambiguidades na manutenção do referente 1 (personagem principal); análise das ambiguidades na manutenção do referente 2 (personagem coadjuvante); análise das ambiguidades na manutenção do referente 3 (personagem secundária):

Variáveis independentes: *tarefa, grupo e tipo de referência ambígua*.

Variáveis dependentes: a percentagem de pronomes ambíguos no total de pronomes produzidos e a percentagem de DPs definidos ambíguos no total de DPs definidos produzidos em referência à personagem principal **ou** coadjuvante **ou** secundária (respectivamente), nas três histórias.

(c) Dentro do tópico “Contraste aspectual”:

Análise 8 – Contraste aspectual nas três histórias:

Variáveis independentes: *grupo e tarefa*.

Variável dependente: o número de contrastes aspectuais válidos produzidos nas três histórias.

(d) Dentro do tópico “Relevância”:

Análise 9 – **Ir**relevância.

Não houve a necessidade de uma análise como as dos casos acima (ver mais adiante).

**- Hipóteses e previsões:**

Com base na informação até aqui apresentada, a hipótese foi a de que as crianças com DAp apresentariam problemas relacionados à referência, ao contraste aspectual e à relevância.

Conforme visto anteriormente, no presente estudo considera-se o DEL-Prag como um déficit atuante na interface gramática-pragmática, isto é, na interface que a língua faz com os sistemas de desempenho via categorias funcionais e sistemas intencionais. Daí a relação com a Relevância na atribuição referencial, não só no conhecimento que o falante tem sobre o conhecimento de seu interlocutor acerca do que foi previamente introduzido no discurso, mas também, na sua própria intencionalidade em informar ao ouvinte (ostensão) sobre o grau de relevância que atribui a uma dada personagem.

Neste experimento, nos *slides* de *PowerPoint* em que as figuras das histórias foram apresentadas, havia um título para cada uma das histórias: “História do menino e seu cachorro”; “História do homem e seu cavalo”; “História do menino e seu gato”. Assim sendo, considerou-se a presença das personagens principal e coadjuvante, nos títulos das histórias, como favorecedora do pressuposto de que ambas encontravam-se presentes no universo de discurso (ativas na memória), o que facilitaria o uso de referência definida. Neste caso, a referência indefinida seria crucial apenas para a personagem secundária, traduzindo-se em uma medida para a comparação da expressão da relevância das personagens por parte das crianças.

A previsão, portanto, foi a de que as crianças com DAp, se comparadas a um grupo controle, mostrariam um desempenho inferior, tanto na introdução dos três referentes mencionados, fazendo maior uso de referências definidas ao invés de indefinidas, por exemplo (porém, levando-se em conta a observação feita acima com relação aos títulos das histórias e considerando-se que a introdução da personagem secundária seria indicativa de que um evento relevante para narrativa teria sido levado em conta pelas crianças), como na manutenção destes, demonstrando dificuldade em estabelecer a relevância das diferentes personagens linguisticamente, isto é, por meio da definitude. Em adição, foi esperado que um

número menor de contrastes aspectuais fosse feito pelas crianças com DAp, dificultando, para o seu interlocutor, a interpretação da sequência ou simultaneidade dos eventos das histórias.

Por fim, esperou-se que o grupo com DAp “discorresse” mais longamente acerca dos eventos irrelevantes apresentados nas primeiras figuras de cada uma das três histórias do experimento (comportamento característico das crianças com DEL-Prag), ao contrário das crianças controle.

## **MÉTODO:**

O método aqui descrito se aplica ao experimento de produção eliciada como um todo. As diferentes análises mencionadas acima, entretanto, serão descritas em pormenores na seção “Resultados e discussão”.

### **- Participantes:**

Foram testadas 40 crianças da rede municipal de ensino, na faixa etária de 7;0 a 12;5 anos divididas em dois grupos:

- Grupo DAp (com dificuldade de aprendizagem): 20 crianças com idade média de 10;3 (10 na condição de recontagem e 10 na condição de narração livre), sendo 13 meninos e 7 meninas;
- Grupo controle (com bom desempenho escolar): 20 crianças com idade média de 9;9 (igualmente, 10 na condição de recontagem e 10 na condição de narração livre), sendo 14 meninos e 6 meninas.

Todas as crianças avaliadas pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro.

### **- Material:**

- 3 histórias contemplando três personagens de gênero masculino: 1 principal (protagonista humano), 1 coadjuvante (animal, com relação de posse com o protagonista humano) e 1 secundária (outro animal do mesmo tipo, sem relação de posse com o protagonista humano), a serem utilizadas nas condições de recontagem e de narração livre. As três histórias foram controladas para um número total de 50 palavras e níveis iguais de dificuldade, além de todas apresentarem, na primeira figura, um evento considerado irrelevante ao enredo das mesmas (ver Apêndice A);

- 1 arquivo *PowerPoint* contendo as figuras relativas a cada uma das três histórias;
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

#### - Procedimento:

O experimento foi aplicado em uma escola municipal e cada criança foi avaliada individualmente. Após uma fase de ambientação com uma rápida conversa entre a experimentadora e a criança, a tarefa era introduzida. A experimentadora dizia à criança que estava levando algumas histórias para a escola com o fim de avaliar se as crianças que ali estudavam gostariam de ouvi-las e de contá-las e que precisaria, portanto, de sua ajuda. Na condição recontagem, era dito à criança que uma história seria contada para ela e que, ao final, ela precisaria recontar a história **para uma criança que não estava ali naquele momento e que não veria as figuras**. Por isso, ela deveria contar a história “direitinho” e sua voz seria gravada. Na condição narração livre, o procedimento foi o mesmo, com a única diferença de que, ao invés de a experimentadora contar a história para a criança, aquela concedia cerca de um minuto para que esta observasse o que estava acontecendo nas figuras e, em seguida, contasse a história. O procedimento durou, em média, 6 minutos por criança.

#### - Resultados e discussão:

##### Análise 1 – Introdução de referentes

Os dados (número de DPs pragmaticamente adequados à situação discursiva, utilizados na introdução das três personagens das três histórias) foram analisados por meio de uma ANOVA com o seguinte *design fatorial*: 3 *relevância da personagem* (principal; coadjuvante; secundária) X 2 *grupo* (DAP; controle) X 2 *tarefa* (recontagem; narração livre), sendo *relevância da personagem* um fator intra-sujeitos (medidas repetidas) e *grupo* e *tarefa*, fatores grupais.

Houve um efeito de *relevância da personagem* altamente significativo ( $F(2,72) = 13,9$   $p < .00001$ ). Este efeito indica que ambos os grupos mostraram-se sensíveis à relevância das personagens (exemplos 1 a 4, abaixo), inclusive com relação à menção das personagens principal e coadjuvante nos títulos das

histórias, o que, conforme previsto, favoreceu o emprego da referência definida para as mesmas (exemplos 5 a 8):

Exemplos de introdução das personagens **de forma pragmaticamente adequada**:

**Exemplo 1 - criança com DAp em tarefa de recontagem**

Um **menino** estava no parque brincando com **seu cachorro**, jogando um pauzinho para ele pegar. Um **cachorro grande**... um... um... um cachorro grande apareceu e ele pensou que ia... que ia ter alguma briga com eles. Mas então os dois viraram bons amigos. (GGO: 11;3)

**Exemplo 2 – criança com DAp em tarefa de narração livre**

Era uma vez, **um menino** que foi passear com **seu cachorro** no parque. Daí, ele pegou um... um graveto e jogou para ele. Aí, veio **um cachorro de rua**, mas aí, o menino pensou que eles iam brigar, mas não brigaram. Aí... daí, eles começaram a se... eles foram se... eles viraram amigos e fi... e se entenderam no final. (LSAS: 11;7)

**Exemplo 3 - criança controle em tarefa de recontagem**

Um dia, **um menino** saiu de casa para brincar com **o seu cachorro**. Ele achou um pauzinho bem pequenininho e falou: “eu quero brincar com o meu cachorrinho”. Aí, ele fi... aí ele prestou muita atenção e falou: “você... eu vou brincar com o meu cachorrinho com esse graveto”. Ele jogou o graveto e o cachorrinho foi buscar. Apareceu **um cachorro grande e bravo** e o menino pensou: “será que ele vai comer o meu cachorro?” e ele disse... aí o cachorro... foi e ser amigo do outro cachorro. (JBF: 9;6)

**Exemplo 4 – criança controle em tarefa de narração livre**

Era um vez, **um menino**, que foi... que foi passear com **seu cão** no parque. Ele jogou o graveto pro cão ir buscar. O cão pegou, só que ele se encontrou com **um cão que parecia bastante irritado**. O menino pensou que o cão... o cão ia machucar ele. Só que no final, os dois acabaram se entendendo e ficaram brincando e o menino, bastante assustado só observando. (LSA: 10;0)

Exemplos de introdução das personagens com a possibilidade de a menção prévia às mesmas ter interferido no estabelecimento da referência (contudo, observar a personagem secundária)<sup>82</sup>:

**Exemplo 5 – criança com DAp em tarefa de recontagem**

Aí, **ele** jogou o pauzinho. Aí, o... **o cachorro**... correu. Aí... aí, veio **o outro cachorro bravo**. Pe... o menino ficou desesperado. E o outro cachorro ficou latino... e depois, no final, eles começaram a brincar. (*E o menino ficou como?*) Ficou de boca aberta. (MYFS: 11;1)

**Exemplo 6 – criança com DAp em tarefa de narração livre**

É por causa que **o cachorrinho** es... eh... **o dono** está jogando o ossinho pro cachorro pegar. Aí, depois, o cachorro foi lá, foi pegar o... osso. Quando foi pegar o osso, viu **o outro cachorro** e se assustou e pensou que o cachorro era malvado, mas no fim, o cachorro não era malvado, era tão legal com ele... que o dono pensou que ia fazer uma tragédia e não foi. (RDIA: 10;9)

<sup>82</sup> O texto em itálico, entre parênteses, representa a fala da experimentadora.

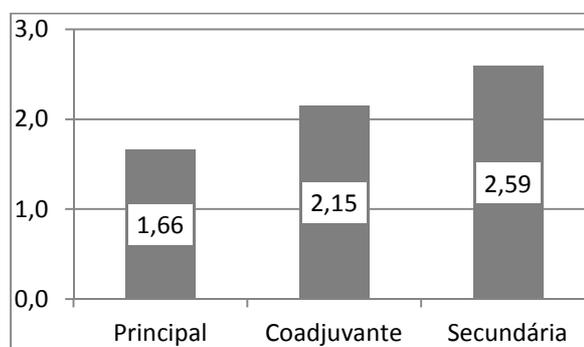
**Exemplo 7 – criança controle em tarefa de recontagem**

**O menino** jogou o graveto pra **o seu cachorro** pegar. De repente, surgiu **um cachorro bravo** e ele pensou que atacaria o seu cachorro. De repente, os dois ficaram amigo. (*E o menino ficou como?*) Bobo. (ARR: 8;3)

**Exemplo 8 – criança controle em tarefa de narração livre**

A história começa quando **o menino** joga o graveto e **o cachorro** vai lá tentar pegar. Aí depois, **o cachorrão** aparece e o cach... aí, o menino pensa que vai haver uma briga, aí... e a terceira é quando eles brincam e o menino fica muito surpreso. (JMS: 7;10)

No gráfico 1, abaixo, têm-se as médias pertinentes às introduções consideradas pragmaticamente adequadas dos três referentes das histórias, isto é, por meio de um DP [-definido] na introdução da personagem principal, de um DP [+possessivo] na introdução da personagem coadjuvante e de um DP [-definido] na introdução da personagem secundária<sup>83</sup>:



**Gráfico 1 - Médias em função de relevância da personagem na introdução dos referentes (máx. score =3)**

Uma comparação entre condições (*pairwise comparison*: teste *t-student*) revelou que na tarefa de recontagem, na introdução da personagem secundária, a média obtida pelo grupo com DAp foi significativamente inferior àquela obtida pelo grupo controle ( $t(18) = 2,64$ ;  $p < .02$ ), o que revela que embora as crianças com DAp tenham demonstrado sensibilidade à relevância das personagens, parecem, de fato, ter dificuldade em fazer esta distinção linguisticamente, uma vez que empregaram, de acordo com os dados, maior número de referências definidas para a personagem secundária (medida para a comparação da expressão da relevância, conforme visto no item “Hipóteses s previsões”) (ver exemplo 5), se

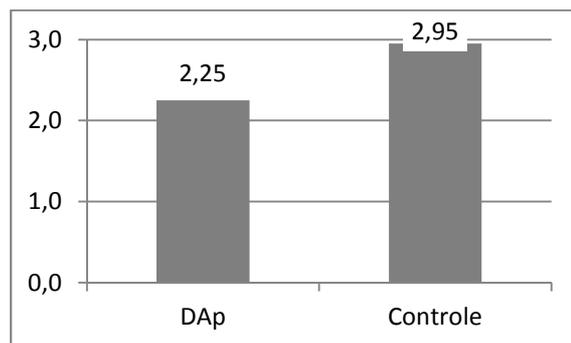
<sup>83</sup> As médias que completariam o *score* máximo de 3 correspondem:

(a) **na introdução do referente 1:** DP[+def] = 1,18; outros [pronomes (ele) e DPs [+poss] (seu menino)] = 0,16;

(b) **na introdução do referente 2:** DP [+def] = 0,58; outros [PPs (de cavalo), DPs [-def] (um gato), pronomes demonstrativos (esse gato) ou nenhuma referência] = 0,27;

(c) **na introdução do referente 3:** DP [+def] = 0,18 ou nenhuma referência = 0,23.

comparadas ao grupo controle, mesmo tendo ouvido a história previamente por parte da experimentadora. Tal fato demonstra que o grupo DAp teve dificuldade em reconhecer o grau de relevância/ostensão desta personagem na fala da experimentadora (por meio do traço [-definido]), bem como em levar em conta o conhecimento de seu interlocutor por ocasião da reprodução das histórias (gráfico 2):



**Gráfico 2 - Médias em função de grupo na introdução da personagem secundária na tarefa de recontagem (máx. score = 3)**

Em contrapartida, observando-se os dados, verificou-se que na tarefa de narração livre (mais próxima da fala espontânea), até mesmo as crianças controle empregaram um número maior de referências definidas para a introdução da mencionada personagem (exemplo 8) (não havendo diferença significativa entre os grupos), o que demonstra que tal distinção foi, de modo geral, custosa para as crianças aqui avaliadas.

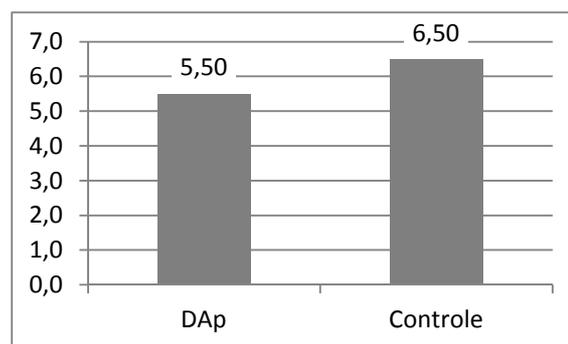
### **Análises 2, 3 e 4 – Manutenção dos referentes 1 (personagem principal), 2 (personagem coadjuvante) e 3 (personagem secundária)**

Os dados deste trio de análises (número de menções à personagem principal ou coadjuvante ou secundária (respectivamente), nas três histórias, por meio de um pronome ou de um DP definido) foram analisados por meio de ANOVAs com o seguinte *design fatorial*: 2 grupo (DAp; controle) X 2 tarefa (recontagem; narração livre), em que grupo e tarefa representaram fatores grupais.

**Para o referente 1**, não houve nenhum efeito ou interação significativo(a).

**Para o referente 2**, também não houve nenhum efeito ou interação significativo(a). Contudo, em uma comparação entre condições (*pairwise comparison* – teste *t-student*) houve um efeito de grupo próximo do nível da

significância na tarefa de narração livre ( $t(18) = 1,90; p < .07$ ). Este efeito revelou que as crianças com DAp tenderam a fazer um menor número de menções (manutenções) à personagem coadjuvante (presente no universo de discurso e vinculada à personagem principal) – às vezes, até mesmo omitindo-a – se comparadas às crianças controle, na tarefa de narração livre, isto é, aquela na qual a criança apresenta maior liberdade quanto à sua narrativa (assemelhando-se, portanto, ao discurso espontâneo), o que poderia levar seu ouvinte a uma falha na interpretação da história. O gráfico 3 apresenta esta diferença:



**Gráfico 3 - Médias em função de grupo na manutenção da personagem coadjuvante na tarefa de narração livre (máx. score = 7)**

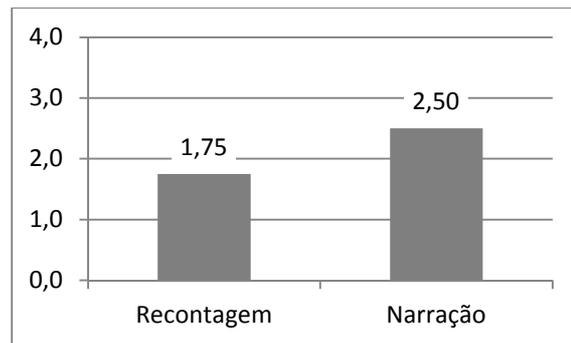
Exemplo por parte de uma criança com DAp com a omissão de qualquer manutenção à personagem coadjuvante:

**Exemplo 9 – criança DAp em tarefa de narração livre**

Um dia, o... homem e seu cavalo estava passeando em sua roça, aí viu um cavalo passando. O homem voou e caiu na lama. Aí, o homem ficou bem bravo e, olhando po cavalo da frente, ficou com uma cara de mau. (LNM: 10;11)

Considerando-se, entretanto, que este efeito não atingiu o nível de significância requerido, uma ampliação da amostra seria conveniente para uma análise mais conclusiva.

**Para o referente 3**, houve um efeito de tarefa bastante significativo ( $F(1,36) = 9,51 p < .004$ ). Tais resultados sugerem que ambos os grupos, embora tenham feito um baixo número de menções à personagem secundária (não presente no universo de discurso, mas relevante por contribuir para o desenvolvimento do enredo), o fizeram mais, seja por meio de pronomes ou de DPs definidos, na tarefa de narração livre (gráfico 4):



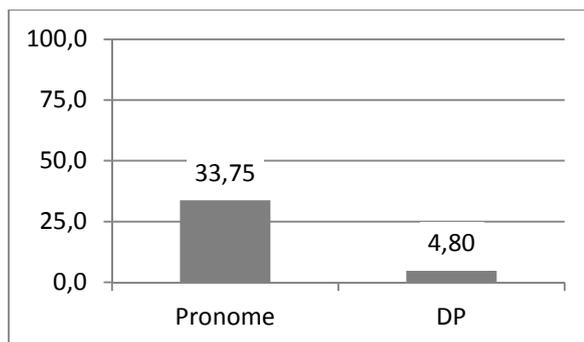
**Gráfico 4 - Médias em função de tarefa na manutenção da personagem secundária (máx. score = 4)**

Pode-se pensar que na tarefa de recontagem, as crianças tenham se fixado na memória para o texto, recuperando apenas informação de caráter mais global (macro proposições, segundo van Dijk (1992)), minimizando, dessa forma, menções à personagem secundária. Neste caso, então, ambos os grupos parecem ter lidado com critérios de relevância na memória para texto.

#### **Análises 5, 6 e 7 – Análises das ambiguidades na manutenção dos referentes 1 (personagem principal), 2 (personagem coadjuvante) e 3 (personagem secundária), respectivamente**

Os dados deste outro trio de análises (percentagem de pronomes ambíguos no total de pronomes produzidos e percentagem de DPs ambíguos no total de DPs produzidos em referência à personagem principal **ou** coadjuvante **ou** secundária (respectivamente), nas três histórias) foram analisados por meio de ANOVAs com o seguinte *design fatorial*: 2 tarefa (recontagem; narração livre) X 2 grupo (Dap; controle) X 2 tipo de referência ambígua (pronomes; DPs), sendo tarefa e grupo fatores grupais e tipo de referência ambígua um fator intra-sujeitos (medidas repetidas).

**Para o referente 1**, houve um efeito principal altamente significativo de tipo de referência ambígua ( $F(1,36) = 32,9$   $p < .000002$ ), indicando que ambos os grupos produziram uma percentagem bastante superior de pronomes ambíguos do que de DPs ambíguos em referência à personagem principal na tarefa como um todo (gráfico 5):



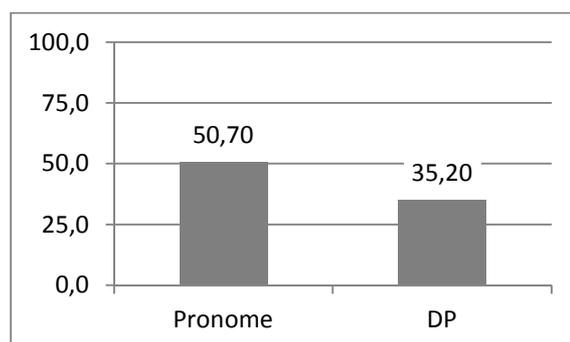
**Gráfico 5 - Percentagens em função de *tipo de referência ambígua* em referência à personagem principal (máx. *score* = 100)**

O valor de 4,80% referente aos DPs representa a manutenção da personagem principal pelo DP “o outro”, como no exemplo 10 abaixo, por parte de uma criança com DAp:

**Exemplo 10 – criança com DAp em tarefa de narração livre**

O primeiro quadradinho diz que o menininho jogou o... um graveto para o cãozinho pegar. Aí, um graveto caiu em cima do outro cachorro. Aí, o cachorro ficou bravo e e... e o outro começou a latir. **O outro** ficou imaginando que eles iam começar a brigar. Aí, no ou... no último quadradozinho, eh... o menininho ficou bobo que eles fi... viraram amigos. (B: 11;7)

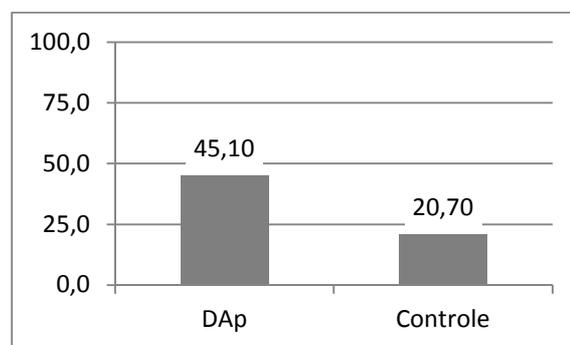
**Para o referente 2**, o mesmo tipo de efeito foi encontrado, porém, com valor menos significativo se comparado ao referente 1 ( $F(1,36) = 4,33$   $p < .04$ ), demonstrando, mais uma vez, um emprego maior de pronomes ambíguos, em comparação aos DPs ambíguos, por ambos os grupos em referência à personagem coadjuvante na tarefa como um todo (gráfico 6):



**Gráfico 6 - Percentagens em função de *tipo de referência ambígua* em referência à personagem coadjuvante (máx. *score* = 100)**

Em uma comparação entre condições (*pairwise comparison* – teste *t-student*), foi encontrado um efeito significativo de *grupo* com relação à produção de DPs ambíguos em referência à personagem coadjuvante (presente no universo

de discurso e vinculada à personagem principal) na tarefa de recontagem ( $t(18) = 2,51$ ;  $p < .02$ ). Este resultado demonstra que o grupo com DAp, se comparado ao grupo controle, produziu uma percentagem bem superior de DPs ambíguos em referência à personagem coadjuvante na tarefa de recontagem (com suporte de uma narrativa prévia por parte da experimentadora), indicando sua dificuldade em distingui-la linguisticamente (tanto na compreensão como na produção) da personagem secundária (não presente no universo de discurso, mas relevante por contribuir para o desenvolvimento do enredo) (exemplo 11 abaixo), o que geraria um esforço extra de processamento por parte de seu interlocutor, segundo a TR, uma vez que este último poderia ter dificuldade em identificar qual a personagem referida (gráfico 7):



**Gráfico 7 - Percentagens em função de grupo em referência à personagem coadjuvante na tarefa de recontagem por meio de DPs ambíguos (máx. score = 100)**

**Exemplo 11 – criança com DAp em tarefa de recontagem**

Um dia, o... o homem e seu cavalo foram correr no pátio e passou o cavalo rapidamente e **o cavalo** ficou desesperado e **o cavalo** jogou o homem na poça de lama. (*E o homem ficou feliz?*) E o homem ficou muito bravo. (JVCS: 8;9)

**Para o referente 3**, não houve nenhum efeito ou interação significativo(a).

Os resultados deste trio de análises revelam que ambos os grupos foram sensíveis à relevância das personagens, em termos de manutenção, já que quanto mais relevante a personagem, menos ambiguidade foi produzida. Contudo, a maior percentagem de DPs ambíguos em referência à personagem coadjuvante apresentada pelo grupo DAp demonstra a dificuldade destas crianças na codificação linguística de distinções referenciais.

Em suma, a diferença entre os grupos no que concerne à definitude na introdução e manutenção de referentes se apresenta em uma maior dificuldade do

grupo com DAp na expressão morfológica de contrastes intencionais relacionado à relevância das personagens.

### Análise 8 – Contraste aspectual

Os dados (número de contrastes aspectuais válidos produzidos nas três histórias) foram analisados por meio de uma ANOVA com o seguinte *design fatorial*: 2 grupo (DAp; controle) X 2 tarefa (recontagem; narração livre), em que grupo e tarefa representam fatores grupais.

Houve um efeito de grupo significativo ( $F(1,36) = 6,19$   $p < .02$ ). Tal efeito indica que as crianças com DAp produziram menos contrastes aspectuais do que as crianças controle. Isto significa que o grupo com DAp apresenta dificuldades na expressão da coerência temporal entre eventos numa narrativa, o que pode dificultar a compreensão por parte de seus interlocutores (gráfico 8):

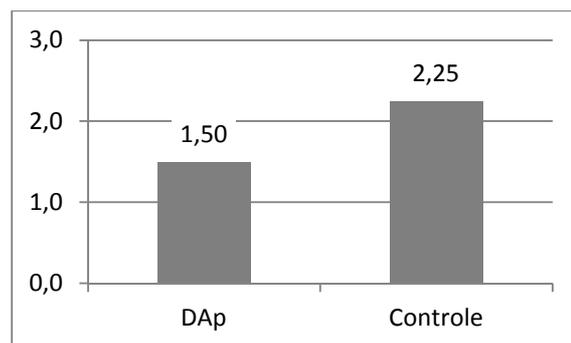


Gráfico 8 - Médias em função de grupo na expressão de contrastes aspectuais (máx. score = 3)

É importante perceber que o grupo controle também não atingiu o teto, o que revela que a codificação de aspecto mostrou-se custosa para as crianças em geral, em uma faixa etária acima daquela apontada como apta ao uso da distinção perfectivo/progressivo (McShane & Whittaker, 1988). Contudo, cabe ressaltar que, ainda que seguindo padrão de avaliação semelhante ao de McShane & Whittaker, a população de crianças aqui avaliada, que apresentou um desempenho numericamente inferior ao das crianças do mencionado estudo, pertencem a comunidades de baixa renda. Assim sendo, é preciso levar em conta em que medida questões relacionadas às condições socioeconômicas dos participantes podem afetar seu desempenho em tarefas tais como as aqui utilizadas (cf. Corrêa, 2000 e Silveira, 2002).

Abaixo, têm-se dois exemplos: um com total ausência de contrastes aspectuais por parte de uma criança com DAp (exemplo 12) e um outro com os mencionados contrastes codificados de forma adequada por parte de uma criança controle (exemplo 13):

**Exemplo 12 – criança com DAp em tarefa de recontagem**

O homem montou no cavalo... eh... andou tranquilamente. O... o cavalo se assustou. O outro cavalo eh... parou. O mo... o homem foi pa frente. Caiu na lama. (VFST: 9;1).

**Exemplo 13 – criança controle em tarefa de narração livre**

Um homem estava passeando com seu cavalo pelo campo quando, de repente, apareceu outro cavalo andando pelo caminho. Aí, seu cavalo, muito assustado, parou com tanta força que foi... que ele foi arremessado do... do colo do cavalo. Foi parar em uma... dentro de uma poça de lama e seu dono, muito bravo, ficou com raiva do cavalo. (JHP: 10;5)

Observe-se que, no exemplo 12, além da ausência de contrastes aspectuais e da introdução das personagens principal e coadjuvante por meio de referências definidas, no trecho: “O... o cavalo se assustou. O outro cavalo... eh... parou”, a criança, de acordo com a história original, está se referindo ao mesmo cavalo nas duas instâncias da palavra “cavalo”. No entanto, não diz com o quê o referido cavalo se assustou e, como faz uso da palavra “outro” na segunda oração, cria uma dificuldade extra para seu interlocutor, pois parece estar falando de um outro cavalo que, na verdade, existe na história, mas não foi mencionado (nem por introdução, nem por manutenção). Nota-se, portanto, que dificilmente a criança fictícia, para a qual este participante contou a história, entenderia a mesma.

**Análise 9 – Irrelevância**

Não houve menções aos eventos considerados irrelevantes, apresentados na primeira figura de cada uma das três histórias, a não ser, muito raramente, a título de elaboração. Assim sendo, não houve a necessidade de uma análise da variância como originalmente concebido. Contudo, houve uma exceção: uma única participante que apresentou um desempenho destoante do das demais crianças com DAp ao dissertar longamente sobre fatos irrelevantes e, até mesmo, não presentes nas histórias (exemplo 14). O desempenho desta criança será observado nos demais experimentos.

**Exemplo 14 – criança com DAp em tarefa de narração livre**

Teve um dia que a mãe do menininho falou: “Vai dar banho nesse gato, que ele tá fedendo muito, senão eu vou tirar ele da casa”. Ele foi lá pra fora, no quintal, aí pegou a bacia d’água, botou o gatinho lá. Foi aí que ele ouviu um barulho na lixeira. Ele levantou a tampa da lixeira e viu um outro gato. O seu gato se espantou, depois saiu correndo pra casa, mas aí ele ficou assustado. O menino: “Vou botar esse gato pra fora agora”. Ele foi lá... o gato foi embora se esconder debaixo da cama e o outro ficou com o outro gato. “O menino ficou com o outro gato marronzinho. Vou ficar como o branquinho”. Aí, depois, a mãe dele falou: “Eu achei esse gato aqui fedorento – tira ele daqui!”. Ele pegou o menino, botou debaixo da bacia e ele voltou pra lá de novo. Aí, agora... ele deu um banho final no gato e o outro gato marrom foi po casa dele e o dono dele achou ele. Agora, ela... ele... o gatinho dele não ficou espantado, agora ele pode sair na rua. Aquele gato marronzinho era muito encrenção. Aí, ele foi dormir. (BLS: 12;5)

**- Conclusões:**

Conforme visto anteriormente, para atender aos objetivos propostos, o presente experimento desdobrou-se em várias análises integrantes de tópicos específicos.

Dentro do tópico “Introdução de referentes”, verificou-se que tanto o grupo com DAp como o grupo controle demonstraram sensibilidade à relevância das personagens, embora o grupo com DAp tenha exibido dificuldades em codificar a distinção entre as mesmas linguisticamente. Para as personagens principal e coadjuvante, ambos os grupos apresentaram médias um pouco acima da metade do *score* máximo, contudo, também produziram referências definidas, o que já era previsto, devido à menção de tais personagens nos títulos das histórias (além de relatos na literatura acerca da preferência das crianças pela introdução de personagens por meio da referência definida (Warden (1973); Bamberg (1986); Hickmann et al (1996; 1999)). Contudo, tal desempenho normalmente não seria esperado para a personagem secundária, uma vez que, embora relevante para o desenvolvimento do enredo, não foi mencionada nos títulos das histórias não se encontrando, portanto, presente no universo de discurso. Ainda assim, as crianças com DAp (se comparadas ao grupo controle), fizeram um maior número de introduções à mesma por meio da referência definida na tarefa de recontagem, isto é, quando tiveram o apoio de uma narrativa prévia por parte da experimentadora, o que revela sua dificuldade em perceber e em fazer a distinção da relevância das personagens linguisticamente. Quanto ao grupo controle, se este não fez uso de referências definidas para a introdução da personagem secundária na tarefa de recontagem (demonstrando perceber as distinções de relevância na fala da experimentadora), o fez na de narração livre, o que indica que mesmo para este

grupo, em uma situação próxima da de fala espontânea, tais distinções mostraram-se custosas.

No que concerne ao tópico “Manutenção de referentes”, viu-se que o grupo com DAp, se comparado ao grupo controle, demonstrou dificuldade na manutenção dos referentes na tarefa de narração livre (mais próxima à fala espontânea), uma vez que tendeu a fazer um número menor de menções à personagem coadjuvante, ainda que a diferença entre os grupos não tenha se mostrado significativa. Porém, tal comportamento – observado em crianças com DEL-Prag de acordo com a literatura, segundo a qual muitas vezes este grupo de crianças não fornece informação suficiente para um entendimento adequado de seu enunciado – pode levar seu interlocutor à confusão na identificação da personagem em questão.

Em adição, as análises das ambiguidades na manutenção das personagens revelaram que tanto as crianças com DAp como as controle produziram uma percentagem mais elevada de pronomes ambíguos do que de DPs ambíguos em referência às três personagens das histórias. Observou-se também a sensibilidade de ambos os grupos no que concerne à relevância das personagens, uma vez que quanto mais relevante a personagem, menos ambiguidade associada a ela. Neste ponto, os resultados do presente estudo parecem estar em harmonia com aqueles encontrados por Bamberg (1986;1987), Karmiloff-Smith (1979; 1981) e Hickmann et al (1996;1996) no que diz respeito ao emprego (independentemente de problemas de aprendizagem) da “estratégia do sujeito temático”<sup>84</sup>, sendo que,

---

<sup>84</sup> Na tentativa de explicar tal estratégia, Bamberg (1986) faz uma espécie de analogia entre uma narrativa de 1ª e de 3ª pessoas e assume que em uma narrativa na qual o narrador é o próprio protagonista, o uso do pronome pessoal (eu) “camufla” o componente referencial (a identificação de quem é o referente) e o componente discursivo (o avanço do enredo e do progresso temático). Bamberg destaca que não considera a transferência deste processo de um tipo de narrativa para o outro, mas que “deve haver uma categorização cognitiva subjacente comum a ambos os tipos de narrativas, isto é, aquela que envolve ‘importância’ ou ‘relevância’”. Para o pesquisador, “ao lidar com o protagonista de uma narrativa, há uma relação de congruência que, do ponto de vista do falante, estabelece o pano de fundo contra o qual o protagonista de uma história é considerado e pesado.” A consequência disso, segundo ele, é que o narrador mede, ao longo de um *continuum*, a relevância das personagens. Assim, ao utilizar a estratégia do sujeito temático em suas narrativas, a criança marca o candidato que mais se destaca em sua “avaliação” como um potencial protagonista por meio do uso de uma forma pronominal. Pelo fato de este candidato contribuir diretamente para o progresso temático, a criança faz referência a ele ao longo de toda a narrativa por meio de uma forma pronominal. Bamberg conclui que “a criança parece escolher iniciar seu processo de aquisição de relações anafóricas a partir de uma perspectiva pragmática, onde as formas pronominais representam os candidatos prototípicos para a progressão temática, ao passo que as formas nominais adicionam informações que não contribuem diretamente para tal progressão” (Bamberg, 1986, p. 275).

em termos etários<sup>85</sup>, as crianças participantes do presente experimento são mais compatíveis com aquelas dos estudos de Karmiloff-Smith (1979; 1981) e Hickmann et al (1996/1999). Embora não seja possível fazer uma comparação exata, na medida em que no presente estudo não foi feita uma separação entre reintrodução e manutenção (ver nota 81), pôde-se observar a manutenção do referente 1 (personagem principal), preferencialmente por meio de um pronome por parte de ambos os grupos, tanto na tarefa de recontagem como na de narração livre, o que não ocorreu com os outros referentes (cuja preferência foi a manutenção por meio de DPs)<sup>86</sup>. Os pesquisadores acima citados não mencionam “ambiguidades”, contudo, tendo-se em vista que as crianças mencionadas em seus estudos fazem a reintrodução de uma personagem por meio de um pronome, onde todas as personagens da história são do mesmo gênero, pode-se inferir que a questão da ambiguidade esteja presente. Voltando-se à análise do presente estudo, esta também revelou que o grupo com DAp, apesar da sensibilidade à relevância das personagens, produziu um percentual maior de DPs ambíguos em referência à personagem coadjuvante na tarefa de recontagem. Este resultado demonstrou que este grupo de crianças apresentou não só dificuldades em atribuir relevância às distinções referenciais na fala da experimentadora como também em codificar as mesmas distinções quando recontaram as histórias para a criança ausente, o que poderia gerar conflitos de interpretação por parte desta.

O tópico “Contraste aspectual” revelou mais uma dificuldade do grupo com DAp, uma vez que este não conseguiu estabelecer apropriadamente a coerência temporal em suas narrativas pelo baixo número de contrastes aspectuais válidos (*foreground/background*) produzidos. Esta falha também pode afetar a interpretação do ouvinte, já que lhe dificulta identificar os eventos das histórias como sendo sequenciais ou simultâneos. Contudo, como se pôde observar, a

---

<sup>85</sup> No estudo de Bamberg (1986/1987), com crianças falantes do alemão, a estratégia do sujeito temático foi mais comumente observada em seu grupo de 3;6-4;0, ainda bastante utilizada em seu grupo de 5;0-6;0 e rara em seu grupo de 9;0-10;0. Inversamente, Karmiloff-Smith, em seu estudo de 1979, no qual Bamberg (1986) se inspirou para a elaboração de sua tarefa com o texto “*Frog, where are you?*”, não encontrou tal estratégia em crianças com menos de 6 anos de idade, falantes do inglês e do francês. Hickmann et al (1996;1999), por sua vez, observou tal estratégia entre 4 a 10 anos em falantes do inglês, francês, alemão e chinês. Cabe lembrar que Hickmann et al (1996;1999) consideram possível que o uso precoce desta estratégia no estudo de Bamberg (1986;1987) se deva ao fato de as crianças terem tido um conhecimento prévio e extenso das histórias.

<sup>86</sup> Outras análises com relação a papéis temáticos e correferências do tipo SS (Hickmann et al 1999) não foram realizadas no presente estudo, não sendo passíveis, portanto, de comparação.

codificação de aspecto mostrou-se custosa mesmo para o grupo controle em uma média etária de 9;9, ou seja, acima da idade considerada por McShane & Whittaker (1988) como apta ao uso da distinção perfectivo/progressivo, não sendo claro em que medida condições socioeconômicas podem afetar o desempenho das crianças no que concerne a esta distinção.

Até aqui, os resultados encontrados para as crianças com DAp caminham na direção das previsões feitas para o DEL-Prag (ainda que atenuadas no que diz respeito à definitude) e consoante a informação proveniente da literatura (seção 2.3) de que as crianças com DEL-Prag apresentam problemas com a referência, uma vez que as crianças com DAp aqui analisadas tiveram dificuldades em codificar (e algumas vezes captar) a referência linguisticamente. No entanto, seu desempenho, em geral, pode ser considerado como “atrasado” em relação ao grupo controle. Comparações com trabalhos existentes, contudo, mostram-se problemáticas.

O único trabalho encontrado que menciona um teste relacionado à referência é o de Friedmann & Novogrodsky (2008). As pesquisadoras informam que, por meio de análise de narrativas e testes estruturados com o objetivo de examinar habilidades linguístico-pragmáticas, tais como o estabelecimento de referência e o fornecimento de informação relevante (em que nem as narrativas, nem os testes são detalhados), as crianças com DEL-Prag apresentam discurso altamente comprometido em termos de relevância, quantidade e referência (com relação à quantidade, ver os próximos parágrafos). Contudo, sem uma descrição das tarefas por elas utilizadas, uma comparação aqui não se faz possível. Ademais, acredita-se que a relevância mencionada pelas pesquisadoras não foi aquela considerada no presente estudo, relacionada ao traço de definitude (categoria funcional D) para a introdução e a manutenção de referentes de acordo com sua relevância em narrativas (excetuando-se, é claro, a análise 9, a seguir).

Finalmente, o tópico “Relevância” (análise 9) demonstrou que, contrariamente às previsões, as crianças com DAp não tiveram tendência a mencionar eventos irrelevantes (apresentados visualmente) para as histórias em questão exceto, muito raramente, a título de elaboração. Pode-se dizer que a “relevância perceptiva” não se mostrou problemática, mas tão somente a “relevância linguística”. Com relação a este ponto em particular, foram

encontrados apenas três trabalhos que tocam na questão da relevância como considerada na análise 9.

Bishop & Adams (1989), dizem que as crianças com desordem semântico-pragmática (hoje chamada DPL) têm problemas com a relevância no sentido de fornecer mais informação do que o necessário para seu interlocutor ou menos do que o requerido para uma comunicação eficiente. Esta informação se dá com base em um estudo da conversação de crianças a partir de figuras que são utilizadas apenas como ponto de partida para a conversa, sendo removidas tão logo a mesma se inicie. Na verdade, as pesquisadoras afirmam que o excesso de informação (mais do que a escassez) parece caracterizar a conversa de crianças com DPL se comparadas a outros grupos (crianças com outros tipos de déficits linguísticos e controles de mesma idade, bem como de crianças mais jovens com desenvolvimento linguístico típico). Este último trabalho toma como “relevância” o que seria equivalente à máxima da quantidade de Grice (1975).

Conforme já mencionado, Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011) dizem que as crianças com DEL-Prag em seus estudos apresentam discurso altamente comprometido em termos de relevância e quantidade, frequentemente fornecendo respostas muito longas e irrelevantes para a tarefa em questão. Tal informação apoia-se em uma análise de narrativas (onde se supõe que haja figuras) no estudo de 2008 e em uma tarefa de nomeação no estudo de 2011, onde as crianças frequentemente discutiam vários aspectos das figuras, ao invés de simplesmente nomeá-las conforme solicitado. Aqui, parece haver uma distinção entre relevância (o que foi ou não solicitado na tarefa em questão) e quantidade (a extensão da resposta fornecida pela criança).

Na análise 9 do presente experimento, isto é, com relação à menção de um evento irrelevante na primeira figura das histórias em questão, percebe-se que as crianças aqui testadas não corresponderam ao comportamento citado nos trabalhos acima como caracterizando crianças com DPL e DEL-Prag, uma vez que não discutiram acerca de algo que não era relevante para os enredos das histórias, com exceção de uma única participante que, conforme visto acima, se comportou de modo oposto. Pode-se questionar, então, em que medida o grupo DAp aqui testado poderia se sobrepor a um grupo com DPL e/ou DEL-Prag. Considerou-se, inicialmente, que o fato de as crianças não terem dissertado sobre detalhes irrelevantes contidos nas histórias tenha se devido à elaboração da tarefa.

Contudo, o comportamento da participante do grupo DAp que destoou do restante das crianças demonstra não ser este o caso.

Em suma, a maioria dos resultados aqui obtidos vai ao encontro das previsões feitas, apoiando a visão de que crianças com DAp têm dificuldade na codificação (e, muitas vezes, no reconhecimento) de significado relevante por meios linguísticos, o que pode indicar que DAp e DEL-Prag estejam relacionados. Tal quadro pôde ser detectado com base no modelo MINC+TR, o que demonstra que este modelo pode se mostrar uma ferramenta útil na caracterização de um possível DEL-Prag.

Contudo, também foi possível observar que os resultados do experimento não foram muito expressivos. Levando-se em conta que a tarefa aqui descrita solicitava que os participantes contassem as histórias em questão para uma criança ausente (uma situação não tão feliz pragmaticamente falando), decidiu-se elaborar mais um experimento envolvendo o estabelecimento da referência com o objetivo de investigar o desempenho das crianças em uma situação conversacional mais natural ou mais pragmaticamente feliz. É o que será visto na próxima seção.

### 5.3

#### **Experimento 2 (produção eliciada): estabelecimento da referência com base em especificidade no discurso**

Conforme visto no Experimento 1 (Referência, contraste aspectual e relevância) – em que foi empregada uma tarefa de narração livre e recontagem de histórias com apoio visual – os resultados obtidos com relação ao estabelecimento da referência apontam para dificuldades na introdução e manutenção de referentes por parte das crianças com DAp. Contudo, como mencionado, os resultados não foram expressivos. Assim sendo, decidiu-se testar as crianças em uma nova tarefa de produção eliciada baseada em um estudo seminal de Maratsos (1974) em que elas precisavam estabelecer a referência (definida/indefinida) com base em especificidade (específico/não específico) no discurso e no estado de conhecimento de seu interlocutor. Mas antes de descrever o experimento em si, necessário se faz expor o que Maratsos considera como “especificidade”.

Um DP indefinido singular pode ser utilizado para denotar uma entidade particular ou para falar de um membro arbitrário da classe descrita pelo DP. Esta distinção é geralmente tratada em termos de **especificidade**, podendo os DPs

indefinidos ser específicos ou não específicos. Quine (1960 APUD VON HEUSINGER, 2002, p. 248), que discutia as propriedades referenciais de DPs definidos em exemplos como (i), a seguir, reconheceu que uma ambiguidade semelhante podia ser observada com DPs indefinidos, tais como em (ii). Assim, a categoria ‘especificidade’ foi inicialmente introduzida por este pesquisador para os DPs indefinidos como uma analogia à categoria ‘referencialidade’ para os DPs definidos:

- (i) João estava procurando **o reitor**.
  - a. ... fosse ele que fosse (não referencial)
  - b. ... isto é, Smith, que é o reitor (referencial)
- (ii) João está procurando **uma menina bonita**.
  - a. ... seja lá que menina ele encontre, ele a levará ao cinema (não específico)
  - b. ... isto é, Maria (específico)

Na década de 70 e no início da de 80, houve um grande interesse pela semântica da especificidade, que foi analisada tanto em termos de relação de escopo, como de contraste entre dois tipos de DPs indefinidos: existenciais e referenciais. von Heusinger (2002) oferece uma explicação acerca da noção de especificidade, mas observa que não existe, na literatura, uma definição uniforme para a mesma. Segundo o pesquisador, uma leitura específica para um DP indefinido é informalmente caracterizada pela ‘certeza do falante acerca da identidade do referente’ ou ‘por o falante ter o referente em mente’ ou ‘por o falante poder identificar o referente’. Uma outra visão é a de que o referente de um DP específico é fixado antes de a predicação principal ser computada, importando, então, qual referente é selecionado do conjunto de entidades que satisfaz a descrição. Uma outra visão ainda assume que os DPs indefinidos específicos sempre apresentam o escopo mais amplo sendo, por isso, considerados existencialmente pressupostos. Em adição, frequentemente assume-se que a inserção de adjetivos como ‘*um certo/uma certa*’ indica especificidade. Para o pesquisador, contudo, nenhuma destas características parece ser condição suficiente para estabelecer a especificidade<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> von Heusinger (2002) faz uma análise contrastiva das duas categorias semânticas, especificidade e definitude, refutando a ideia de que expressões específicas são uma subclasse de DPs indefinidos. Para ele, as duas categorias são independentes uma da outra: enquanto a definitude

O conceito de especificidade, segundo von Heusinger (2002), é frequentemente entendido como uma propriedade semântica secundária que se aplica somente aos DPs indefinidos e se tornou comum definir definitude e especificidade a partir de uma única escala, ou seja, em termos da identificabilidade do referente por parte do falante e do ouvinte. De acordo com esta visão, DPs definidos são utilizados quando o falante e o ouvinte podem identificar o referente, DPs indefinidos específicos, quando somente o falante pode identificar o referente e DPs indefinidos não específicos, quando nenhum dos dois pode identificar o referente. Contudo, tal visão pode ser desafiada por um debate na literatura semântica, que versa sobre a questão de descrições definidas e indefinidas poderem ser ou não referenciais, sugerindo que a caracterização de uma distinção específico/não específico pode não ser universalmente aceita (Recanati, 1997; Lyons, 2004). Como se pode observar, a discussão em torno da noção de especificidade ainda se mostra obscura, contudo o estudo da mesma é relevante na medida em que se tornou um conceito central na classificação de expressões de acordo com suas propriedades referenciais (von Heusinger & Schwabe, 2002).

Voltando ao trabalho de Maratsos (1974), cabe mencionar que a noção de especificidade por ele assumida é aquela na qual o falante tem em mente o referente em questão. Maratsos observa que o uso de uma referência definida implica que o falante não só tem em mente um referente particular (específico), mas também que espera que a referência definida incite em seu ouvinte o mesmo referente particular, o que não ocorre com os DPs indefinidos, que podem fazer referência tanto específica como não-específica. O emprego da referência definida também requer que o falante leve em conta o estado de conhecimento de seu interlocutor com relação ao referente em questão. No caso de a referência ser específica para o falante, mas não para o ouvinte, aquele deve ceder ao ponto de vista deste e fazer uso de um artigo indefinido. Tal habilidade para a introdução de referentes de forma apropriada ao ouvinte durante a conversação está relacionada à Teoria da Mente (ToM).

---

expressa a propriedade pragmática do discurso de 'familiaridade', a especificidade espelha uma estrutura referencial mais refinada dos itens utilizados no discurso, isto é, um DP específico indica que o mesmo se encontra referencialmente ancorado a um outro objeto no universo do discurso. Em outras palavras, o referente da expressão específica está ligado, por meio de uma função contextualmente saliente, ao referente de uma outra expressão. Para maiores detalhes, ver o referido texto.

Maratsos aponta que vários dos experimentos descritos na literatura envolvem, por um lado, o estabelecimento de referências específicas a referentes que se encontram à vista do falante e do ouvinte e, por outro lado, referências não específicas a referentes não presentes. Uma vez que as habilidades referenciais reais de um indivíduo se dão em situações onde os referentes são introduzidos e conhecidos, muitas vezes, somente por meios verbais, há a possibilidade de que as habilidades das crianças neste respeito sejam bem mais limitadas do que aquelas descritas na literatura de então. Assim sendo, o experimento de Maratsos foi idealizado de modo que as crianças tivessem que estabelecer referências a referentes introduzidos e conhecidos somente por meios conversacionais (não havendo apoio visual). Todos os referentes foram ficcionais e introduzidos por meio de breves histórias.

Considerou-se pertinente, portanto, dar continuidade à investigação de problemas relacionados à interface gramática-pragmática por parte de crianças com DAp, submetendo-as a um experimento que replicasse o *design* do mencionado experimento de Maratsos (1974) que, embora seminal, mostra-se simples e direto na observação não só da percepção por parte da criança da especificidade (particularidade) de itens na conversação expressa por meio do traço de definitude (relacionado à categoria funcional D), mas também de sua capacidade de levar em conta o conhecimento de seu interlocutor, habilidade esta investigada no experimento 1 e, como já visto, relacionada à ToM (cf. seção 3.1.1).

Diferentemente do experimento de Maratsos (1974), considerou-se o uso de figuras para tornar a tarefa mais atraente para as crianças. Contudo, para não interferir no *design* original, as figuras relacionadas às respostas-alvo possíveis foram apresentadas de forma lúdica e somente após a criança ter respondido a pergunta da experimentadora, como será visto a seguir.

## **O EXPERIMENTO**

### **Objetivo:**

Verificar em que medida as crianças seriam capazes de produzir um DP de forma pragmaticamente adequada, considerando-se a especificidade (ou

particularidade) de DPs introduzidos previamente, ao complementar um *prompt* fornecido pela experimentadora nas seguintes condições (ver Apêndice B):

(a) Por meio do traço [+definido] se a resposta-alvo fizesse referência a um item/indivíduo específico:

Beto estava sentado numa praça. Ele viu **dois bichinhos** passando: **um cachorro e um gato**. Aí, ele pensou: “Será que um daqueles bichinhos quer ser meu amigo?” Beto chamou um bichinho.  
*Prompt:* Ele chamou... => Resposta alvo: **o** cachorro / **o** gato.

Nesta condição, um cachorro particular e um gato particular foram estabelecidos (especificados) no discurso, logo, a resposta da criança deveria envolver um DP definido.

(b) Por meio do traço [-definido] se a resposta alvo fizesse referência a um item/indivíduo não específico:

Beto estava sentado numa praça. Ele viu **uns bichinhos** passando: **uns cachorros e uns gatos**. Aí, ele pensou: “Será que um daqueles bichinhos quer ser meu amigo?” Beto chamou um bichinho.  
*Prompt:* Ele chamou... => Resposta alvo: **um** cachorro / **um** gato.

Nesta condição, nenhum membro particular da classe dos cachorros ou dos gatos foi estabelecido (especificado). Mesmo que a criança imaginasse para si própria um cachorro ou um gato em particular, este referente particular estaria sendo estabelecido somente para ela e não para o ouvinte (no caso, a experimentadora). Logo, a criança deveria fazer menção a um dos animais por meio do uso de um DP indefinido.

**- Design experimental:**

- Variáveis independentes: 2 *grupo* (DAP; controle) x 2 *tipo de contexto* (requerendo referência definida; requerendo referência indefinida);
- Variável dependente: o número de respostas-alvo produzidas pelas crianças de acordo com as situações discursivas acima descritas.

### - Hipóteses e previsões:

Com base na informação proveniente da literatura acerca da dificuldade de crianças com déficits pragmáticos no estabelecimento da referência e de sua inabilidade em levar em conta a perspectiva de seu interlocutor, bem como nos resultados do experimento anterior, no qual as crianças com DAp demonstraram dificuldade com a introdução e manutenção de referentes, a previsão foi a de que o grupo com DAp faria um maior número de menções pragmaticamente inadequadas a entidades não específicas por meio de DPs definidos, se comparado ao grupo controle.

## MÉTODO:

### - Participantes:

Foram testadas 52 crianças da rede municipal de ensino, na faixa etária de 8;0 a 12;5 anos divididas em dois grupos:

- Grupo DAp (com dificuldade de aprendizagem): 26 crianças com idade média de 10;5, sendo 16 meninos e 10 meninas;
- Grupo controle (com bom desempenho escolar): 26 crianças com idade média de 10;6, sendo 10 meninos e 16 meninas.

Assim como no experimento anterior, todas as crianças avaliadas pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro. Algumas das crianças participantes do presente experimento também participaram do Experimento 1<sup>88</sup>.

### - Material:

- 2 listas aleatorizadas com 12 estímulos cada: 6 cuja resposta alvo requeria um DP com traço [+definido] e 6 cuja resposta alvo requeria um DP com traço [-definido] (ver Apêndice B);
- 2 arquivos *PowerPoint* contendo as figuras correspondentes a cada um dos estímulos para cada uma das listas (ver “Procedimentos” abaixo);
- 1 *netbook* Asus;

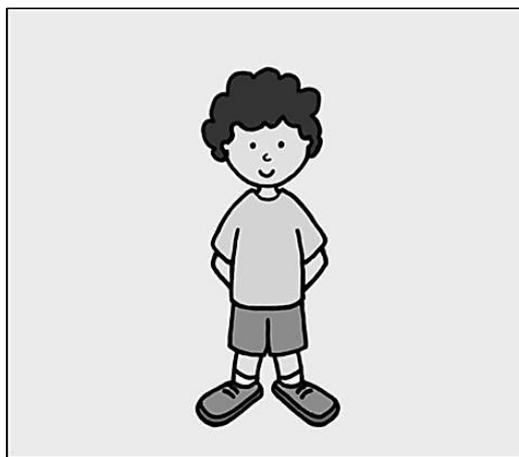
---

<sup>88</sup> É importante mencionar que, ao longo de toda a fase experimental deste estudo, sempre que possível, foi feita uma tentativa no sentido de testar o maior número de crianças participantes dos experimentos anteriores. A criança do Experimento 1 que discorreu de forma prolixa sobre questões irrelevantes para as histórias não participou do Experimento 2.

- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

**- Procedimento:**

Após uma breve fase de ambientação, a experimentadora dizia à criança que elas iriam brincar de adivinhar. Em seguida a um pré-teste, a experimentadora introduzia cada um dos estímulos na presença de um *slide* contendo somente a personagem em questão. Para o exemplo de Beto e dos dois bichinhos apresentado acima (na condição em que a resposta requeria um DP definido), a experimentadora apresentava à criança a seguinte figura:



**Figura 7 - Exemplo de figura de personagem**

E dizia: “Este é Beto. Beto estava sentado numa praça. Ele viu **dois bichinhos** passando: **um cachorro** e **um gato**. Aí, ele pensou: ‘Será que um daqueles bichinhos quer ser meu amigo?’ Beto chamou um bichinho. Ele chamou...”

Ao ouvir o *prompt* (Ele chamou...), a criança deveria completá-lo com um DP definido: *o cachorro* ou *o gato*. Assim que a criança proferia a resposta, a experimentadora dizia: “Vamos ver se você acertou?” e mostrava uma das duas figuras abaixo (dependendo da lista de estímulos) à criança:



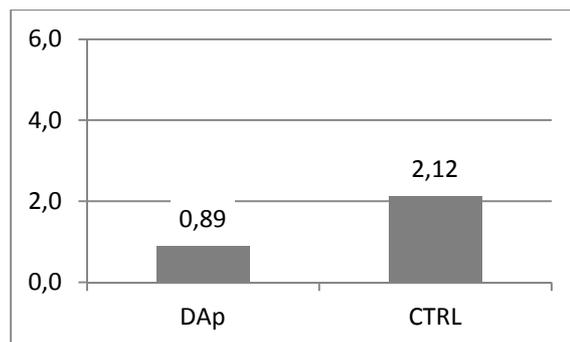
Figura 8 – Exemplos de figuras para a “checagem de acertos” das crianças

A criança podia, assim, constatar se “acertou” ou não. Na verdade, qualquer uma das escolhas estaria correta, pois o que estava sendo avaliado era o uso do traço [+definido] ou [-definido] na resposta. Todo o experimento foi gravado e durou, em média, 6 minutos por participante.

#### - Resultados e discussão:

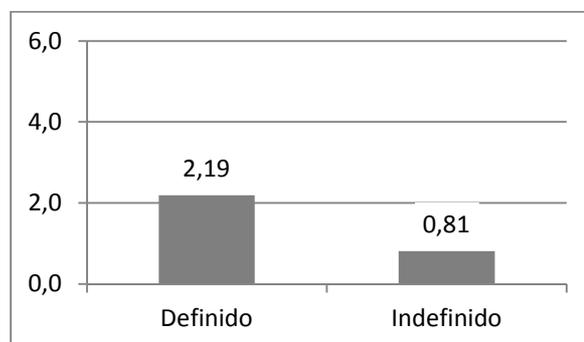
Os dados foram submetidos a uma ANOVA com *design* fatorial 2 *grupo* (DAp; controle) x 2 *tipo de contexto* (requerendo referência definida; requerendo referência indefinida), em que *grupo* foi um fator grupal e *tipo de contexto*, um fator intra-sujeitos (medidas repetidas).

Obteve-se um efeito principal de *grupo* bastante significativo ( $F(1,50) = 17,5$   $p < .0001$ ), revelando que o desempenho do grupo com DAp foi inferior ao do grupo controle na tarefa como um todo. No entanto, verifica-se que o desempenho de ambos os grupos ficou abaixo da metade do *score* máximo, o que indica que a noção de especificidade se mostrou opaca para as crianças aqui avaliadas independentemente de dificuldades de aprendizagem (gráfico 9):



**Gráfico 9 - Médias em função de grupo (máx. score = 6)**

Obteve-se, também, um efeito altamente significativo de *tipo de contexto* ( $F(1,50) = 36,2$   $p < .000001$ ), indicando que, embora ambos os grupos tenham apresentado dificuldade na tarefa como um todo (cf. gráfico 9), o traço semântico correspondente à codificação da referência específica mostrou-se mais acessível para as crianças, independente de possuírem dificuldade de aprendizagem ou não. Contudo, observa-se que se trata de uma acessibilidade “limitada”, uma vez que o uso adequado da referência definida encontra-se abaixo da metade do *score* máximo (gráfico 10):



**Gráfico 10 - Médias em função de tipo de contexto (máx. score = 6)**

Houve, ainda, uma interação *grupo-tipo de contexto* significativa ( $F(1,50) = 11,2$   $p < .002$ ), corroborando os efeitos anteriores. Ambos os grupos caminharam na mesma direção, apresentando médias significativamente superiores para a referência definida se comparada à indefinida. No entanto, como visto no gráfico 10, trata-se de médias muito baixas se comparadas ao *score* máximo na tarefa. As médias dos dois grupos diferiram significativamente entre si na condição definida (com referentes específicos no discurso), mas não na condição indefinida. Este fato demonstra que mesmo que a condição definida tenha se mostrado mais

acessível, o grupo com DAp apresenta maior dificuldade em lidar com tal distinção se comparado ao grupo controle (gráfico 11):

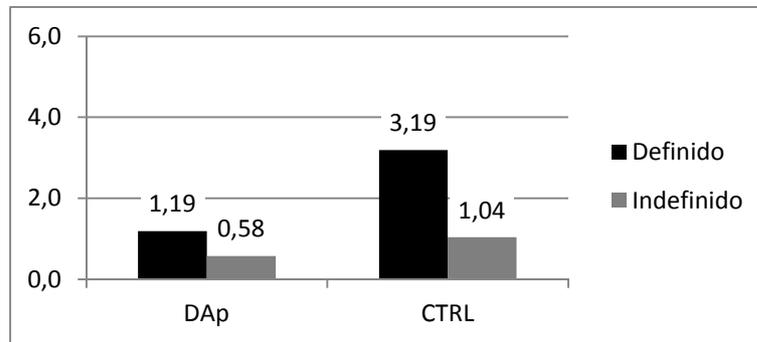


Gráfico 11 - Médias em função da interação *grupo-tipo de contexto* (máx. score = 6)

Uma análise adicional dos dados revelou que houve uma alta taxa de omissões dos determinantes por parte de ambos os grupos, sendo que o grupo com DAp produziu significativamente mais omissões do que o grupo controle (com relação a ambos os tipos de referência: definida ( $t(50) = 4,21$   $p < .0001$ ) e indefinida ( $t(50) = 2,34$   $p < .01$ ). A análise revelou, também, o uso por parte de ambos os grupos de uma referência definida onde uma indefinida era esperada (a diferença entre grupos não foi significativa), ocorrendo o inverso em menor frequência. Este fato demonstra que as crianças aqui avaliadas ainda apresentam dificuldade em levar em conta a perspectiva de seu interlocutor, ao empregarem uma referência definida onde o dito referente não foi especificado no discurso (gráfico 12):

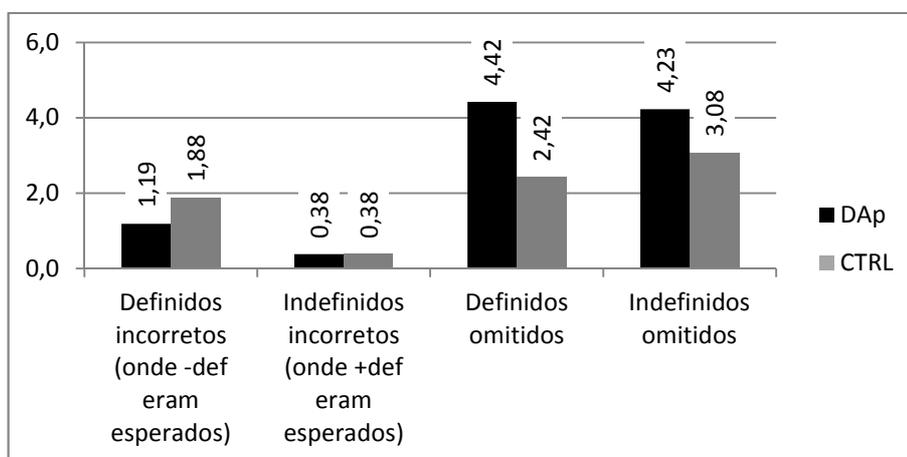


Gráfico 12 - Médias em função do emprego inadequado das referências definida e indefinida e de omissões de determinantes (máx. score = 6)

A seguir, têm-se alguns exemplos da produção **inadequada** de ambos os grupos com relação aos problemas apontados no gráfico 12:

**Exemplo de uma criança com DAp onde o traço [+definido] era esperado:**

**Experimentadora:** Ronaldo ajuda sua mãe na cozinha. Ele costuma lavar a louça. Depois do jantar, tinha só **duas coisas** na pia: **um prato** e **um copo**. Ronaldo só lavou uma coisa. Ele lavou...  
**Criança:** Um prato. (BOS: 8;4)

**Exemplo de uma criança com DAp onde o traço [-definido] era esperado:**

**Experimentadora:** Ana gosta de fazer compras. Ela foi a uma bonita loja em um shopping. Lá, tinha **umas roupas** bonitas: **uns vestidos** e **umas saias**. Ana comprou uma roupa. Ela comprou...  
**Criança:** A saia. (LDS: 8;11)

**Exemplo de omissão de determinante por parte de uma criança com DAp:**

**Experimentadora:** Pedro gosta muito de desenhar. Ele sempre carrega um estojo na mochila. No estojo tem **dois objetos**: **um lápis** e **uma caneta**. Pedro pegou um objeto para desenhar. Ele pegou...  
**Criança:** Lápis. (RMM: 8;2)

**Exemplo de uma criança controle onde o traço [+definido] era esperado:**

**Experimentadora:** Fábio gosta de colecionar brinquedos. Ele guarda seus brinquedos numa caixa. Hoje, ele ganhou **dois brinquedos** novos: **um avião** e **um robô**. Fábio guardou um brinquedo na caixa. Ele guardou...  
**Criança:** Um robô. (JBF: 12;2)

**Exemplo de uma criança controle onde o traço [-definido] era esperado:**

**Experimentadora:** Elisa gosta muito de ir a festas. No próximo sábado, tem uma festa de aniversário pra ela ir. Ela tem **umas bijuterias** na sua caixinha: **uns colares** e **umas pulseiras**. Elisa vai usar uma bijuteria. Ela vai usar...  
**Criança:** O colar. (RAP: 9;11)

**Exemplo de omissão de determinante por parte de uma criança controle:**

**Experimentadora:** Joana queria dar um presente pra sua professora. Ela foi à floricultura comprar uma flor. Lá, tinha **umas flores** bonitas: **umas rosas** e **umas margaridas**. Joana escolheu uma flor. Ela escolheu...  
**Criança:** Rosa. (DRO: 12;1)

**- Conclusões:**

O presente experimento visou a verificar a habilidade das crianças, em particular, do grupo com DAp, em produzir DPs pragmaticamente adequados com relação a referentes específicos no discurso. Os resultados demonstraram que ambos os grupos apresentaram grande dificuldade no emprego das referências definida e indefinida para se referirem a entidades previamente especificadas ou não. Este resultado, aliado à alta taxa de omissões de determinantes realizada por ambos os grupos, destoa dos resultados encontrados por Maratsos (1974) ao testar

crianças de 3 e 4 anos de idade nesta mesma tarefa, uma vez que, segundo o pesquisador, suas crianças demonstraram competência no uso de artigos definidos e indefinidos com relação às distinções semânticas codificadas por estes, isto é, referência específica e não específica. Maratsos (1974) também reporta que os DPs em que os artigos definidos ou indefinidos foram omitidos não foram computados em sua análise. Logo, em face do relato do pesquisador acerca do sucesso das crianças na tarefa proposta, infere-se que tais omissões não foram frequentes em seu estudo.

Evidenciou-se também no presente experimento que nas respostas pragmaticamente adequadas, a referência definida parece ter sido mais acessível para ambos os grupos, ainda que as médias destes tenham ficado abaixo da metade do *score* máximo. Em adição, verificou-se que a referência definida não foi somente empregada de forma pragmaticamente adequada, mas também inadequada em face dos casos de emprego de uma referência definida onde uma indefinida era esperada. Este resultado mostra-se compatível com aquele encontrado por Bresson et al (1970 APUD KARMILOFF-SMITH, 1979, p. 35-36) em um estudo no qual crianças de 4 e 5 anos tinham de fazer referência a um subconjunto unitário ou não de animais que permanecia após a retirada de outros animais semelhantes da cena experimental. As crianças apresentaram dificuldades significativas com o uso de artigos indefinidos em referência ao subconjunto de um grupo já identificado de animais, preferindo o uso de artigos definidos para tal. Bresson et al (1970) concluem que crianças entre 4 e 5 anos produzem expressões referenciais predominantemente definidas.

Voltando aos resultados do presente estudo, verifica-se que o desempenho das crianças aqui testadas apresenta padrão semelhante àqueles apresentados na literatura com relação a um frequente emprego da referência definida (de forma adequada ou não) e, em particular, àquele exibido pelas das crianças dos estudos de Warden (1973, 1976) (ver seção 5.2). Contudo a média etária das crianças aqui avaliadas é de 10;5. Neste sentido, o desempenho dos participantes do presente estudo (DAP e controle) se mostra muito defasado com relação ao das crianças dos estudos mencionados (Maratsos (1974); Bresson et al (1970); Warden (1973; 1976)), particularmente no que diz respeito a uma inabilidade por parte destas crianças em lidar com as necessidades informacionais (ou a perspectiva) de seu ouvinte. De qualquer modo, ficou claro que o desempenho do grupo com DAP

mostrou-se significativamente inferior ao do grupo controle, sugerindo dificuldades na codificação e na percepção de distinções relacionadas à interface gramática-pragmática.

Os dois experimentos até aqui relatados focalizaram a produção de crianças com DAp e controle com relação a distinções pertinentes à interface gramática-pragmática. Mas como seria o seu desempenho quanto à compreensão, isto é, com relação à elaboração de inferências com base em tais distinções? É o que será visto nos próximos experimentos.

## 5.4

### **Experimento 3 (compreensão): inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo**

O papel da inferência é fundamental para a interpretação de expressões referenciais (Yule, 1996). Na literatura, problemas de inferência são comumente atribuídos a crianças com DEL-Prag (Leinonen & Letts, 1997; Norbury & Bishop, 2002). Assim sendo, considerando-se que crianças com DAp compartilham dificuldades das crianças com DEL-Prag, é de se esperar que apresentem um baixo desempenho em tarefas inferenciais, particularmente, quando as inferências se apoiam em contrastes representados como propriedades de traços semânticos e formais de categorias funcionais.

De modo a investigar tal questão, um experimento de compreensão (baseado em Norbury & Bishop, 2002) envolvendo as quatro histórias a seguir foi idealizado (ver Apêndice C):

#### **1ª História**

Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido! Depois de atender ao telefone, e ainda sonolento, João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia! Quando terminou, João voltou rapidamente para o sofá, mas quando ele estava pensando que ia voltar a tirar sua soneca, sua mãe se aproximou e lhe disse: “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”. Novamente, ele ficou bastante aborrecido, mas obedeceu e fez o que sua mãe disse.

Naquele mesmo dia, mais tarde, João foi jogar uma partida de futebol na praça. Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols. Mas João, infelizmente, não jogou nada bem. Quando um dos meninos perguntou pelos famosos gols, ele calmamente respondeu: “Ué, eu estava cansado! Também, não me deixaram dormir!”.

## 2ª História

Numa linda manhã, Aninha estava andando de bicicleta no quintal de sua casa quando um dos pneus furou. Ela ficou muito triste, mas seu irmão mais velho disse que ela não se preocupasse porque ele o consertaria logo. Enquanto seu irmão fazia o serviço, ela decidiu pegar um outro brinquedo para brincar. A boneca tinha cabelos longos e cacheados, mas estavam muito despenteados. Aninha então pensou: “Se eu pentear a minha boneca, ela vai ficar bem bonita!”.

Aninha já estava começando a pentear a boneca quando seu irmão chegou e lhe disse: “Pode largar a boneca porque a sua bicicleta já está consertada”. Aninha ficou muito contente, mas, ao mesmo tempo, não sabia o que fazer: se penteava a sua boneca ou se andava de bicicleta. Então, tomou uma decisão: levou a boneca para passear de bicicleta no quintal!

## 3ª História

Ontem foi aniversário de Paulinho. Seu pai comprou um *skate* todo colorido. Paulinho adorou o presente! Depois da aula, Paulinho saía para brincar com o *skate*. Uma vez, enquanto deslizava para lá e para cá, se distraiu e não viu que havia um buraco no chão. O menino se machucou feio! Enquanto se recuperava, tinha de ficar quieto em casa. Mas sua mãe sempre tinha de falar: “Paulinho, fica quieto! Você não pode brincar lá fora até ficar bom”.

Quando Paulinho melhorou, disse: “Mãe, não quero mais saber de *skates*: eles são muito perigosos!” Sua mãe ficou satisfeita. Paulinho continuou: “No Natal, vou querer um outro brinquedo. Já estou me imaginando nos patins!”. Sua mãe, que estava cozinhando, derrubou a panela! “Não vá escrever pro Papai-Noel pedindo isso!”, ela disse. E Paulinho logo pensou: “Ih! Será que Papai Noel é tão medroso quanto a minha mãe?”

## 4ª História

Rafael estava fazendo um desenho. O avião ia ser todo colorido! Foi quando teve uma ideia: “Vou fazer uma gaivota de papel, que voa de verdade”. Depois de dobrar o papel, Rafael decidiu colorir a gaivota com lápis de cera. Então, espalhou os lápis sobre a mesa da sala. Quando estava colorindo a gaivota, sua mãe reclamou: “Rafael, vai fazer isto noutro lugar: você vai sujar minha mesa!”.

Rafael não desanimou: foi pro quintal e pintou sua gaivota. Quando viu a gaivota colorida, pensou: “Agora, vou testar se ela voa mesmo”. Mas quando a gaivota estava começando a voar, o irmão de Rafael apareceu bem na frente dela! Ficou espantado porque a gaivota caiu bem numa poça de lama! Rafael ficou triste, mas seu irmão falou: “Não chora, vou limpar sua gaivota! Rafael pensou: “Essa gaivota não vai mais voar nada. Vou é desenhar outro avião”.

As histórias tiveram como fim a avaliação das habilidades inferenciais das crianças, por meio de perguntas inferenciais (baseadas em contrastes linguísticos dependentes de definitude, aspecto e modo) e literais, para uma devida comparação. Para cada história, 8 perguntas foram formuladas: 6 inferenciais (2 para cada tipo de contraste linguístico acima mencionado) e 2 literais. Uma série de *prompts* foi elaborada de modo a conduzir a criança à resposta alvo em caso de dificuldades.

No caso das perguntas literais, a criança só precisava resgatar da história a informação correspondente:

Trecho: Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou.

Pergunta: Onde João estava tirando uma soneca?

Resposta alvo: No sofá da sala.

No caso das perguntas inferenciais de aspecto, a criança precisava inferir a razão de um comportamento, sentimento ou acontecimento, ou mesmo a realização ou não de uma ação, com base em algo que ocorreu quando algo mais se encontrava em progresso:

Trecho: Um dia, João estava **tirando** uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido!  
 Pergunta: Por que João ficou aborrecido?  
 Resposta alvo: Porque foi acordado pelo telefone enquanto dormia.

Nas perguntas inferenciais de definitude, a criança precisava estabelecer uma relação entre uma referência indefinida e uma definida situadas em duas sentenças consecutivas:

Trecho: João sentiu sede e resolveu pegar **uma** bebida na geladeira. **O** suco de uva estava uma delícia!  
 Pergunta: Que bebida João tomou?  
 Resposta alvo: (O) suco de uva.

Já nas perguntas inferenciais de modo, a criança precisava chegar à conclusão de que se algo era esperado, solicitado ou hipotetizado, é porque ainda não havia sido realizado<sup>89</sup>:

Trecho: “João, seu preguiçoso, **vai fazer** o seu dever de casa!”.  
 Pergunta: A mãe de João achava que ele tinha feito o dever de casa?  
 Resposta alvo: Não, porque senão ela não teria mandado ele fazer o dever de casa. / Não, porque se ela mandou ele fazer o dever de casa, é porque ele ainda não o havia feito.

Foi utilizado um total de 4 *prompts* com o seguinte formato (ver exemplos correspondentes no quadro 2 abaixo):

<sup>89</sup> Foi observado por um membro da banca de Qualificação da presente Tese que a presença de um verbo de estado mental como “achar” na pergunta: “A mãe do João **achava** que ele tinha feito o dever de casa?” poderia interferir na questão da inferência em si, uma vez que estaria, na verdade, checando a crença da mãe da personagem (ToM). Contudo, o único meio de checar tal crença se dá por meio do reconhecimento do modo *irrealis* expresso pelo imperativo na fala precedente da mãe: “[...] **vai fazer** o seu dever de casa!”. Considera-se, portanto, que o mencionado verbo não interferiu na idealização da tarefa.

**Prompt 0<sup>90</sup>:** Questionamento de qualquer resposta aleatória fornecida pela criança (ver exemplo no quadro 2 abaixo);

**Prompt 1:** O trecho relevante era relido e era dito à criança que aquela parte continha uma pista. A pergunta, então, era repetida (a pista linguística se encontrava no trecho em questão);

**Prompt 2:** A pista linguística era “traduzida”, isto é, parafraseada e a pergunta, repetida;

**Prompts 3 e 4 (apenas para as perguntas inferenciais):** Explicitavam o conhecimento de ordem conceitual ou de prática cultural (conhecimento de mundo) necessário(a) para que a inferência fosse feita. A pergunta, então, era repetida em seguida.

Pergunta	Por que João ficou aborrecido? => Resposta possível: Porque foi acordado pelo telefone, enquanto dormia.
<b>Prompt 0</b>	<b>Para questionar respostas desviantes do contraste aspectual avaliado:</b> “Porque estava dormindo” => <u>Mas sempre que alguém está dormindo fica aborrecido?</u> “Porque o telefone tocou” => <u>Mas sempre que o telefone toca as pessoas ficam aborrecidas?</u>
<b>Prompt 1</b>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido! E aí, <b>por que João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 2</b>	O que João estava fazendo na hora em que telefone tocou? E <b>então, por que João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 3</b>	Telefone faz barulho? <b>Por que João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 4</b>	As pessoas ficam aborrecidas quando acordam com barulho? <b>Por que João ficou aborrecido?</b>

Quadro 2 - Exemplos de *prompts* para uma pergunta inferencial de aspecto

Com o fim de avaliar a dificuldade das crianças para atingir as respostas alvo, a seguinte pontuação foi empregada:

(a) Para as perguntas **inferenciais** de definitude, modo e aspecto, se a criança:

Acertou a resposta alvo sem a necessidade de *prompts* = 5

Necessitou de 1 *prompt* para chegar à resposta alvo = 4

Necessitou de 2 *prompts* para chegar à resposta alvo = 3

<sup>90</sup> No caso das perguntas inferenciais **de aspecto somente**, um *prompt* 0 (zero), extra, foi criado com o fim de questionar qualquer resposta por parte da criança que desviasse do contraste aspectual que se pretendia avaliar. Como este *prompt* extra não segue o formato seguido pelos demais e só foi utilizado em tais casos, não foi computado no número total de *prompts* utilizados pelas crianças para chegar (ou não) à resposta alvo.

Necessitou de 3 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 2
Necessitou de 4 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 1
Não atingiu a resposta alvo, mesmo com vários <i>prompts</i>	= 0

(b) Para as perguntas **literais**, se a criança:

Acertou a resposta alvo sem a necessidade de <i>prompts</i>	= 3
Necessitou de 1 <i>prompt</i> para chegar à resposta alvo	= 2
Necessitou de 2 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 1
Não atingiu a resposta alvo, mesmo com vários <i>prompts</i>	= 0

Vê-se, portanto, que quanto maior o número de *prompts* utilizados, menor a pontuação obtida e maior a dificuldade da criança na elaboração de tais inferências.

Os dois grupos de crianças (DAP e controle) que participaram do presente experimento foram os mesmos submetidos ao Experimento 1 (seção 5.2). Todas as 40 crianças tiveram acesso às quatro histórias e o experimento foi aplicado em duas fases, a saber:

<b>1º Fase de aplicação (20 crianças)</b> <b>10 crianças com DAp +</b> <b>10 crianças controle</b>	<b>2º Fase de aplicação (20 outras crianças)</b> <b>10 outras crianças com DAp +</b> <b>10 outras crianças controle</b>
Estímulo 1 (sem apoio visual)	Estímulo 1 (com apoio visual)
Estímulo 2 (sem apoio visual)	Estímulo 2 (com apoio visual)
Estímulo 3 (com apoio visual)	Estímulo 3 (sem apoio visual)
Estímulo 4 (com apoio visual)	Estímulo 4 (sem apoio visual)

**Quadro 3 - Esquema de aplicação das tarefas com e sem apoio visual**

Como se pode verificar, dois foram os tipos de estímulos visuais empregados. Um deles apresentava somente as personagens das histórias (figura 9), ao passo que o outro apresentava todas as cenas que compunham as histórias (figura 10):



Figura 9 - Exemplo de estímulo visual somente com as personagens (1ª história)  
(condição sem apoio visual)



Figura 10 - Exemplo de estímulo visual com todas as cenas (1ª história)  
(condição com apoio visual)

#### - Objetivo:

Examinar a habilidade inferencial das crianças com DAp, em comparação a um grupo controle, de modo a verificar se seu comportamento se aproximaria, também neste quesito, daquele mencionado para as crianças com DEL-Prag e se o apoio visual auxiliaria, de algum modo, no sucesso da atividade: informação útil por ocasião de um possível processo de intervenção.

#### - Hipóteses e previsões:

A hipótese foi a de que as crianças com DAp apresentariam um baixo desempenho com as perguntas inferenciais se comparadas ao grupo controle.

Sendo a aquisição das distinções aspectuais perfectivo/progressivo tardias (McShane & Whittaker, 1988), bem como as de modo (Longchamps, 2009; Longchamps & Corrêa, 2010), previu-se que mesmo o grupo controle poderia apresentar dificuldades com as perguntas inferenciais de aspecto e de modo. Entretanto, buscou-se verificar se tal dificuldade (caso ocorresse) seria particularmente maior no grupo com DAp. A hipótese mais básica foi a de que as perguntas literais seriam menos custosas do que as inferenciais para ambos os grupos, dado que as respostas para as mesmas encontravam-se “literalmente” expressas no texto. Em adição, esperou-se que o apoio visual facilitasse a compreensão de ambos os grupos de crianças, uma vez que minimizaria a carga em termos de memória.

## **MÉTODO:**

### **- Participantes:**

As crianças participantes deste experimento foram as mesmas que participaram do Experimento 1 (seção 5.2).

### **- Material:**

- 4 histórias variando entre 139 e 146 palavras, controladas para os mesmos tipos de estruturas (ver Apêndice C);
- 2 arquivos *PowerPoint* contendo as figuras das quatro histórias, dispostas de acordo com o esquema de aplicação das tarefas acima descrito (quadro 3);
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

### **- Procedimento:**

A experimentadora dizia ao participante que estava levando algumas histórias para a escola em questão, para ver se as crianças gostariam de ouvi-las e de contá-las e que tudo que ele precisaria fazer era ouvir a história com bastante atenção. Durante todo o tempo da atividade, as crianças tinham acesso às figuras (somente personagens ou cenas completas). Após contar a história, a experimentadora fazia as perguntas inferenciais e literais correspondentes e se as

crianças demonstrassem dificuldade para chegar às respostas alvo, introduzia tantos *prompts* quanto necessários para ajudá-las em tal tarefa<sup>91</sup>. Ao final, era perguntado às crianças se elas haviam gostado das histórias e se achavam que estas eram “boas” de se entender. O procedimento durou, em média, 22 minutos por criança.

### - Resultados e discussão:

Três tipos análises foram realizados com diferentes *designs* experimentais:

Análise 1: com todos os tipos de pergunta simultaneamente:

Variáveis independentes: *grupo*, *tipo de pergunta* e *tipo de tarefa*.

Variável dependente: **a média**<sup>92</sup> **dos scores** correspondente ao número de *prompts* necessário para que a resposta alvo fosse atingida.

Análise 2: somente com as perguntas inferenciais:

Variáveis independentes: *grupo*, *tipo de pergunta inferencial* e *tipo de tarefa*.

Variável dependente: **os scores** relacionados ao número de *prompts* necessário para que a resposta alvo fosse atingida.

Análise 3: com cada tipo de pergunta isoladamente:

Variáveis independentes: *grupo* e *tipo de tarefa*.

Variável dependente: **os scores** correspondentes ao número de *prompts* utilizado pelas crianças para atingir a resposta alvo.

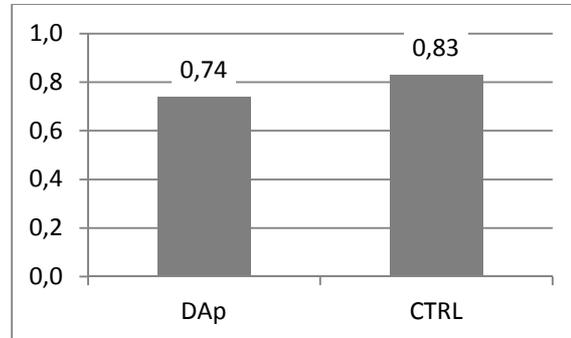
#### 1) Análise de todos os tipos de pergunta simultaneamente:

Nesta primeira análise, os dados (**a média dos scores** correspondente ao número de *prompts* necessário para que a resposta alvo fosse atingida) foram analisados por meio de uma ANOVA com o seguinte *design fatorial*: 2 *grupo* (DAP; controle) X 2 *tipo de pergunta* (literal; inferencial) X 2 *tipo de tarefa* (sem; com apoio visual), em que *grupo* é um fator grupal e *tipo de pergunta* e *tipo de tarefa*, fatores intra-sujeitos (medidas repetidas).

<sup>91</sup> Algumas vezes, devido ao tipo de resposta fornecido pela criança, foi preciso alterar a ordem dos *prompts*.

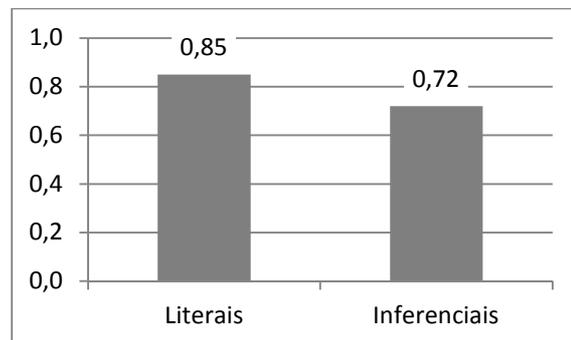
<sup>92</sup> A média dos *scores* foi utilizada neste caso porque cada história contou com um total de 6 perguntas inferenciais contra 2 literais.

Houve um efeito principal de *grupo* bastante significativo ( $F(1,38) = 14,6$   $p < .0005$ ), demonstrando que o desempenho das crianças com DAp foi inferior ao do grupo controle na tarefa como um todo (gráfico 13):



**Gráfico 13 - Médias em função de *grupo* (máx. score = 1)**

Houve também um efeito principal de *tipo de pergunta* altamente significativo ( $F(1,38) = 30,4$   $p < .000003$ ), revelando que as perguntas inferenciais foram mais custosas do que as literais para ambos os grupos (gráfico 14):



**Gráfico 14 - Médias em função de *tipo de pergunta* (máx. score = 1)**

Uma interação *tipo de pergunta-tipo de tarefa* também foi obtida ( $F(1,38) = 8,82$   $p < .005$ ), o que sugere que embora para as perguntas literais o suporte visual não tenha afetado o desempenho dos grupos, para as inferenciais, a falta dele tornou a tarefa mais árdua (gráfico 15):

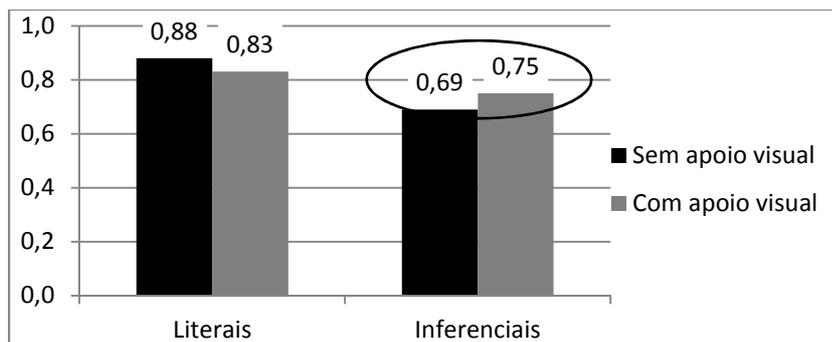


Gráfico 15 - Médias em função da interação *tipo de pergunta-tipo de tarefa* (máx. score = 1)

## 2) Comparação do desempenho das crianças nas diferentes perguntas inferenciais:

Nesta segunda análise, os dados (os *scores* relacionados ao número de *prompts* necessário para que a resposta alvo fosse atingida) foram analisados por meio de uma ANOVA com o seguinte *design fatorial*: 2 grupo (DAP; controle) X 3 *tipo de pergunta inferencial* (definitude; aspecto; modo) X 2 *tipo de tarefa* (sem; com apoio visual), sendo *grupo* um fator grupal e *tipo de pergunta inferencial* e *tipo de tarefa*, fatores intra-sujeito (medidas repetidas). Foi obtido um efeito de *grupo* bastante significativo ( $F(1,38) = 13,6$   $p < .0007$ ), demonstrando que o grupo DAP apresentou desempenho inferior ao do grupo controle nas perguntas inferenciais como um todo, embora este último grupo também não tenha atingido o teto, o que demonstra que este tipo de pergunta é custoso na faixa etária de 7-12;5 anos (gráfico 16):

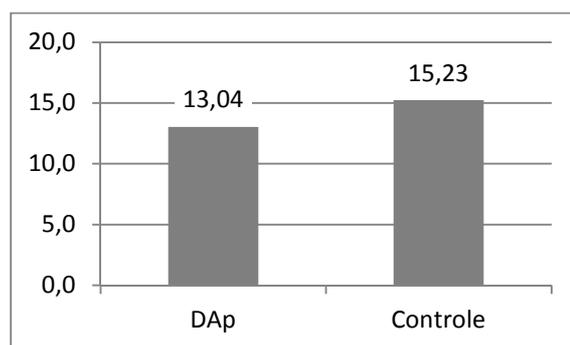


Gráfico 16 - Médias em função de *grupo* (máx. score = 20)

Obteve-se, também, um efeito altamente significativo de *tipo de pergunta* ( $F(2,76) = 81,7$   $p < .000001$ ). Este efeito revela que as perguntas inferenciais de aspecto e de modo foram mais custosas para as crianças em geral, não havendo diferença significativa entre estes dois tipos de pergunta (em todas as *pairwise*

*comparisons* (teste *t-student*) relevantes envolvendo aspecto e modo,  $p > .30$ ). As diferenças entre as condições aspecto e definitude (em todas as *pairwise comparisons* relevantes envolvendo aspecto e definitude,  $p < .0001$ ), assim como entre modo e definitude (em todas as *pairwise comparisons* relevantes envolvendo modo e definitude,  $p < .0001$ ) é que foram responsáveis pelo efeito obtido, conforme mostra o gráfico 17:

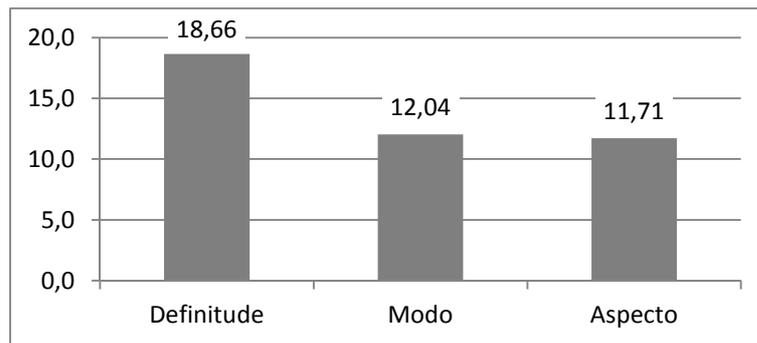


Gráfico 17 - Médias em função de *tipo de pergunta inferencial* (máx. *score* = 20)

### 3) Análise do desempenho das crianças diante de cada tipo de pergunta:

Para esta terceira análise, os dados (os *scores* correspondentes ao número de *prompts* utilizado pelas crianças para atingir a resposta alvo) foram submetidos a quatro ANOVAS (uma para cada tipo de pergunta), cada uma com o seguinte *design* fatorial: 2 *grupo* (DAp; controle) X 2 *tipo de tarefa* (com; sem apoio visual), em que *grupo* foi um fator grupal e *tipo de tarefa* um fator intra-sujeitos (medidas repetidas).

**Para as perguntas literais**, obteve-se um efeito significativo de *grupo* ( $F(1,38) = 4,06$   $p < .05$ ), o que indica que mesmo com as perguntas literais, o desempenho das crianças com DAp foi inferior ao do grupo controle (gráfico 18):

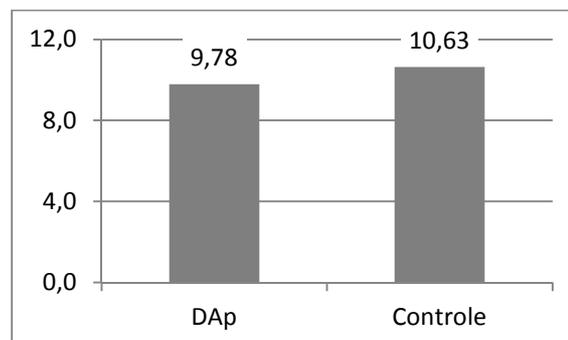


Gráfico 18 - Médias em função de *grupo* para as perguntas literais (máx. *score* = 12)

A seguir, têm-se dois exemplos de respostas, um de uma criança com DAp (História 3) e outro de uma criança controle (História 1), para as perguntas literais, onde a fala da experimentadora se apresenta em itálico e a resposta alvo, entre colchetes:

<b>Criança com DAp (RRC: 9;6): necessitou de 2 prompts para chegar à resposta alvo</b>		
<b>Pergunta (L)</b>	EXP: <i>Quando Paulinho brincava com seu skate?</i>	[Depois da aula.] RRC: Ele brin... quano... como... como saiu... como saiu da escola, ela... ele brincou com o skate indo pra lá e pra cá. EXP: <i>Uhhh...</i>
<b>Prompt 1</b>	EXP: <i>Ouçá esta parte – ela contém uma pista: Depois da aula, Paulinho saía pra brincar com o skate.</i>	EXP: <i>Então, quando Paulinho brincava com seu skate?</i> RRC: Na aula, não, eh... na rua.
<b>Prompt 2</b>	EXP: <i>Paulinho brincava com seu skate depois do quê?</i>	RRC: Depois da aula.

<b>Criança controle (JPP: 9;3): atingiu a resposta alvo sem a necessidade de prompts</b>		
<b>Pergunta (L)</b>	EXP: <i>Onde João estava tirando uma soneca?</i>	[No sofá da sala.] JPP: No sofá da sala.

Para as perguntas inferenciais de aspecto, também se obteve um efeito bastante significativo de grupo ( $F(1,38) = 14,7$   $p < .0005$ ). Novamente, o desempenho do grupo com DAp foi inferior ao do grupo controle. Este resultado mostra-se compatível com o do Experimento 1 (seção 5.2), no qual as crianças com DAp demonstraram particular dificuldade com a codificação de aspecto. Percebe-se então que, assim como na produção, as crianças com DAp também demonstraram dificuldade no que concerne à compreensão de inferências baseadas em contrastes dependentes de aspecto (gráfico 19):

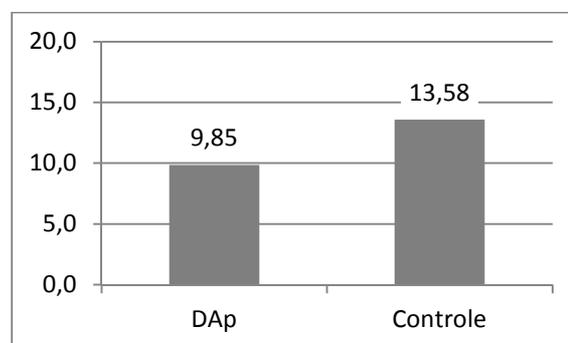


Gráfico 19 - Médias em função de grupo para as perguntas inferenciais de aspecto (máx. score = 20)

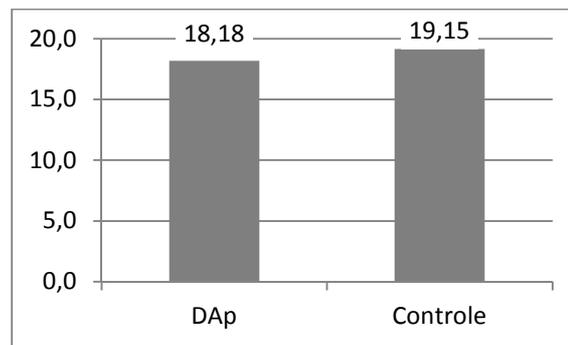
Os exemplos abaixo apresentam as respostas de uma criança com DAp (História 3) e uma controle (História 2) para as perguntas inferenciais dependentes de aspecto:

<b>Criança com DAp (DNC: 11;1): não atingiu a resposta alvo, mesmo com vários prompts</b>		
<b>Pergunta (IA)</b>	EXP: <i>Por que a mãe do Paulinho derrubou a panela quando ele falou dos patins?</i>	[Porque se assustou enquanto estava cozinhando.] DNC: Porque ela ficou preocupada por causa que o patins deve ser mais perigoso do que um skate.
<b>Prompt 0</b>	Não foi necessário.	
<b>Prompt 1</b>	EXP: <i>Ouçã esta parte – ela contém uma pista: “No Natal, vou querer um outro brinquedo. Já estou me imaginando nos patins!” Sua mãe, que estava cozinhando, derrubou a panela!</i>	EXP: <i>E aí, por que a mãe do Paulinho derrubou a panela quando ele falou dos patins?</i> DNC: ---
<b>Prompt 2</b>	EXP: <i>O que a mãe do Paulinho estava fazendo quando derrubou a panela?</i>	DNC: Ela tava lá cozinhando. EXP: <i>É, tava cozinhando. Então, por que a mãe do Paulinho derrubou a panela quando ele falou dos patins?</i> DNC: Ela falou que não era pra ele nem pensar em mandar uma carta pro Papai Noel pedindo um patins. EXP: <i>Uhhh... tá. Mas a tia vai te fazer outra pergunta:</i>
<b>Prompt 3</b>	EXP: <i>Quando é possível a gente derrubar uma panela?</i>	DNC: Quando a gente fica... preocupado. EXP: <i>Tá, então, a tia vai perguntar de novo pra você: por que a mãe do Paulinho derrubou a panela quando ele falou dos patins?</i> DNC: Porque ela queria que ele não pedisse um patins.
<b>Prompt 4</b>	EXP: <i>Quando uma pessoa se assusta, ela pode deixar coisas caírem?</i>	DNC: Pode. EXP: <i>Então, por que a mãe do Paulinho derrubou a panela quando ele falou dos patins?</i> DNC: Ela não queria que ele pedisse um patins.

<b>Criança controle (MNS: 11;3): atingiu a resposta alvo sem a necessidade de prompts</b>		
<b>Pergunta (IA)</b>	EXP: <i>Aninha acabou de pentear a boneca?</i>	[Não. => Por que você acha isso?] MNS: Não. EXP: <i>Não? Como é que você sabe?</i> MNS: Que o ir... quan... na hora que ela tava começando a pentear a boneca, o irmão dela chegou e falou que era pra largar a boneca e ir andar de bicicleta.

Para as perguntas inferenciais de definitude, contudo, obteve-se um efeito de grupo muito próximo do nível de significância ( $F(1,38) = 3,70$   $p < .06$ ).

Neste tipo de pergunta, verifica-se que ambos os grupos apresentaram um desempenho considerável, isto é, próximo ao teto e não diferindo significativamente em seu desempenho, o que demonstra que a definitude na compreensão se mostrou menos custosa do que na produção para as crianças com DAp (cf. Experimento 1) (gráfico 20):



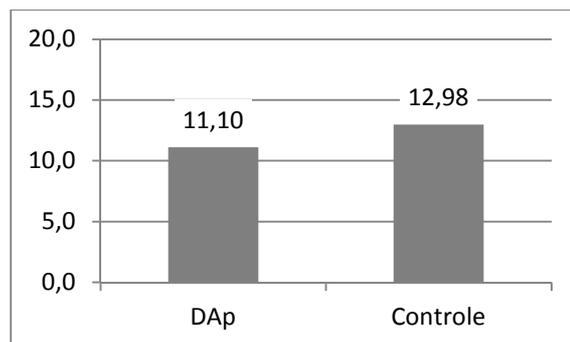
**Gráfico 20 - Médias em função de grupo para as perguntas inferenciais de definitude (máx. score = 20)**

Novamente, apresentam-se, a seguir, exemplos de respostas de uma criança com DAp (História 1) e de uma controle (História 4) para as perguntas inferenciais dependentes de definitude:

<b>Criança com DAp (DPM: 8;4): necessitou de um <i>prompt</i> para chegar à resposta alvo</b>		
<b>Pergunta (ID)</b>	EXP: <i>Que bebida João tomou?</i>	[(O) suco de uva.] DPM: Uva. EXP: <i>Uva? Uva mesmo? Olha só:</i>
<b>Prompt 1</b>	EXP: <i>Ouçã esta parte – ela contém uma pista: João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia!</i>	EXP: <i>Então, que bebida João tomou?</i> DPM: Suco. EXP: <i>Uhhh... Suco de quê?</i> DPM: Uva.

<b>Criança controle (ELR: 9;5): atingiu a resposta alvo sem a necessidade de <i>prompts</i></b>		
<b>Pergunta (ID)</b>	O que Rafael estava desenhando?	[Um avião.] Um avião.

**Quanto às perguntas inferenciais de modo**, não houve efeitos, nem interações significativas(as). No caso de grupo, tem-se ( $F(1,38) = 2,58$   $p < .12$ ). Observa-se, assim, que as inferências baseadas em contrastes de modo foram custosas para ambos os grupos e que, ainda que a diferença não tenha sido significativa, a média do grupo DAp caminhou na mesma direção das médias para as demais perguntas, mostrando-se inferior à do grupo controle (gráfico 21):



**Gráfico 21 - Médias em função de grupo para as perguntas inferenciais de modo (máx. score = 20)**

Abaixo, os exemplos de respostas fornecidas por uma criança com DAp (História 1) e uma controle (História 4) para as perguntas inferenciais dependentes de modo:

<b>Criança com DAp (SSS: 10;8): não atingiu a resposta alvo, mesmo com vários prompts</b>		
<b>Pergunta (IM)</b>	EXP: <i>A mãe do João achava que ele tinha feito o dever de casa?</i>	[Não => Por que você acha isso?] SSS: Não. EXP: <i>Não? Como é que você sabe disso?</i> SSS: Porque ele tava dormindo? EXP: <i>Uhhh...</i>
<b>Prompt 1</b>	EXP: <i>Ouçá esta parte – ela contém uma pista: “João, seu preguiçoso, vai fazer o dever de casa!”</i>	EXP: <i>E aí, a mãe do João achava que ele tinha feito o dever de casa?</i> SSS: ---
<b>Prompt 2</b>	EXP: <i>O que a mãe do João disse pra ele fazer?</i>	SSS: O dever de casa. EXP: <i>Uhhh... Então, ela achava que ele tinha feito o dever de casa?</i> SSS: Sim?
<b>Prompt 3</b>	EXP: <i>Crianças têm de fazer dever de casa?</i>	SSS: Têm. EXP: <i>Têm?</i>
<b>Prompt 4</b>	EXP: <i>As mães mandam os filhos fazerem o dever de casa quando ainda não o fizeram?</i>	SSS: Mandam. EXP: <i>Então, a mãe de João achava que ele tinha feito o dever de casa?</i> SSS: Não. EXP: <i>Por quê?</i> SSS: Por... porque... EXP: <i>Por quê?</i> SSS: Porque ele tava dormindo?

<b>Criança controle (JEPS: 9;1): atingiu a resposta alvo sem a necessidade de prompts</b>		
<b>Pergunta (IM)</b>	EXP: <i>A mãe de Rafael gostou de vê-lo colorindo na mesa da sala?</i>	[Não => Por que você acha isso?] JEPS: Não. EXP: <i>Como é que você sabe que ela não gostou?</i> JEPS: Porque ela pediu pra ele pintar no... quintal. EXP: <i>E se ela pediu isso pra ele...</i> JEPS: É porque ela não gostou de ver o Rafael sujando a mesa dela.

**- Conclusões:**

Neste experimento previu-se, inicialmente, que o grupo com DAp apresentaria um desempenho inferior com as perguntas inferenciais se comparado ao grupo controle. Contudo, isto só foi verificado com relação às perguntas inferenciais baseadas na expressão ostensiva de aspecto, que se mostraram particularmente árduas para este grupo, já que seu desempenho foi significativamente inferior ao do grupo controle, que também não atingiu o teto.

No que diz respeito às perguntas inferenciais baseadas na expressão ostensiva de modo, seu desempenho não diferiu daquele do grupo controle (também com baixo desempenho), demonstrando que este tipo de inferência foi custoso para crianças aqui avaliadas, independentemente da presença de dificuldades de aprendizagem. Uma vez que as distinções de modo levaram em conta algo esperado, solicitado ou hipotetizado (*modo irrealis*), pode-se verificar um atraso destas crianças com relação àquelas testadas por Longchamps (2009) que, aos 7 anos mostraram-se capazes de captar tal noção na morfologia da língua. Assim sendo, outros fatores (tipo de escolarização, contato com a língua escrita, dentre outros) que possam distinguir socialmente os grupos de crianças devem ser considerados, visto que “idade” não pode ser tomada como o único determinante do desempenho.

Com relação às perguntas inferenciais baseadas na expressão ostensiva de definitude, um efeito próximo do nível da significância e o fato de o grupo com DAp ter apresentado um melhor desempenho na compreensão, envolvendo traços de definitude, se comparado ao seu mesmo desempenho no Experimento 1 (produção) (seção 5.2) sugerem que contrastes mais sutis deste tipo de inferência podem ser um desafio para este grupo.

De qualquer modo, no geral, este experimento de compreensão mostrou-se mais difícil para o grupo com DAp, que exibiu dificuldades até mesmo com as perguntas literais, o que não era previsto, uma vez que suas respostas encontravam-se literalmente expressas no texto.

Os resultados aqui encontrados são compatíveis com aqueles apontados por Norbury & Bishop (2002), na medida em que as crianças com déficits pragmáticos em seu estudo (assim como as crianças com SLI e com autismo) tiveram mais dificuldade do que o grupo controle com a compreensão inferencial, embora todas tenham conseguido fazer inferências. Neste caso, segundo as

pesquisadoras, a maior proporção de erros se deu não à dificuldade em fazer inferências em si, mas em fazer inferências apropriadas ao contexto. No entanto, Norbury & Bishop testaram inferências de natureza pragmática, mas não com base em contrastes relacionados às categorias funcionais como no presente trabalho. Os resultados aqui demonstram que o emprego de um modelo como o MINC+TR, de base teórica mais rica, pode ser útil para distinguir entre inferências com base em contrastes linguísticos e inferências de ordem pragmática mais geral.

Adicionalmente, previu-se que o apoio visual facilitasse a compreensão dos dois grupos de crianças. Esta previsão se concretizou, na medida em que o apoio visual demonstrou ter minimizado a maior demanda de processamento das perguntas inferenciais (se comparadas às literais), favorecendo a interpretação das mesmas, o que indica que um contexto pictórico pode ser um recurso de valor por ocasião de um processo de intervenção. Tal efeito de facilitação também foi obtido em outros trabalhos, tais como o de Leinonen & Letts (1997) e o de Ryder, Leinonen & Schulz (2008), que testaram perguntas inferenciais em contextos pictóricos e/ou verbais. Cabe destacar que estes dois trabalhos também diferem do presente experimento, na medida em que as inferências aqui testadas se apoiam em contrastes baseados em traços de categorias funcionais, já que se assume que o DEL-Prag atue na interface gramática-pragmática.

Em suma, tomando-se o experimento como um todo, observa-se que dificuldades previstas para o DEL-Prag podem ser verificadas em crianças com DAp, uma vez que demonstraram uma maior dificuldade de compreensão em geral, se comparadas ao grupo controle<sup>93</sup>. Se as perguntas inferenciais forem consideradas isoladamente, tem-se que inferências baseadas em contrastes de modo mostram-se custosas para ambos os grupos, contudo, o grupo com DAp demonstra maior dificuldade com inferências envolvendo contrastes de aspecto (definitivamente) e possivelmente de definitude, caso as distinções mostrem-se mais sutis. Portanto, um refinamento das inferências baseadas em contraste de definitude torna-se necessário para um melhor esclarecimento do desempenho de

---

<sup>93</sup> Cabe acrescentar que aquela criança com DAp mencionada no Experimento 1, que seria observada atentamente nos experimentos subsequentes devido ao seu comportamento destoante dos demais participantes, apresentou, no presente experimento, desempenho comparável ao das outras crianças de seu grupo.

crianças com DAp em perguntas inferenciais dependentes de tal contraste linguístico (ver capítulo 6).

## 5.5

### Experimento 4 (Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem)

Conforme mencionado na seção 2.3, segundo Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011), as crianças com DEL-Prag costumam falhar em testes de ToM. Em seu texto de 2008, as pesquisadoras dizem que as crianças por elas avaliadas (9;2-14;2) falharam em testes de crenças falsas. Uma vez que tais testes não são descritos, supõe-se que se trate de tarefas clássicas do tipo *Sally-Anne* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Já em seu texto de 2011, é dito que o déficit em ToM do grupo de crianças por elas investigado (8;3-14;3) é severo, particularmente com questões de ToM de 2ª ordem<sup>94</sup>. Novamente, as pesquisadoras não descrevem o teste de ToM por elas empregado (aTOMic) para avaliar as crianças com DEL-Prag<sup>95</sup>.

Wilson (2005) menciona dissociações entre habilidades de ToM e a capacidade de comunicação inferencial, citando casos, na literatura, de indivíduos com DPL que apresentam dificuldades de comunicação verbal em face de habilidades de ToM satisfatórias. No entanto, os textos em que a pesquisadora se baseia não deixam claro que as crianças com déficit pragmático testadas não apresentaram, de fato, problemas com ToM. Em Botting & Conti-Ramsden (1999), por exemplo, encontra-se a seguinte informação:

[...] Habilidades sócio-cognitivas de crianças com DPL, tais como teoria da mente, coerência central (Frith, 1989) ou função executiva, também mal foram abordadas. Evidências iniciais sugerem que crianças com DPL apresentam déficits clínicos nesta área, mas que estes representam déficits menos severos do que aqueles de crianças com autismo (com as crianças passando em ToM de primeira ordem e, às vezes, mas nem sempre em ToM de segunda ordem: Shields et al, 1996; Prior et al, 1998)<sup>96</sup>.

Levando-se em conta, então, que as crianças com DPL apresentam alguma evidência de déficits clínicos nestas áreas (ao que parece, incluindo ToM) e que, muitas vezes, falham em testes de ToM de 2ª ordem, não se pode assumir que

<sup>94</sup> A ToM de primeira ordem caracteriza o conhecimento que a criança exibe acerca do estado mental de uma outra pessoa. A de segunda ordem demonstra o conhecimento que a criança tem sobre o estado mental de uma outra pessoa acerca do estado mental de uma terceira.

<sup>95</sup> Ver nota 8.

<sup>96</sup> Livre tradução da autora.

apresentem desempenho satisfatório neste quesito como apontado por Wilson (2005). Trata-se, portanto de um ponto controverso. Na verdade, o trabalho de Shields et al (1996b), mencionado em Botting & Conti-Ramsden (1999) na citação acima, apoia a informação de que crianças com déficit pragmático têm dificuldade com ToM, uma vez que em pesquisa com crianças de quatro grupos distintos (um com desordem fonológico-sintática, um com desordem semântico-pragmática, um com autismo e um grupo controle), verificou-se que os grupos com autismo e com desordem semântico-pragmática obtiveram *scores* aproximadamente coincidentes e bem abaixo daqueles obtidos pelos demais grupos em testes de ToM. Os pesquisadores concluem que a semelhança entre o baixo desempenho dos dois grupos sugere que a Desordem semântico-pragmática faça parte do espectro autista. Este é mais um problema que se coloca: além da multiplicidade de termos para a definição de déficits pragmáticos como foi visto na seção 2.3, há que se considerar que o trabalho de Shields et al (1996b) faz uma seleção dos grupos com desordem fonológico-sintática e semântico-pragmática pela classificação de Rapin & Allen (1987 APUD SHIELDS ET AL, 1996b, p.488). Não se teve acesso ao trabalho de Rapin & Allen de 1987, mas a julgar pelo trabalho de 1983 das mesmas pesquisadoras, não se pode dizer que tal classificação atenda ao critério de exclusão de Leonard (1998) para o estabelecimento do que seja o DEL-Prag. Assim sendo, talvez o grupo de crianças a que Shields et al (1996b) denominam como tendo desordem semântico-pragmática não possa ser correlacionado ao que, no presente trabalho, se considera como DEL-Prag.

Há também um trabalho de Peter de Villiers (2004), de cunho pragmático, no qual o pesquisador testa as habilidades narrativas de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com déficits linguísticos no que concerne a: contrastes referenciais, expressões temporais e ToM. de Villiers (2004) relata que o grupo com déficits linguísticos exibiu um atraso persistente nos três pontos avaliados, se comparadas às crianças com desenvolvimento típico. Contudo, o pesquisador não especifica que tipo de déficits linguísticos tais crianças apresentam. Seriam crianças com DEL-Prag ou com um tipo mais comum de déficit linguístico, comumente atingindo o âmbito da sintaxe? Não fica claro, portanto, o quanto crianças com DEL-Prag falham em testes de ToM.

Norbury & Bishop (2002), citando outras fontes, mencionam que crianças com déficits pragmáticos têm dificuldade em levar em conta o ponto de vista de seu interlocutor – habilidade esta ligada à ToM. Entretanto, como o ponto de vista só se encontra na interface gramática-pragmática se estiver codificado nos traços semânticos e formais das categorias funcionais, pode-se questionar em que medida a ToM pode, de fato, estar relacionada ao DEL-Prag propriamente dito.

Uma vez que o presente estudo visa investigar o quanto crianças com DAp compartilham do quadro de dificuldades previsto para aquelas que possivelmente possuem DEL-Prag, decidiu-se testar um grupo de crianças com DAp em comparação a um grupo controle em ToM, mais precisamente em tarefas de crenças falsas.

#### **- Objetivo:**

Averiguar em que medida crianças com DAp falham em tarefas de crenças falsas<sup>97</sup>, como aquelas apontadas como tendo DEL-Prag (segundo Friedmann & Novogrodsky, 2008; 2011), levando-se em conta a demanda de processamento na interface gramática-pragmática. Assim sendo, este é um experimento de caráter exploratório que busca investigar em que medida uma relação entre DAp, DEL-Prag e ToM deve ser esperada.

#### **MÉTODO:**

##### **- Participantes:**

Foram testadas 24 crianças da rede municipal de ensino, na faixa etária de 7;0 a 11;1 anos, divididas em dois grupos:

- Grupo com DAp (com dificuldade de aprendizagem): 12 crianças com idade média de 9;5, sendo 9 meninos e 3 meninas;
- Grupo controle (sem dificuldade de aprendizagem): 12 crianças com idade média de 9;5, sendo 5 meninos e 7 meninas.

Algumas das crianças destes dois grupos participaram dos Experimentos 1 (seção 5.2), 2 (seção 5.3) e 3 (seção 5.4). Assim como nos mencionados

---

<sup>97</sup> A tarefa aqui idealizada teve seus estímulos, tanto de 1ª como de 2ª ordem inspirados pelo teste clássico de crenças falsas (*Sally-Anne task*) (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

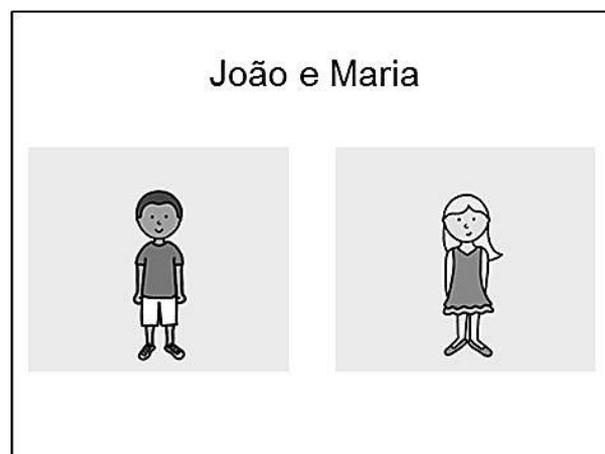
experimentos, todas as crianças aqui avaliadas pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro.

**- Material:**

- 1 arquivo *PowerPoint* contendo quatro *slides* com personagens pareadas: João e Maria; Pedro e Júlia; José e Beatriz; o palhaço e a bailarina (ver Apêndice D);
- Materiais para manipulação: uma bolinha de borracha, um apontador escolar, uma borracha escolar e um apito;
- 2 caixinhas plásticas: uma verde e uma amarela;
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

**- Procedimentos:**

Após uma breve fase de ambientação e de um pré-teste, seguiu-se a tarefa em si. A experimentadora apresentava à criança um par de personagens (João e Maria, Pedro e Júlia, José e Beatriz ou o palhaço e a bailarina) (ver figura 11), duas caixas (verde e amarela), bem como um objeto a ser manipulado (uma bolinha de borracha, um apontador escolar, uma borracha escolar ou um apito) – enfatizando que tal objeto não pertencia a nenhuma das duas personagens. Para facilitar o entendimento, a explicação a seguir se baseia no primeiro par de personagens, João e Maria, e no primeiro objeto: a bolinha de borracha.



**Figura 11 – Figura referente ao primeiro par de personagens**

A experimentadora dizia à criança que João e Maria estavam vendo tudo o que ela (experimentadora) estava fazendo e então colocava a bolinha de borracha na caixa verde. Feito isto, Maria era retirada de cena, dizendo-se que ela saiu para brincar. A experimentadora, então, dizia que havia tido a ideia de trocar a bolinha de uma caixa para a outra. Feita a troca da bolinha da caixa verde para a caixa amarela, era dito à criança que quando Maria voltasse, ela iria procurar a bolinha. Perguntava-se, então, onde a criança achava que a Maria iria procurar o objeto (ToM de 1ª ordem: conhecimento da criança acerca do conhecimento de Maria de onde a bolinha foi colocada) e onde João, que permaneceu presente o tempo todo, viu que o objeto foi colocado (somente para a verificação do entendimento da criança):

Quando a Maria voltar, ela vai procurar a bolinha. *Onde você acha que ela vai procurar a bolinha? Na caixa verde ou na amarela? (ToM de 1ª ordem).*

E onde o João viu que eu coloquei a bolinha?

Em seguida, João também era retirado de cena para qualquer outra atividade (ir ao banheiro, por exemplo) e a experimentadora dizia à criança que havia tido uma outra ideia, sugerindo à criança, então, que escondesse o objeto em qualquer parte da sala de aula. Assim que a criança escondia o objeto, a experimentadora trazia de volta as duas personagens simultaneamente e fazia duas perguntas: uma pergunta referente à ToM de 2ª ordem (conhecimento da criança acerca do conhecimento de João acerca do conhecimento de Maria de onde a bolinha foi colocada) e outra pergunta somente para verificação do entendimento da criança, como no passo anterior:

Olha! O João e a Maria estão de volta. Agora me diga: *onde você acha que o João pensa que a Maria vai procurar a bolinha? Por quê? (ToM de 2ª ordem).*

E onde o João vai procurar a bolinha?

Assim como nos experimentos anteriores, a tarefa foi aplicada em uma escola municipal e cada criança foi avaliada individualmente. O tempo médio do experimento, por criança, foi de 9 minutos.

Como observado anteriormente, este é um experimento de caráter exploratório. Assim sendo, não foram consideradas hipóteses ou previsões para possíveis dificuldades dos dois grupos com relação à ToM de 1ª e 2ª ordem. Contudo, observa-se que para a resolução da tarefa de crenças falsas acima descrita, a criança está sujeita a algumas demandas de processamento. Na pergunta referente à ToM de 1ª ordem (i), a criança precisava retomar dois referentes (ela; a bolinha) e responder a uma interrogativa QU com foco numa oração completiva (complemento do verbo de estado mental “achar”):

(i) Onde você acha *que* **ela** vai procurar **a bolinha**?

Já na pergunta referente à ToM de 2ª ordem (ii), a criança precisava não só recuperar três referentes (o João; a Maria; a bolinha), como também responder a uma pergunta QU com duas orações encaixadas, além de ter de lidar com dois verbos de estado mental distintos (“achar” e “pensar”):

(ii) Onde você acha *que* **o João** pensa *que* **a Maria** vai procurar **a bolinha**?

Conforme visto na seção 3.1.1, o ponto de vista pode ser visto como um traço de natureza intencional exposto nas categorias D e C. Assim sendo, é possível que, no caso do DEL-Prag, o processamento do mesmo em tarefas de crença falsa (especialmente nas sentenças que expressam ToM de 2ª ordem) acarrete dificuldades em sua resolução. Buscou-se investigar, então, se as crianças com DAp apresentariam maior dificuldade do que o grupo controle.

#### - *Design* experimental:

- Variáveis independentes: *grupo* e *ordem de ToM*.
- Variável dependente: o número de respostas alvo esperado (caixa verde ou caixa amarela).

#### - Resultados e discussão:

Os dados foram submetidos a uma ANOVA com o seguinte *design* fatorial: 2 *grupo* (DAp; controle) X 2 *ToM* (1ª ordem; 2ª ordem), em que *grupo* foi um fator grupal e *ordem de ToM*, um fator intra-sujeito (medidas repetidas). Houve

um efeito principal de *ordem de ToM* significativo ( $F(1,22) = 4,23$   $p < .05$ ), indicando que ambos os grupos experimentaram maior dificuldade com a ToM de 2ª ordem (gráfico 22):

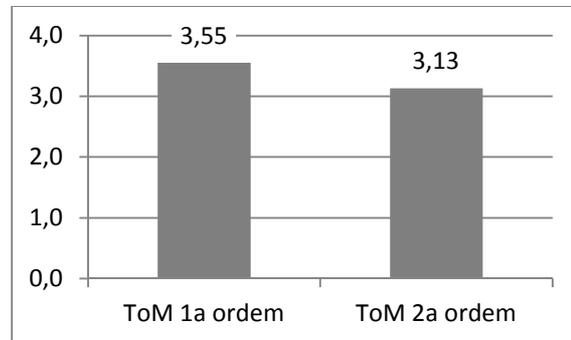


Gráfico 22 - Médias em função de *ordem de ToM* (máx. score = 4)

Obteve-se, também, uma interação *grupo-ordem de ToM* significativa ( $F(1,22) = 4,23$   $p < .05$ ), revelando o desempenho significativamente inferior do grupo DAp, se comparado ao controle, em ToM de 1ª ordem, embora os dois grupos não tenham diferido significativamente em ToM de 2ª ordem (gráfico 23):

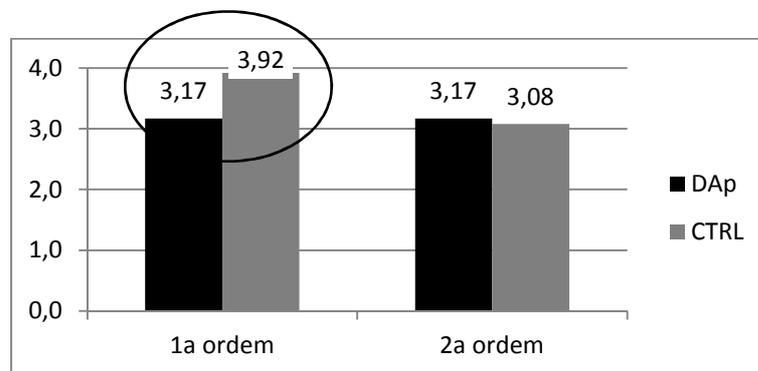
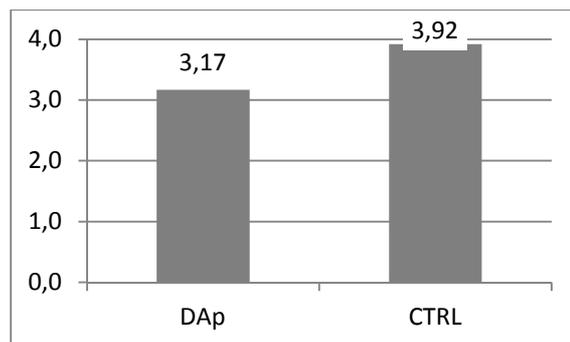


Gráfico 23 - Médias em função da interação *grupo-ordem de ToM* (máx. score = 4)

Uma comparação entre condições (*pairwise comparison*: teste *t-student*) apenas corroborou os resultados da interação descrita acima, com o grupo DAp apresentando desempenho significativamente inferior ao do grupo controle em ToM de 1ª ordem ( $t(22) = 2,26$ ;  $p < .03$ ). Tal efeito demonstra que mesmo com uma representação menos complexa em relação à IGP como a ToM de 1ª ordem, o grupo DAp, mostra-se em desvantagem em relação ao grupo controle (gráfico 24):



**Gráfico 24 - Médias em função de grupo para ToM de 1ª ordem (máx. score = 4)**

Uma observação, contudo, faz-se necessária com relação à ToM de 2ª ordem. Como apontado acima, na ToM de 2ª ordem, que traz maior demanda de processamento no que concerne à interface gramática-pragmática, não houve diferença significativa entre os grupos ( $p < .85$ ), indicando que o custo envolvido na compreensão do tipo de sentenças apresentado foi alto para ambos, independentemente de dificuldades de aprendizagem. Em adição, o padrão de respostas (justificativas) fornecido pelas crianças à pergunta “Por que?” relacionada aos estímulos de ToM de 2ª ordem, mas não de 1ª ordem, revelou que, na verdade, ambos os grupos parecem não ser capazes de lidar com a ToM de 2ª ordem:

Onde você acha que o João pensa que a Maria vai procurar a bolinha? **Por quê?**

Em ambos os grupos, houve crianças que, apesar de atingirem as respostas alvo, não souberam justificar suas respostas, simplesmente omitindo as justificativas (exemplo *i*, a seguir), ou justificando as respostas de forma incorreta (exemplo *ii*) (ver tabela 1 mais abaixo). Em adição, houve aquelas cuja justificativa pode ter sido feita com base em seu próprio ponto de vista e não do ponto de vista do personagem de que se perguntava, gerando assim, respostas compatíveis com uma interpretação de ToM de 1ª ordem e não de 2ª ordem, como no exemplo (iii) abaixo:

**(i) Exemplos de omissão:**

Experimentadora: “Onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito?”

Crianças: *Na caixa amarela. (resposta alvo)*

Experimentadora: Por quê?

DPM (9;10): ...

**(ii) Exemplo de justificativa incorreta:**

Experimentadora: “Onde você acha que a Júlia pensa que o Pedro vai buscar o apontador?”

Crianças: *Na caixa amarela. (resposta alvo)*

Experimentadora: Por quê?

YF (7;0): *Porque ele foi beber água e eu escondi.*

**(iii) Exemplo de justificativa aparentemente com base em Tom de 1ª ordem:**

Experimentadora: “Onde você acha que o João pensa que Maria vai buscar a bolinha?”

Crianças: *Na caixa verde. (resposta alvo)*

Experimentadora: Por quê?

ARR (9;10): *Porque ela viu você colocando na caixa verde.*

DRO (11;0): *Porque antes de sair, ela viu que você botou nessa (na caixa verde).*

Como se pode observar, no exemplo (iii) acima, as justificativas das crianças, para serem de 2ª ordem, deveriam ser, por exemplo: “Porque o João viu que a Maria viu você colocar a bolinha na caixa verde” ou “Porque ele viu que, antes de sair, ela viu você botar na caixa verde”. Quando a criança responde: “Porque ela viu você colocando na caixa verde” ou “Porque antes de sair, ela viu que você botou nessa”, ao que parece, trata-se de ToM de 1ª ordem, na medida em que as crianças explicitam seu conhecimento acerca do conhecimento de Maria e não seu conhecimento acerca do conhecimento de João acerca do conhecimento de Maria de onde a bolinha foi colocada. Percebe-se que o nome “João” ou o pronome “ele” nem mesmo são mencionados. Os percentuais dos padrões de respostas descritos acima podem ser verificados na tabela 1 abaixo:

Grupo	Respostas alvo (máx. score = 48)	Justificativas corretas	Justificativas omitidas	Justificativas incorretas	Justificativas aparentemente de 1ª ordem
DAP	38/48 (79,2%)	0/38 (0%)	6/38 (15,8%)	11/38 (28,9%)	21/38 (55,3%)
CTRL	37/48 (77,1%)	4/37 (10,8%)	2/37 (5,4%)	10/37 (27,0%)	21/37 (56,8%)

**Tabela 1 – Percentagens dos padrões de justificativas fornecidos pelas crianças à pergunta “Por quê?” correspondente aos estímulos de ToM de 2ª ordem**

Para o total de respostas alvo obtidas em cada grupo, tem-se, portanto, no grupo com DAP, 0% de justificativas corretas versus 100% de justificativas de outros tipos, enquanto no grupo controle, tem-se 10,8% de justificativas corretas versus 89,2% de respostas de outros tipos.

Observa-se que, em termos percentuais, as crianças com DAP parecem mais propensas a omitir justificativas e a fornecer mais justificativas incorretas se

comparadas ao grupo controle. No entanto, as diferenças entre os grupos não são significativas se avaliadas por meio do teste *t-student*.

O que fica claro, contudo, é que comparando-se apenas as justificativas corretas (de 2ª ordem) com as justificativas aparentemente de 1ª ordem dadas em substituição às de 2ª ordem dentro de cada grupo por meio do teste *t-student*, têm-se:

- DAp: justificativas corretas (0%) x justificativas aparentemente de 1ª ordem (55,3%) →  $p < .002$
- Controle: justificativas corretas (10,8%) x justificativas aparentemente de 1ª ordem (56,8%) →  $p < .01$

Tais valores levam à conclusão de que as crianças não fizeram uma interpretação de 2ª ordem, mas de 1ª ordem para os estímulos de ToM de 2ª ordem na presente tarefa.

#### **- Conclusões:**

O presente experimento demonstrou que ambos os grupos, apesar das dificuldades observadas, foram sensíveis ao estado mental de outrem. Levando-se em conta que as médias etárias de ambos os grupos (9;5) são bem superiores à idade consensual de 4 anos para a percepção de crenças falsas<sup>98</sup> de primeira ordem, este resultado não era de todo inesperado.

Contudo, no que concerne à ToM de 1ª ordem, o desempenho significativamente inferior do grupo com DAp, se comparado ao grupo controle, sugere dificuldades de processamento na interface gramática-pragmática. Pode-se ponderar a respeito de a interrogativa QU, o encaixamento e o verbo de estado mental terem influenciado os resultados, porém, uma vez que ambos os grupos foram submetidos às mesmas demandas e que o grupo com DAp já vem apresentando dificuldades na referida interface (cf. experimentos anteriores),

---

<sup>98</sup> de Villiers (2007) explica que a compreensão de crenças falsas representa o ponto máximo de um longo caminho de desenvolvimento que se inicia na tenra infância e, em geral, se consolida aos quatro ou cinco anos de idade. Esta seria a idade consensual em que a criança dominaria a ToM no que diz respeito às crenças falsas de primeira ordem. Alguns estudos, contudo, demonstram que crianças aos 25 meses e, até mesmo aos 13 meses de idade, já são capazes de atribuir estados mentais a outros indivíduos (Southgate, Senju & Csibra, 2007; Surian, Caldi & Sperber, 2007). Com relação às crenças falsas de segunda ordem, não há um consenso: alguns pesquisadores defendem seu domínio entre os 4-5 anos (Sullivan et al, 1994), outros entre os 6-7 anos (Perner & Wimmer, 1985) e outros ainda, após os 7 anos de idade (Hollebrandse et al, 2008).

acredita-se que a diferença significativa entre os grupos decorra de uma dificuldade do grupo com DAp relacionada ao processamento da referência (categoria D) e do ponto de vista (categoria C).

Em adição, observou-se que nenhum dos dois grupos foi capaz de lidar com a ToM de 2ª ordem, na medida em que, nas situações em que atingiram as respostas alvo, suas justificativas às respostas dadas demonstram que, em geral, as crianças interpretam a ação a partir do seu próprio ponto de vista e não do ponto de vista da personagem que desencadearia uma resposta de 2ª ordem. Ao que parece, então, não foi a maior complexidade estrutural decorrente de demandas na interface gramática-pragmática que as levou ao insucesso em ToM de 2ª ordem, mas uma falta de desenvolvimento necessário para lidar com tal demanda cognitiva. Podem-se resumir os resultados, então, dizendo-se que ambos os grupos parecem ser capazes de lidar somente com a ToM de 1ª ordem, sendo que o grupo com DAp, em uma escala significativamente inferior, o que sugere problemas na interface gramática-pragmática.

Assim sendo, os resultados aqui obtidos caminham na mesma direção daqueles obtidos por Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011), que relatam dificuldades por parte de crianças com DEL-Prag (em uma faixa etária bem mais elevada) com relação a crenças falsas, em especial com aquelas que envolvem ToM de 2ª ordem. É possível, então, que haja alguma relação entre ToM (pelo menos no que concerne a crenças falsas)<sup>99</sup> e dificuldades pertinentes à mencionada interface no que diz respeito a informação intencional codificada nas categorias funcionais da língua.

Com relação às justificativas fornecidas pelas crianças, no trabalho de Peter de Villiers de 2004, o pesquisador descreve o desempenho de crianças com desenvolvimento típico nas justificativas a perguntas sobre ToM como variando, conforme a idade (no caso em questão, de 4 a 9 anos), de uma total incapacidade de fornecer alguma resposta até o fornecimento de uma explicação adequada para

---

<sup>99</sup> de Villiers (2007) descreve outros aspectos da ToM além da compreensão de crenças falsas. São eles: intenção, desejo, linguagem para percepção visual/perspectiva e marcações evidenciais. Com relação à intenção, a pesquisadora menciona a atenção que crianças muito jovens devotam, por exemplo, às ações das mãos humanas em relação a um objeto (tomadas como intencionais), à imitação de ações propositais, mas não acidentais (o que envolve intenção) e o acompanhar da direção do olhar dos adultos para captar sua intenção. de Villiers, contudo, não menciona nada semelhante à questão da intenção codificada na língua, como considerada no presente trabalho.

a pergunta. Contudo, o comportamento das crianças com déficits linguísticos não foi mencionado. Assim sendo, uma comparação, aqui, torna-se impossível.

Em suma, o presente experimento corroborou o resultado dos experimentos anteriores quanto à dificuldade do grupo com DAp com inferências inerentes à interface gramática-pragmática e sugere uma possível relação entre DEL-Prag e ToM, na medida em que o desempenho inferior do grupo DAp em ToM de 1ª ordem parece decorrente das demandas de processamento na mencionada interface<sup>100</sup>.

Considerando-se que o ponto de vista em D é expresso por meio de uma referência definida e que o grupo com DAp vem apresentando dificuldades neste âmbito nos experimentos até aqui relatados, no próximo capítulo serão apresentados refinamentos com relação à referência expressa por meio do traço de definitude. Considerar-se-á, também, uma escala de ostensão que possa caracterizar diferentes níveis de dificuldade apresentados pela população com DAp no que diz respeito à referência.

---

<sup>100</sup> Infelizmente, perdeu-se contato com a criança com DAp mencionada no Experimento 1 que destoou do comportamento de seu grupo discorrendo longamente sobre informações irrelevantes aos enredos das histórias: a criança saiu da escola onde os experimentos estavam sendo conduzidos até então.

## Inferências com base na referência definida

Os quatro experimentos até aqui relatados fazem parte dos estudos preliminares acerca da investigação da possível especificidade do DEL-Prag – aqui concebido como um déficit atuante na interface gramática-pragmática – e de sua também possível relação com as DAp à luz de uma articulação entre o MINC e a TR, conforme visto no capítulo 4. Os Experimentos 1 e 2 (produção), 3 (compreensão) e 4 (ToM), todos elaborados com base no referido modelo, demonstraram que algumas das dificuldades previstas em um quadro de DEL-Prag, podem ser verificadas em crianças com DAp. Tais dificuldades envolvem a codificação da referência e a elaboração de inferências – problemas estes intimamente relacionados às categorias funcionais e, neste trabalho, detectados por meio do modelo MINC+TR. Assim sendo, a articulação MINC+TR mostrou-se uma ferramenta útil na previsão e na verificação de problemas pragmáticos relacionados à interface gramática-pragmática, o que pode vir a auxiliar em uma distinção entre DEL-Prag e DPL.

Considerando-se os resultados de todos os experimentos até o presente momento, verifica-se que:

(i) Inferências fundadas em distinções gramaticais de *Modo* se mostraram custosas ainda nesta faixa etária (tardia), o que não possibilita fazer uma distinção clara entre crianças com DAp e crianças controle, uma vez que os desempenhos dos dois grupos não diferem significativamente entre si;

(ii) Inferências fundadas em distinções gramaticais de *Aspecto* também se mostraram custosas, porém, tanto no Experimento 1 (produção) como no Experimento 3 (compreensão), fica claro que as crianças com DAp, apresentam desempenho significativamente inferior ao do grupo controle, atestando sua dificuldade tanto no reconhecimento, como na codificação da distinção perfectivo/progressivo;

(iii) Distinções pertinentes a *Definitude*, contudo, mostram-se dignas de uma investigação mais ampla. No experimento de produção eliciada (seção 5.2), envolvendo recontagem e narração livre de histórias, o grupo com DAp demonstrou dificuldade em perceber e em fazer a distinção da relevância das personagens das histórias por meios linguísticos, omitiu pronomes ou expressões

referenciais definidas que sinalizassem a manutenção de referentes, além de produzir um percentual mais alto de DPs ambíguos. No experimento de compreensão inferencial com pistas linguísticas de definitude, contudo, o grupo com DAp apresentou desempenho considerável, diferindo do grupo controle apenas marginalmente ( $p < .06$ ). Tal resultado, próximo do nível de significância, pode indicar ou que a tarefa não foi sensível o suficiente para avaliar o desempenho das crianças com DAp com relação a este contraste ou que se este tivesse sido apresentado de forma mais sutil, estas crianças poderiam ter apresentado dificuldades também com o traço de definitude.

Diante de tal quadro, optou-se por investigar de que modo as crianças com DAp lidam com contrastes mais sutis em termos de definitude, isto é, como reagem a diferentes demandas ligadas à questão da referência, de modo a caracterizar uma escala de ostensão, na qual diferentes tipos de uso podem representar um maior ou menor desafio para esta população. Para tanto, dois outros experimentos foram elaborados:

- Experimento 5: investigando o reconhecimento da referência definida como continuidade da referência e;
- Experimento 6: investigando a percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade da referência por meio do traço de definitude, sem e com marcação prosódica ostensiva.

Antes de ambos os experimentos serem relatados, contudo, necessárias se fazem algumas considerações acerca do traço de definitude no Português Brasileiro (PB). É o que será visto na seção a seguir.

## 6.1

### Implicações do traço de definitude no PB

Foi visto na seção 5.2 que o traço de definitude está ligado à categoria funcional D(eterminante), sendo fundamental na codificação da referência a pessoas ou objetos. Foi visto também que este traço codifica a referência a uma entidade já especificada no discurso [+definido] e a uma não mencionada anteriormente [-definido]. No entanto, a referência definida serve de base para distinções referenciais mais sutis.

Conforme visto na seção 5.2, a referência definida pode estar associada a leituras de totalidade e unicidade que podem variar em função de conhecimento

compartilhado. Contudo, o Português Brasileiro (PB), ao contrário do Português Europeu (PE), admite a presença de nomes nus ou de referência definida no singular ou no plural com leitura genérica, o que pode dificultar sobremaneira a codificação e/ou a interpretação dos DPs em questão. Os diferentes DPs abaixo (exemplos 1-4) exemplificam a ambiguidade das expressões linguísticas no PB entre uma leitura definida ou genérica (em princípio opostas) em comparação ao emprego de um demonstrativo (exemplo 5), onde tal opacidade não ocorre (Corrêa, Augusto & Andrade-Silva, 2008)<sup>101</sup>:

- (1) **O elefante** tem boa memória. [leitura definida e genérica]
- (2) **Elefante** tem boa memória. [leitura não definida e genérica]
- (3) **Os elefantes** têm boa memória. [leitura definida e genérica]
- (4) **Elefantes** têm boa memória. [leitura não definida e genérica]
- (5) **Estes elefantes** são inteligentes [leitura definida e não genérica]

Ainda, conforme observam Corrêa, Augusto & Andrade-Silva (2008), estas seriam as opções no PB para a codificação da referência em função dos fatores compartilhamento de conhecimento e totalidade/unicidade da referência:

---

<sup>101</sup> Corrêa, Augusto & Andrade-Silva (2008) chamam a atenção para o fato de que distinções entre leituras definidas e genéricas podem ser obtidas por meio de contrastes de tempo ou aspecto, como em: *Os elefantes são inteligentes* (em que se tem uma leitura preferencialmente genérica) *versus* *Os elefantes eram inteligentes* (com uma leitura preferencialmente definida).

Conhecimento compartilhado	Referente total e único (conjunto com um só elemento): <i>O elefante</i>	Artigo definido singular
	Referente total e múltiplo (conjunto com vários elementos): <i>Os / todos elefantes</i>	Artigo definido plural / quantificador <i>todos</i>
	Referente não total e único (conjunto com vários elementos): <i>Um elefante</i>	Artigo indefinido singular / numeral
	Referente não total e múltiplo (conjunto com vários elementos): <i>Uns / alguns elefantes</i>	Artigo indefinido plural / quantificador <i>alguns</i>
Conhecimento não compartilhado	Referente total e único (conjunto com um só elemento): <i>Um elefante</i>	Artigo indefinido singular
	Referente total e múltiplo (conjunto com vários elementos): <i>Todos elefantes</i>	Quantificador <i>todos</i>
	Referente não total e único (conjunto com vários elementos): <i>Um elefante</i>	Artigo indefinido singular / numeral
	Referente não total e múltiplo (conjunto com vários elementos): <i>Uns / Alguns elefantes</i>	Artigo indefinido plural / quantificador <i>alguns</i>

**Quadro 4 - Opções para a codificação da referência no PB em função dos fatores: compartilhamento de conhecimento e totalidade/unicidade da referência (figura extraída de Corrêa, Augusto & Andrade-Silva (2008))**

Diante de tal quadro, observa-se que no PB se um falante tiver de introduzir no discurso uma única entidade existente no contexto em questão (por exemplo, um elefante), terá de decidir se privilegiará o uso da referência indefinida (porque é a primeira vez que mencionará o animal) ou o uso da referência definida (porque se trata de referência a um elemento total e único) – no caso de conhecimento compartilhado, é o fator totalidade da referência que determina o valor do traço definitude, o mesmo não ocorrendo com o conhecimento não compartilhado (Corrêa, Augusto & Andrade-Silva, 2008). Em adição, percebe-se que há, ainda, a ambiguidade entre uma referência indefinida singular e um numeral. Logo, fica claro que a codificação linguística de tais distinções não é tarefa trivial.

Assim sendo, é este tipo de distinção sutil (envolvendo conjuntos de referentes) que se pretende investigar no que diz respeito aos contrastes de definitude nos dois experimentos de compreensão a seguir. É previsto que tais distinções, custosas até mesmo para adultos (Corrêa, Augusto & Andrade-Silva, 2008), se mostrem difíceis para crianças, particularmente para aquelas com DAp.

A seguir, os dois experimentos – o primeiro envolvendo o reconhecimento da referência definida como continuidade da referência (neste caso, referência a um item saliente em um conjunto de itens semelhantes) e o segundo envolvendo a percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade da referência por meio do traço de definitude (sem e com marcação prosódica ostensiva) – serão relatados.

## 6.2

### Experimento 5 (compreensão): Reconhecimento da referência definida como continuidade da referência

Este experimento visou a investigar em que medida a criança seria capaz de extrair informação pertinente ao traço de definitude de modo a distinguir, em um dado conjunto de elementos, entre um item particular (por meio da referência definida singular) envolvido na ação de uma personagem e qualquer outro item pertencente ao mesmo conjunto (por meio de uma referência indefinida singular), mas não envolvido na ação da personagem, como no exemplo abaixo:



Figura 12 - Desenho referente a um dos estímulos apresentados (exemplo abaixo)

Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim, guardou **a/uma vassoura** e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?

Observe-se que a figura apresenta mais de uma vassoura. Assim, esperou-se verificar se a criança seria capaz de reconhecer que a expressão “**a vassoura**” (com referência definida) referia-se à vassoura, de fato, utilizada por Sheila e que a expressão “**uma vassoura**” (referência indefinida) referia-se, possivelmente, a uma outra vassoura qualquer no cenário em questão. Contudo, conforme

mencionado acima, tal tipo de distinção pode mostrar-se custoso mesmo para adultos. Deste modo, optou-se por investigar, primeiramente, se adultos conseguiriam percebê-la.

### 6.2.1

#### Avaliação de adultos

O experimento concebido para os adultos constou de 4 listas aleatorizadas com 8 estímulos cada, sendo 4 estímulos com referência definida (“a vassoura”, por exemplo) e 4 estímulos com referência indefinida (“uma vassoura”, por exemplo)<sup>102</sup>, além de 4 distratores. Das 4 listas elaboradas, 2 apresentavam um PP (*Prepositional Phrase*) adjunto – contendo o instrumento ou recipiente a ser utilizado na ação da personagem e uma qualificação para o mesmo, com o intuito de verificar se a adição dos referidos PPs facilitaria a percepção dos participantes com relação à distinção do traço (+/- definido) – mais um tipo de informação ostensiva (ostensão adicional) que eliminaria uma inferência extra acerca do instrumento em questão (como no exemplo da personagem Sheila repetido abaixo):

Sem o PP adjunto:

Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim, guardou **a/uma vassoura** e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?

Com o PP adjunto:

Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim com uma vassoura nova, guardou **a/uma vassoura** e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?

Este experimento foi apresentado aos participantes adultos em forma de questionário impresso.

#### - Objetivo:

Avaliar em que medida indivíduos adultos seriam capazes de extrair informação pertinente ao traço de definitude de modo a distinguir, em um dado

<sup>102</sup> A lista que continha o DP definido “a vassoura” não continha o DP indefinido “uma vassoura” e vice-versa.

conjunto de elementos, entre um item particular [+definido; -plural], utilizado em uma dada ação por uma personagem, e qualquer outro item do mesmo conjunto [-definido; -plural], de modo a reelaborar a tarefa para os grupos infantis (DAP e controle), se necessário.

No *design* do experimento, para cada estímulo, foram fornecidas como opções as seguintes respostas: SIM, NÃO e NÃO SEI. Para a referência definida, a resposta esperada era SIM e para a referência indefinida, foram consideradas duas possibilidades: (i) se uma orientação pragmática prevalecesse na resposta dos participantes, esperava-se a resposta NÃO e (ii) se uma orientação lógica prevalecesse na resposta dos participantes, a resposta esperada era NÃO SEI. Tomando-se a personagem Sheila novamente, têm-se (os exemplos a seguir pertencem à condição sem PP de adjunção):

Condição definida:

Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim, guardou **a vassoura** e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?  
 SIM  NÃO  NÃO SEI

Nesta condição, a resposta esperada era SIM, considerando-se que o antecedente de “**a vassoura**” poderia ser recuperado do universo do discurso, uma vez que o ato de varrer implica um instrumento que faz parte do esquema (*frame*) que o ouvinte tem da situação discursiva.

Condição indefinida:

Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim, guardou **uma vassoura** e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?  
 SIM  NÃO  NÃO SEI

Nesta condição, o traço [-definido] em “**uma vassoura**” impõe, na verdade, uma sentença pragmaticamente infeliz. Portanto, assumindo-se o pressuposto da relevância, o ouvinte teria de ater-se à oposição dos traços [+/- definido] para chegar a uma interpretação adequada. Logo, se uma orientação pragmática prevalecesse, a resposta esperada seria NÃO, uma vez que a indeterminação do DP (uma vassoura) afasta a possibilidade de que o item em questão seja aquele utilizado pela personagem. Contudo, se a resposta fosse tomada de um ponto de

vista lógico, a resposta esperada seria NÃO SEI, na medida em que o mencionado DP poderia se referir, entre outros, ao instrumento utilizado pela personagem. Assim sendo, foi preciso avaliar qual das duas orientações prevaleceria nas respostas dos participantes.

**- Design experimental:**

- Variáveis independentes: *definitude e ostensão adicional*;
- Variável dependente: o número de respostas alvo em uma leitura pragmaticamente orientada (respostas SIM para referência definida implicando a continuidade da referência e respostas NÃO para referência indefinida).

**MÉTODO<sup>103</sup>:**

**- Participantes:**

44 estudantes universitários com idade média de 29 anos divididos em 4 grupos de 11 indivíduos em função das listas (questionários) que receberam na realização do experimento (ver “material”, a seguir).

**- Material:**

Quatro listas em forma de questionários, totalmente aleatorizadas, contendo 4 estímulos na condição definida, 4 estímulos na condição indefinida e 4 distratores (ver Apêndice E), com a seguinte distribuição:

- Listas 1 e 2: sem PPs adjuntos;
- Listas 3 e 4: com PPs adjuntos;

As listas 1 e 2, assim como as listas 3 e 4 (contrabalançadas), apresentam os estímulos invertidos no que concerne ao traço de definitude, isto é, os estímulos que apresentam um DP definido em uma, aparecem com o mesmo DP indefinido na outra.

---

<sup>103</sup> Este experimento contou com o auxílio da Prof. Mercedes Marcilese que, gentilmente, o aplicou em suas turmas de Graduação em Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF).

### - Procedimento:

A experimentadora aplicou o experimento, como uma atividade linguística, em turmas de Graduação em Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF). Tudo o que os participantes precisavam fazer era ler as questões atentamente e responder, de acordo com a pergunta solicitada: SIM, NÃO ou NÃO SEI. A atividade durou, em média, 15 minutos.

### - Resultados e discussão:

Os dados foram submetidos a uma ANOVA com o seguinte *design* fatorial: 2 *definitude* (DP definido; DP indefinido) X 2 *ostensão adicional* (com PP de adjunção; sem PP de adjunção), onde *ostensão adicional* foi um fator grupal e *definitude*, um fator intra-sujeito.

Houve um efeito principal de *ostensão adicional* bastante significativo ( $F(1,42) = 7,57$   $p < .009$ ), o que indica que a presença de um PP adjunto atuou como facilitadora na interpretação dos estímulos por parte dos adultos (gráfico 25). No entanto, observa-se que os participantes não atingiram o teto nem mesmo com a presença do mencionado PP, o que demonstra que este tipo de distinção é custoso mesmo para adultos:

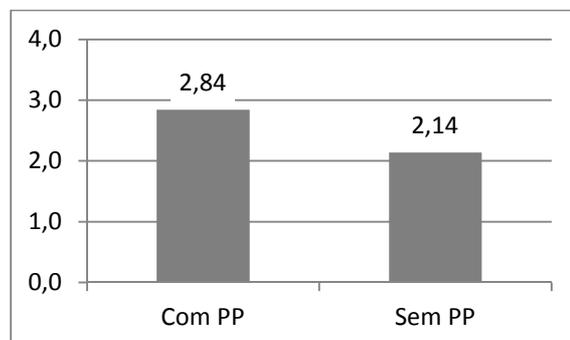


Gráfico 25 - Médias em função de *ostensão adicional* (máx. score = 4)

Houve também um efeito principal de *definitude* altamente significativo ( $F(1,42) = 86,6$   $p < .000001$ ), demonstrando que no PB, um DP definido possui um grau de ostensão muito superior ao do seu correspondente indefinido para falantes adultos (gráfico 26):

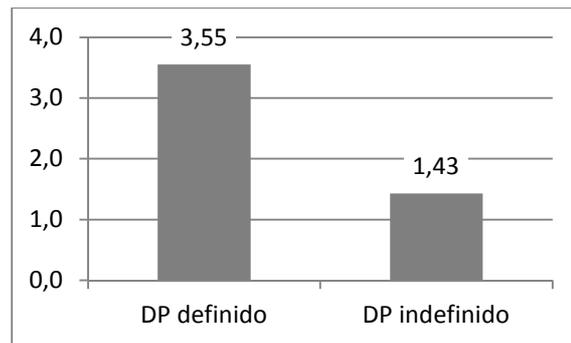


Gráfico 26 - Médias em função de *definitude* (máx. score = 4)

Conforme mencionado anteriormente, foi oferecida aos participantes a opção de resposta NÃO SEI. Tomando-se todas as respostas fornecidas pelos participantes em cada condição, constatou-se que, na condição com DP [+definido], houve uma preferência pela resposta SIM (resposta esperada), tanto na presença de um PP adjunto como na ausência do mesmo (teste binomial,  $p < .0001$  para respostas SIM). Na condição com DP [-definido], contudo, não houve preferência por qualquer resposta. Os participantes responderam SIM, NÃO ou NÃO SEI em nível de chance, ainda que na condição com PP adjunto tenha havido uma tendência para a resposta NÃO (14 respostas SIM, 41 respostas NÃO e 33 respostas NÃO SEI, no total de 88 *trials*). Assim sendo, na condição com DP [-definido] não houve uma prevalência lógica ou pragmática no padrão de respostas.

#### - Conclusões:

O presente experimento revelou que o traço [+definido] no PB mostra-se mais ostensivo para falantes adultos, no que diz respeito à manutenção da referência (ainda que os *scores* correspondentes não tenham atingido o teto), do que o traço [-definido], no que concerne à indeterminação da referência. Em adição, viu-se que a presença dos PPs adjuntos, contendo informações acerca do instrumento ou recipiente utilizado pelo personagem da ação em questão, facilitou a compreensão dos participantes nesta condição. Tais resultados indicam que para crianças o mesmo experimento deve contar apenas com estímulos na condição definida – uma vez que o traço [-definido] mostrou-se não ostensivo – e com a presença dos PPs adjuntos, de modo a auxiliar em sua compreensão. Espera-se que com tal *design* as crianças sejam capazes de perceber que a referência

definida implica a continuidade da referência. É o que será investigado na próxima seção.

## 6.2.2

### Avaliação de crianças

Conforme visto na seção anterior, os resultados obtidos com participantes adultos revelaram não só que o traço [+definido] é ostensivo na língua, ao contrário do traço [-definido], como também que a presença de um PP adjunto, contendo o instrumento ou recipiente a ser utilizado na ação da personagem, facilita a percepção dos participantes com relação à distinção do traço [+/-definido], uma vez que elimina a inferência adicional acerca do instrumento/recipiente em questão. De posse destas informações, partiu-se para a realização do dito experimento com crianças.

Este experimento foi apresentado às crianças, com duas modificações em relação ao experimento concebido para os adultos. A primeira foi a leitura dos estímulos para as crianças por parte da experimentadora, ao invés da apresentação em forma de questionário impresso destinada aos adultos. A segunda modificação foi a criação de uma figura correspondente a cada estímulo disposta em um *slide PowerPoint*. Julgou-se que a apresentação das figuras seria mais atrativa para as crianças.

#### - Objetivos:

Verificar em que medida a criança (em especial a criança com DAp) seria capaz de perceber que a referência definida implica a continuidade da referência na presença de um PP adjunto contendo informação sobre o instrumento/recipiente a ser utilizado pela personagem (como no experimento com os adultos).

#### - Hipóteses e previsões:

Levando-se em conta o resultado obtido pelas crianças com DAp no experimento de compreensão (Experimento 3), em que seu desempenho, embora satisfatório, diferiu marginalmente daquele do grupo controle ( $p < .06$ ) no que diz respeito à percepção de distinções baseadas em contrastes de definitude, previu-se que as crianças com DAp, se comparadas a um grupo controle, apresentariam

maior dificuldade na percepção da referência definida como continuidade da referência (mesmo com o auxílio de um PP adjunto que eliminasse a inferência adicional acerca do instrumento/recipiente em questão), uma vez que se trata de um tipo sutil de percepção envolvendo o traço de definitude.

## **MÉTODO<sup>104</sup>:**

### **- Participantes:**

Foram testadas 30 crianças da rede municipal de ensino, na faixa etária de 8;3 a 11;6 anos, divididas em dois grupos:

- Grupo com DAp (com dificuldade de aprendizagem): 15 crianças com idade média de 10;0, sendo 8 meninos e 7 meninas;
- Grupo controle (sem dificuldade de aprendizagem): 15 crianças com idade média de 9;9, sendo 7 meninos e 8 meninas.

Todas as crianças avaliadas pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro.

### **- Material:**

- 3 listas aleatorizadas, com 8 estímulos cada, todos apresentando o DP alvo com o traço [+definido] e com os PPs adjuntos mencionados, além de 4 distratores por lista (ver Apêndice E);
- 3 arquivos *PowerPoint* com as figuras correspondentes aos estímulos;
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

### **- Procedimento:**

Após uma breve fase de ambientação em que as experimentadoras diziam à criança que estavam levando para a escola uma brincadeira com computador chamada “Jogo do SIM, do NÃO e do NÃO SEI”, seguia-se um pré-teste e a atividade era introduzida. As experimentadoras explicavam à criança que assim como há vezes em que sabemos uma determinada resposta, há vezes em que não a sabemos e diziam à criança que naquele jogo não se podia ter vergonha de dizer

---

<sup>104</sup> Este experimento contou com o auxílio da estudante de Iniciação Científica Luíze de Menezes Fernandes, que contribuiu na aplicação da tarefa na Escola Municipal Artur Ramos.

“eu não sei”. Cada estímulo era lido pela experimentadora na presença de um *slide* correspondente. Após a pergunta alvo, a criança precisava apenas responder SIM, NÃO ou NÃO SEI. Todo o procedimento foi gravado e durou, em média, 6 minutos por criança.

#### - Resultados e discussão:

Para a presente análise, as seguintes variáveis foram consideradas:

- Variável independente: *grupo* (DAp; controle);
- Variável dependente: número de respostas alvo (SIM).

Os dados foram submetidos a um teste *t-student*. Obteve-se um efeito de *grupo* ( $t(28) = 2,09$   $p < .02$ ), demonstrando que o grupo com DAp apresentou desempenho inferior na tarefa como um todo (gráfico 27):

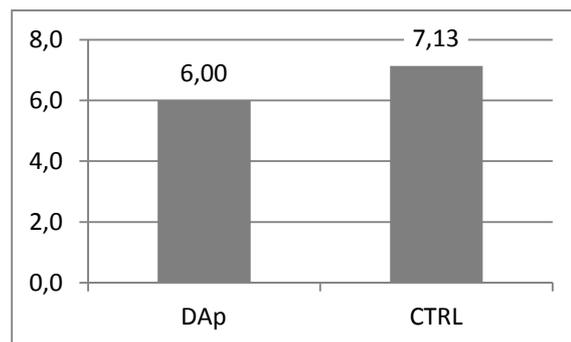


Gráfico 27 - Médias em função de *grupo* (máximo *score* = 8)

#### - Conclusões:

Com base no experimento realizado com os adultos, descrito na seção anterior, determinou-se que o estudo com crianças, envolvendo a referência definida como implicando a continuidade da referência, deveria contar apenas com a referência definida e com os PPs adjuntos contendo informações acerca do instrumento ou recipiente utilizado pelo personagem da ação em questão.

Os dados revelaram que o grupo com DAp, embora capaz de perceber a referência definida como implicando a continuidade da referência, apresenta dificuldades com este tipo mais sutil de percepção relacionado ao traço de definitude, uma vez que apresentou desempenho significativamente inferior ao do grupo controle na tarefa. Tal resultado sugere problemas na interface gramática-

pragmática relacionados à categorial funcional D. Cabe acrescentar que o grupo controle também não atingiu o teto, o que revela que tal distinção é custosa nesta faixa etária.

Em suma, o presente experimento demonstrou que o grupo com DAp parece apresentar problemas relacionados à interface gramática-pragmática, exibindo dificuldade no processo de compreensão relacionado à percepção do traço de *definitude* ligado à referência. Tal dificuldade as relaciona, em princípio, às crianças com DEL-Prag.

Conforme visto no início deste capítulo, dois foram os experimentos elaborados com o intuito de investigar o desempenho das crianças com DAp no que concerne a distinções mais sutis envolvendo o traço de definitude. O segundo deles será detalhado na seção a seguir.

### 6.3

#### **Experimento 6 (compreensão): Percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade da referência**

Conforme visto no experimento anterior, as crianças com DAp, assim como as do grupo controle, são capazes de perceber que a referência definida implica a continuidade da referência, embora nenhum dos dois grupos tenha atingido o teto em termos de *scores*, o que indica que tal tipo de distinção mostra-se custoso, tanto para crianças como para adultos. Contudo, a dificuldade do grupo com DAp é notória, uma vez que apresentou desempenho significativamente inferior ao do grupo controle na tarefa. Ao que parece, o traço de definitude mostra-se menos ostensivo para o grupo com DAp, o que sugere dificuldades na interface gramática-pragmática. Observa-se também que o traço de definitude implicando continuidade da referência mostra-se menos ostensivo para crianças com DAp do que o mesmo traço envolvido em uma identificação do tipo hiperônimo/hipônimo, como visto no Experimento 3.

Com o intuito de caracterizar uma escala de ostensão para o traço de definitude na morfologia do PB, decidiu-se elaborar um segundo experimento relacionado à referência, desta vez, contrastando relações de unicidade/totalidade de determinados elementos com base em um contexto pictórico. Para tal, o participante precisaria ser capaz de elaborar uma inferência conectiva baseada na

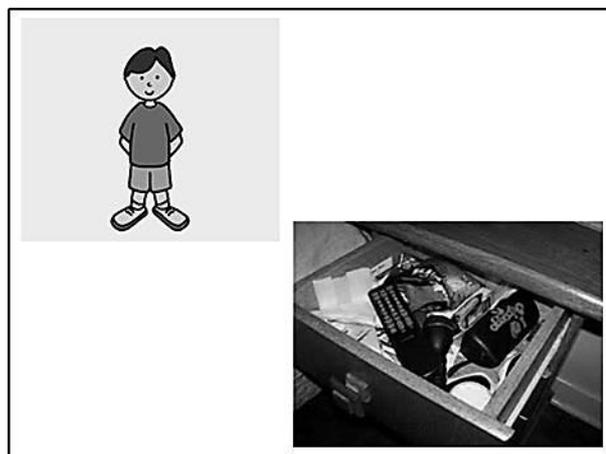
informação verbal correspondente a uma dada figura, como nos exemplos a seguir (ver Apêndice F):



**Figura 13 - Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição singular**

Preâmbulo: Este é Pedro e este é o estojo escolar dele. Ele carrega um monte de coisas neste estojo. O que a gente normalmente carrega num estojo? O que mais você acha que pode ter aqui dentro? Agora, preste atenção. Pedro pegou uns objetos de seu estojo. Ele pegou a régua e umas canetas.

Pergunta alvo: Ele pegou todas as réguas? Quantas réguas tinha no estojo?



**Figura 14 - Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição plural**

Preâmbulo: Este é o José e esta é a gaveta da mesa de cabeceira dele. Mas olha quanta coisa tem dentro! Que bagunça! O que você consegue ver? E o que mais você acha que tem debaixo disto tudo? Agora, preste atenção. José tirou uns objetos da gaveta. Ele tirou um chaveiro e os papéis.

Pergunta alvo: Ele tirou todos os papéis?

Todos os estímulos dispunham de um preâmbulo, seguido de duas sentenças informativas (após “Agora, preste atenção.”), sendo que a segunda delas fornecia DPs com traços específicos para a condição em questão (singular ou plural), além de uma pergunta alvo com o intuito de verificar o entendimento do participante quanto à totalidade de um elemento (unitário ou não) em um dado conjunto.

Na condição singular, a personagem executava uma ação envolvendo dois DPs: um com traços [+definido, -plural] (alvo) e outro com traços [-definido, +plural] (não alvo). Logo, quando dito ao participante: “Pedro pegou uns objetos de seu estojo. Ele pegou *a régua* e *umas canetas*. Ele pegou *todas as régua*s?”, esperava-se que o participante fosse capaz de inferir a totalidade do item em questão, no caso, a régua, a partir da referência com traço [+definido, -plural], isto é, que a régua seria um elemento unitário e total no conjunto de itens constantes no estojo de Pedro. Na condição singular, mas não na condição plural, foi acrescentada uma pergunta sobre a quantidade do item alvo: “Quantas régua s tinha no estojo?”, a fim de verificar se o participante realmente identificava tal item como unitário.

A condição plural foi testada de forma semelhante. No estímulo: “José tirou uns objetos da gaveta. Ele tirou *um chaveiro* e *os papéis*. Ele tirou todos os papéis?”, havia dois DPs: um com traços [-definido, -plural] (não alvo) e outro com traços [+definido, +plural] (alvo). Do mesmo modo, esperava-se que o participante fosse capaz de inferir a totalidade dos itens em questão, no caso, os papéis, a partir da referência com traço [+definido, +plural], ou seja, que a totalidade dos elementos “papéis” foi pega por José de um conjunto maior de itens: os objetos de dentro da gaveta.

Desta forma, esperou-se verificar em que medida os participantes seriam capazes de extrair informação do traço +definido como indicativo de totalidade da referência em duas situações: (i) todos os elementos de um conjunto, sendo este unitário, quando a referência fosse singular e; (ii) todos os elementos de um conjunto, sendo este não unitário, quando a referência fosse plural.

Assim como no experimento anterior, considerou-se que este tipo de percepção seria custoso mesmo para adultos. Assim sendo, optou-se por realizar o experimento com um grupo de participantes adultos, para verificar seu desempenho na tarefa, a fim de ajustá-la para participantes infantis, caso necessário.

### 6.3.1

#### Avaliação de adultos

Para os participantes adultos, este experimento contou com dois questionários impressos. O primeiro apresentando os estímulos e distratores, de forma aleatorizada, seguidos da pergunta: “Ele pegou **todas** as réguas?”. O segundo questionário apresentando os estímulos e distratores, com aleatorização distinta, seguidos da pergunta “**Quantas** réguas tinha no estojo?”. O objetivo da aplicação do experimento por meio de dois questionários foi o de detectar o entendimento dos participantes quanto à totalidade de um item unitário veiculada pelo determinante alvo na condição singular (pergunta “Todas?”) em um primeiro contato com os estímulos (primeiro questionário). Só em um segundo momento (segundo questionário) houve, então, a confirmação deste entendimento, isto é, da unicidade do item em questão por meio da pergunta “Quantas?”.

#### - **Objetivo:**

Verificar em que medida participantes adultos seriam capazes de extrair informação do traço [+definido] como indicativo de totalidade da referência em duas situações: no singular e no plural.

#### - **Design Experimental:**

Variável independente: *Número* (singular; plural).

Variável dependente: o número de respostas alvo SIM às duas condições: singular e plural.

#### - **Hipóteses e previsões:**

Previu-se que a condição plural (marcada) se apresentasse como mais ostensiva para os participantes, na medida em que a condição singular se mostra pouco informativa no PB, dado que um DP singular pode indicar pluralidade como nos casos de relações de posse inalienável (e.g. lavar **a mão**, escovar **o dente**, fazer **a mão/o pé**, etc.), de nomes contáveis tratados como massivos (e.g. pentear **o cabelo**, escovar **o pelo**, etc.) e de pares (e.g. calçar **o sapato; a meia**, etc.).

## MÉTODO:

### - Participantes:

- 25 estudantes universitários do curso de Graduação em *Design* da PUC-Rio, com idade média de 19 anos, sendo 7 rapazes e 18 moças.

### - Material:

- 1 lista (em forma de questionário), constando de 16 estímulos, sendo 8 estímulos na condição singular e 8 estímulos na condição plural, além de 8 distratores, todos seguidos de uma pergunta contendo o quantificador universal “Todos(as)?” com o objetivo de checar o entendimento da totalidade dos itens em questão;
- 1 lista (em forma de questionário), constando de 16 estímulos, sendo 8 estímulos na condição singular e 8 estímulos na condição plural, além de 8 distratores, todos seguidos de uma pergunta WH “Quantos(as)?”. Cabe ressaltar que a pergunta “Quantos(as) teve por função verificar o entendimento da unicidade dos itens na condição singular. Logo, esta mesma pergunta serviu como um “distrator a mais” tanto nos estímulos da condição plural como nos distratores em si.

### - Procedimento:

A experimentadora apresentou o experimento como uma tarefa linguística a ser realizada em duas etapas. Na primeira, o primeiro questionário (com as perguntas “Todos(as)?”) foi distribuído aos participantes e foi solicitado a eles que lessem as questões e respondessem SIM ou NÃO/NÃO SEI<sup>105</sup> às perguntas correspondentes. Ao término desta primeira etapa, o primeiro questionário foi recolhido e o segundo questionário distribuído. Desta vez, foi solicitado aos participantes que lessem as questões e que respondessem às perguntas “Quantos(as)?” com uma quantidade sempre que possível e que, caso não fosse possível responder com um número exato, que as respondessem como julgassem mais adequado. Os dois questionários apresentaram os estímulos e distratores

---

<sup>105</sup> As respostas NÃO e NÃO SEI correspondiam aos distratores.

aleatorizados de formas distintas. A atividade apresentou duração média de 30 minutos.

### - Resultados e discussão:

Os dados foram submetidos a um teste *t-student*, que revelou uma diferença significativa no desempenho dos participantes a favor da condição plural: ( $t(48) = 2,09$   $p < .02$ ). Este resultado já era esperado devido à pouca informatividade da combinação de traços [+definido; -plural] no PB como mencionado acima. Contudo, observa-se que mesmo na condição plural, os participantes adultos não atingiram o teto, o que indica que este tipo de distinção é, de fato, custoso no PB (gráfico 28):

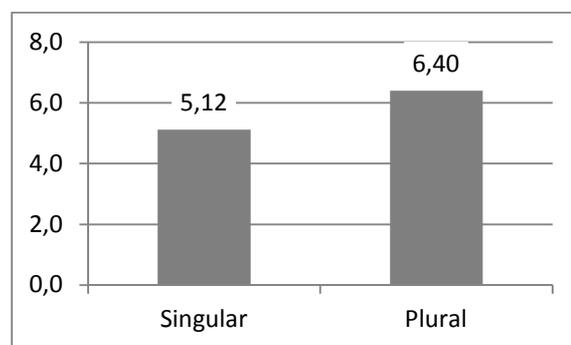


Gráfico 28 - Médias de respostas SIM em função de número (máx. score = 8)

Tais resultados demonstram que a totalidade de um conjunto não unitário é melhor percebida do que a totalidade de um conjunto unitário (= unicidade) pelos participantes adultos. Cabe recordar que aqui foi considerado o número de respostas SIM como variável dependente, o que envolve as duas condições: singular e plural. Uma vez que a pergunta “Quantos(as)” teve por objetivo verificar o entendimento da unicidade na condição singular, se as respostas esperadas referentes às duas perguntas desta condição, quais sejam: “Todos(as)?” = SIM e “Quantos(as)?” = 1 (respostas mais restritivas) forem levadas em conta, a diferença entre singular e plural torna-se ainda mais significativa ( $t(48) = 2,61$   $p < .006$ ), com a condição singular apresentando média de 4,80. Tal resultado demonstra que a percepção da noção de unicidade/totalidade no PB não é tarefa trivial.

**- Conclusões:**

Este experimento, aplicado a participantes adultos, revelou que o traço [+definido] mostra-se mais ostensivo quando combinado ao traço [+plural] do que ao traço [-plural], confirmando a reconhecida pouca informatividade de um DP definido singular no PB. Em adição, foi observado que mesmo sendo a combinação de traços [+definido, +plural] mais ostensiva para falantes adultos, estes não atingiram o teto em termos de *scores* na tarefa em questão. Assim sendo, cabe verificar como as crianças se comportam com o mesmo tipo de tarefa e em que medida o desempenho do grupo com DAp difere daquele do grupo controle.

**6.3.2****Avaliação de crianças**

De posse dos resultados obtidos no experimento com participantes adultos, partiu-se para a verificação do desempenho de crianças quanto à percepção de tal sutil distinção. Considerou-se que, assim como para os adultos, a combinação de traços [+definido, +plural] se mostraria mais saliente para as crianças e que, se as crianças com DAp apresentassem desempenho significativamente inferior ao do grupo controle, tomar-se-ia tal resultado como indicador de uma dificuldade na interface gramática-pragmática.

Na aplicação deste experimento com crianças, os estímulos foram lidos para elas pela experimentadora e *slides* contendo figuras correspondentes a cada estímulo e distrator foram acrescentados à tarefa de modo a torná-la mais lúdica (ver figuras 13 e 14).

**- Objetivos:**

Investigar em que medida crianças, em especial, aquelas com DAp, seriam capazes de extrair informação do traço [+definido] como indicativo de totalidade da referência em duas situações: no singular e no plural, de modo a, em comparação com os resultados dos demais experimentos, caracterizar uma escala de ostensão para o traço de definitude no PB.

**- Design Experimental:**

- Variáveis independentes: *grupo e número*;
- Variável dependente: o número de respostas alvo SIM às duas condições: singular e plural<sup>106</sup>.

**- Hipóteses e previsões:**

Foi previsto que o resultado das crianças fosse inferior ao resultado dos adultos (em termos de *scores*) devido à sutileza de tal distinção: custosa mesmo para os falantes mais experientes. Previu-se também uma maior dificuldade por parte do grupo com DAp se comparado ao grupo controle, a julgar pelo seu desempenho no experimento anterior, que também envolveu distinções sutis do traço de definitude.

**MÉTODO<sup>107</sup>:**

**- Participantes:**

Foram testadas 22 crianças na faixa etária de 7;0 a 9;3 anos, divididas em dois grupos:

- Grupo com DAp (com dificuldade de aprendizagem): 11 crianças com idade média de 8;1, sendo 6 meninos e 5 meninas.
- Grupo controle (sem dificuldade de aprendizagem): 11 crianças com idade média de 8;1, sendo 6 meninos e 5 meninas.

Todas as crianças pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro.

**- Material:**

- 3 listas aleatorizadas com 16 estímulos, sendo 8 na condição singular e 8 na condição plural, além de 8 distratores (ver Apêndice F);

<sup>106</sup> Cabe recordar que ambas as condições, singular e plural, requereram a resposta alvo SIM. Entretanto, diferentemente do experimento com os adultos, a pergunta “Quantos(as)?”, para checagem da compreensão da criança quanto à unicidade do item alvo, só ocorreu na condição singular (para os adultos, além da checagem quanto à unicidade do item alvo na condição singular, esta pergunta figurou também como distrator na condição plural e nos distratores em si).

<sup>107</sup> Este experimento contou com o auxílio das estudantes de Iniciação Científica Luíze de Menezes Fernandes e Marcela Isensee durante a aplicação da tarefa na Escola Municipal Artur Ramos.

- 3 arquivos *PowerPoint* contendo os *slides* com as figuras correspondentes a cada um dos estímulos e distratores;
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

#### - Procedimento:

Após uma breve fase de ambientação, as experimentadoras diziam aos jovens participantes que estavam levando uma atividade para a escola para ver se as crianças gostavam: um jogo com computador. Após o pré-teste, tinha início a tarefa propriamente dita. As experimentadoras liam cada estímulo e distrator (com preâmbulo e pergunta alvo) para as crianças na presença de um *slide* contendo a figura correspondente. Tudo que as crianças precisavam fazer era responder SIM ou NÃO para cada pergunta, sendo que na condição singular, as crianças precisavam responder também à pergunta “Quantos(as)?” para checagem de sua compreensão quanto à unicidade do item alvo. O tempo médio de realização da tarefa, por criança, foi de aproximadamente 10 minutos.

#### - Resultados e discussão:

Os dados foram submetidos a uma ANOVA 2 *grupo* (DAP; controle) X 2 *número* (singular; plural), na qual *grupo* foi um fator grupal e *número*, um fator intra-sujeito (medidas repetidas). Foi obtido um efeito principal de *número* bastante significativo ( $F(1,20) = 8,91$   $p < .007$ ), demonstrando que, assim como para os adultos, a compreensão da unicidade/totalidade atrelada à referência mostrou-se mais custosa na condição singular para as crianças. Em outras palavras, a condição plural facilitou a interpretação da totalidade para ambos os grupos, embora o desempenho das crianças tenha se mostrado bem defasado em relação ao dos adultos ficando, inclusive, abaixo da metade do *score* máximo (cf. gráfico 29):

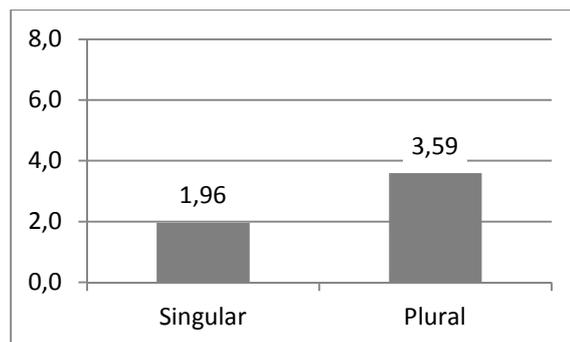


Gráfico 29 - Médias de respostas SIM em função de *número* (máx. *score* = 8)

Uma interação *grupo-número* significativa também foi obtida ( $F(1,20) = 6,19$   $p < .02$ ), indicando que não houve diferença entre grupos na condição singular. Entretanto, o grupo controle tira maior proveito da marcação de número no que diz respeito à totalidade. A diferença significativa entre os dois grupos na condição plural ( $t(20) = 2,11$   $p < .05$ ) pode ser observada no gráfico 30:

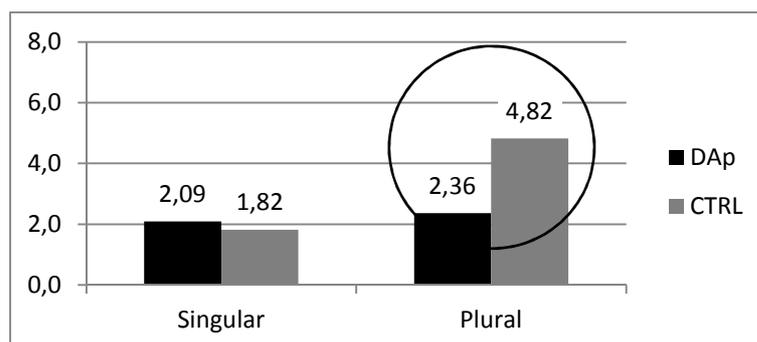


Gráfico 30 - Médias de respostas SIM em função da interação *grupo-número* (máx. *score* = 8)

#### - Análise dos vários padrões de respostas

Durante o levantamento dos dados, foram observados quatro padrões de respostas fornecidos pelas crianças **na condição singular**, conforme apresentados abaixo:

Hoje, Sônia limpou umas coisas na sala. Ela limpou umas cadeiras e **a poltrona**.

**Ela limpou todas as poltronas?** → doravante, “primeira pergunta” (resposta esperada: SIM)

**Quantas poltronas tinha na sala?** → doravante, “segunda pergunta” (resposta esperada: 1)

Padrões de respostas (os exemplos que seguem os padrões são todos de crianças com DAp):

a) **SIM+(n=1)** → resposta à segunda pergunta consistente com SIM. Este é o par de respostas mais informativo com relação à compreensão da unicidade da referência:

EXP: *Hoje, Sônia limpou umas coisas na sala. Ela limpou umas cadeiras e a poltrona. Ela limpou todas as poltronas?*  
 JVPM: Sim.  
 EXP: *Quantas poltronas tinha na sala?*  
 JVPM: Uma. (JVPM: 8;5)

b) **SIM+(n≠1)** → resposta à segunda pergunta inconsistente com SIM. Par de respostas pouco informativo com relação à compreensão da unicidade da referência:

EXP: *Luíza lavou umas coisas que estavam na pia. Ela lavou uns copos e o prato. Ela lavou todos os pratos?*  
 RMS: Sim.  
 EXP: *Quantos pratos tinha na pia?*  
 RMS: Três. (RMS: 9;1)

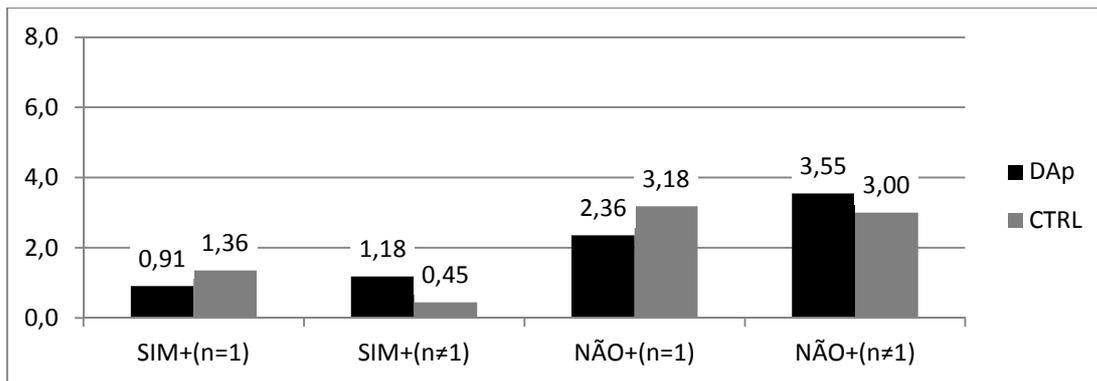
c) **NÃO+(n=1)** → resposta à segunda pergunta inconsistente com NÃO. Contudo, este padrão de respostas pode ser informativo com relação à unicidade:

EXP: *Pedro pegou uns objetos do estojo. Ele pegou a régua e umas canetas. Ele pegou todas as régua?*  
 CVMR: Não.  
 EXP: *Quantas régua tinha no estojo?*  
 CVRM: Uma. (CVRM: 8;0)

d) **NÃO+(n≠1)** → Ausência total de compreensão:

EXP: *Júlia pegou umas roupas da gaveta. Ela pegou a camisola e umas camisetas. Ela pegou todas as camisolas?*  
 EBS: Não.  
 EXP: *Quantas camisolas tinha na gaveta?*  
 EBS: Cinco. (EBS: 7;7)

Tem-se, abaixo, a distribuição das respostas acima descritas na condição singular (gráfico 31):



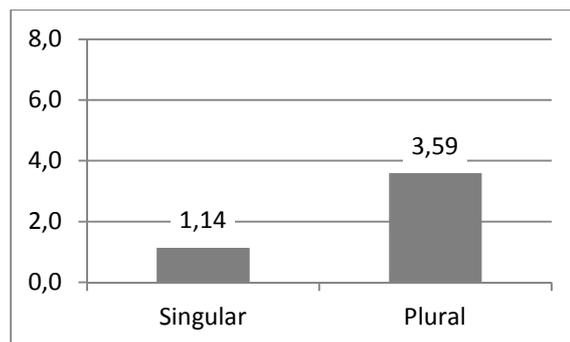
**Gráfico 31 - Médias em função de diferentes padrões de respostas para ambos os grupos (máx. score = 8)**

Diante de tais padrões de respostas, surgem os seguintes questionamentos quanto às respostas mais informativas com relação à unicidade:

1. Como seriam os resultados considerando-se apenas respostas SIM+(n=1) na condição singular? Isto é, as respostas consistentes com relação à unicidade?
2. Como seria o desempenho dos grupos na condição singular tendo como variável dependente as respostas “1” à segunda pergunta? Ou seja, as respostas que demonstram um entendimento por parte das crianças quanto à unicidade, mas não à totalidade?

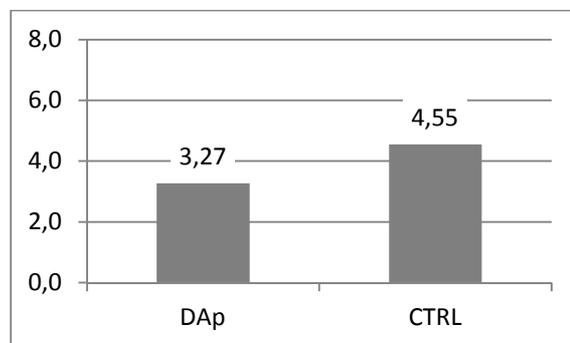
Para responder ao primeiro questionamento quanto às respostas mais informativas com relação à unicidade, os dados foram submetidos a uma ANOVA 2 grupo (DAP; controle) X 2 número (singular; plural)<sup>108</sup>, na qual grupo foi um fator grupal e número, um fator intra-sujeito (medidas repetidas) e a variável dependente foi o número de respostas SIM+(n=1). Não houve efeito principal de grupo: este se aproximou do nível de significância ( $p < .07$ ). Foi obtido um efeito de número bastante significativo ( $F(1,20) = 16,4$   $p < .0006$ ), demonstrando que o número de respostas consistentes na condição singular é pequeno, não havendo diferença significativa entre os grupos ( $t(20) = 0,60$   $p < .56$ ). Conclui-se que a unicidade da referência não é inferida a partir do traço [+definido] (gráfico 32):

<sup>108</sup> É importante ressaltar que a condição plural só foi utilizada nesta análise para uma comparação com a condição singular, visto que, a condição plural não conta com as perguntas de checagem da unicidade “Quantos(as)?”



**Gráfico 32 - Médias de respostas SIM+(n=1) em função de número (máx. score = 8)**

Para responder ao segundo questionamento quanto às respostas mais informativas com relação à unicidade, os dados foram submetidos a um teste *t-student*, no qual a variável independente foi *grupo* e a variável dependente, o número de respostas “1” à segunda pergunta na condição singular. Não houve diferença significativa entre os grupos ( $t(20) = 0,80$   $p < .22$ ). Logo, a condição singular não pode ser tomada como informativa em uma avaliação do DEL-Prag. Apenas a condição plural pode ser tomada como índice de dificuldade na interface gramática-pragmática (gráfico 33):



**Gráfico 33 - Médias de respostas “1” à segunda pergunta da condição singular em função de grupo (máx. score = 8)**

#### - Conclusões:

Os resultados deste experimento revelaram que as crianças, assim como os adultos, demonstraram tomar número como marca ostensiva de totalidade, embora as primeiras tenham apresentado um desempenho bastante defasado em relação aos segundos. Em adição, o desempenho das crianças com DAp foi inferior ao do grupo controle, uma vez que demonstraram tirar menos vantagem da informação mais ostensiva codificada no traço [+plural], previsto como facilitador da

interpretação da totalidade. Tal resultado demonstra que o grupo com DAp enfrenta mais uma dificuldade relacionada ao processamento na interface gramática-pragmática. Assim sendo, o grupo DAp se comporta, mais uma vez, de acordo com as previsões feitas para o DEL-Prag com base no modelo MINC+TR na presente pesquisa.

Consoante os resultados deste experimento, inferências com relação a unicidade/totalidade baseadas no traço de definitude mostram-se mais opacas para ambos os grupos na condição singular do que na condição plural, demonstrando que a condição singular não pode ser tomada como informativa em uma avaliação do DEL-Prag. Assim sendo, o emprego de marcação prosódica nos estímulos da condição singular facilitaria a interpretação das crianças na tarefa? É o que será investigado na próxima seção.

### 6.3.3

#### **Percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade da referência na presença de marcação prosódica ostensiva**

Este experimento é basicamente o mesmo apresentado na seção anterior. A única diferença está no fato de que somente a condição singular foi investigada tendo seus estímulos enriquecidos por marcação prosódica ostensiva no determinante alvo.

#### **- Objetivos:**

Verificar em que medida a ostensão via prosódia pode tornar a unicidade/totalidade da referência de um DP definido singular mais informativa.

#### **- Design Experimental:**

- Variáveis independentes: *grupo* e *ostensão*.
- Variável dependente: o número de respostas alvo: SIM.

#### **- Hipóteses e previsões:**

Previu-se que a marcação prosódica, por constituir mais uma forma de ostensão, facilitaria a compreensão da unicidade/totalidade de um dado item por parte das crianças. Em adição, com base no desempenho do grupo DAp nos

experimentos anteriores, previu-se que este grupo apresentaria maior dificuldade na tarefa se comparado ao grupo controle.

## MÉTODO:

### - Participantes:

Foram testados, além dos dois grupos mencionados na seção anterior (que serão aqui repetidos), mais dois grupos de crianças na faixa etária de 7;5 a 9;1. Têm-se, assim, os quatro grupos abaixo:

- Grupo com DAp (com dificuldade de aprendizagem, **na condição sem marcação prosódica ostensiva**): 11 crianças com idade média de 8;1, sendo 6 meninos e 5 meninas.
- Grupo controle (sem dificuldade de aprendizagem, **na condição sem marcação prosódica ostensiva**): 11 crianças com idade média de 8;1, sendo 6 meninos e 5 meninas.
- Grupo com DAp (com dificuldade de aprendizagem, **na condição com marcação prosódica ostensiva**): 11 crianças com idade média de 8;1, sendo 8 meninos e 3 meninas;
- Grupo controle (sem dificuldade de aprendizagem, **na condição com marcação prosódica ostensiva**): 11 crianças com idade média de 8;1, sendo 6 meninos e 5 meninas.

Como nos experimentos anteriores, todas as crianças pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro.

### - Material:

- 3 listas aleatorizadas com 8 estímulos (os mesmos da condição singular do experimento anterior) e 8 distratores;
- 3 arquivos *PowerPoint* contendo os *slides* com as figuras correspondentes a cada um dos estímulos e distratores;
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

### - Procedimento:

O procedimento de aplicação deste experimento basicamente não diferiu daquele empregado no experimento anterior, ou seja, após uma breve fase de ambientação, a experimentadora dizia aos jovens participantes que estava levando uma atividade para a escola para ver se as crianças gostavam: um jogo com computador. Após o pré-teste, tinha início a tarefa propriamente dita. A experimentadora lia cada estímulo e distrator (com preâmbulo e pergunta alvo) para as crianças na presença de um *slide* contendo a figura correspondente. Desta vez, entretanto, foi feito o emprego de marcação prosódica ostensiva no determinante do DP alvo: “*Hoje, Sônia limpou umas coisas na sala. Ela limpou umas cadeiras e a poltrona. Ela limpou todas as poltronas? Quantas poltronas tinha na sala?*” Tudo que as crianças precisavam fazer era responder SIM ou NÃO para a primeira pergunta e responder à pergunta “Quantos(as)?” (destinada à checagem de sua compreensão quanto à unicidade do item alvo). Para garantir a função dos distratores, estes também receberam marcação prosódica ostensiva em determinados itens lexicais: “*Paula pegou quatro moedas e perdeu **duas**. Ela perdeu todas as moedas?*”.

### - Resultados e discussão:

Os dados foram submetidos a uma ANOVA 2 *grupo* (DAP; controle) x 2 *ostensão* (sem marcação prosódica ostensiva; com marcação prosódica ostensiva), em que *grupo* e *ostensão* foram fatores grupais. Nenhum efeito ou interação foi obtido(a). Ao que parece, nenhum dos dois grupos se beneficiou da marcação prosódica ostensiva, aqui tomada como uma informação extra favorecedora da interpretação da unicidade/totalidade dos itens em questão (cf. gráfico 34):

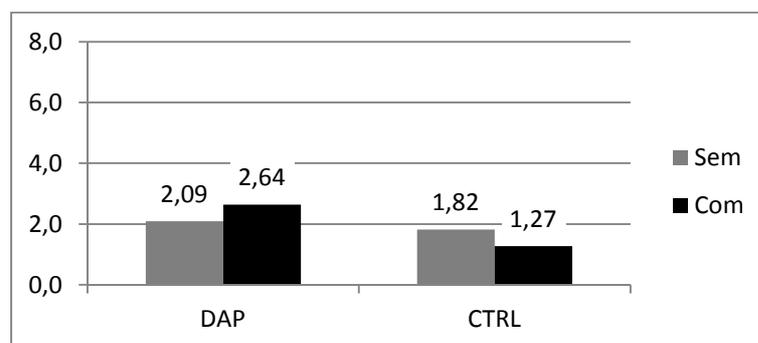


Gráfico 34 - Médias em função de *grupo* nas condições sem e com marcação prosódica ostensiva (máx. *score* = 8)

DAP (sem marcação prosódica ostensiva x com marcação prosódica ostensiva) =  $t(20) = 0,56$   $p < .58$

Controle (sem marcação prosódica ostensiva x com marcação prosódica ostensiva) =  $t(20) = 0,55$   $p < .59$

#### - Análise dos padrões de respostas mais informativos com relação à unicidade

A marcação prosódica ostensiva não favoreceu a interpretação da totalidade de um conjunto unitário. Mas e quanto à interpretação da unicidade da referência? Para esta investigação, foram repetidas as análises relacionadas aos dois questionamentos feitos na seção anterior quanto às respostas mais informativas concernentes à unicidade.

Com o fim de responder ao primeiro questionamento (relacionado às respostas SIM+(n=1)), os dados foram submetidos a uma ANOVA com *design* experimental idêntico ao da análise anterior, isto é, 2 *grupo* (DAP; controle) x 2 *ostensão* (sem marcação prosódica ostensiva, com marcação prosódica ostensiva), em que grupo e ostensão foram fatores grupais. Novamente, não foi obtido nenhum efeito ou interação significativo(a).

Para responder ao segundo questionamento (relacionado às respostas “1” à segunda pergunta), os dados foram submetidos a uma ANOVA com o mesmo *design* fatorial acima. Foi obtido um efeito principal de *grupo* bastante significativo ( $F(1,40) = 11,1$   $p < .002$ ), particularmente devido ao fato de o grupo controle ter tirado maior proveito da marcação prosódica ostensiva ( $t(20) = 3,58$   $p < .002$ ) na interpretação da unicidade da referência. Mais uma vez o grupo DAP fica em desvantagem em relação ao grupo controle, uma vez que não parece atender para a marcação prosódica ostensiva (gráfico 35):

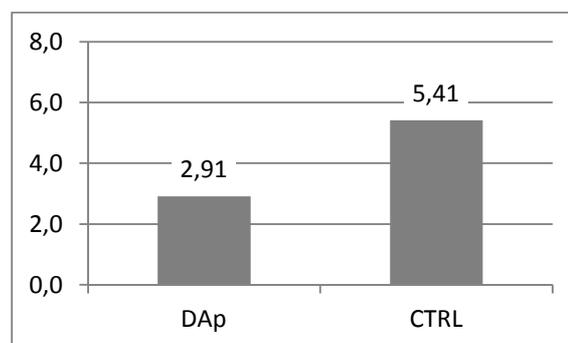


Gráfico 35 - Médias de respostas “1” à segunda pergunta da condição singular em função de grupo (máx. score = 8)

### - Conclusões:

Este experimento revelou que a prosódia ostensiva em determinantes com traços [+definido; -plural] não afeta o desempenho de nenhum dos dois grupos tal como aferido nas respostas SIM à pergunta que se refere explicitamente à totalidade da referência. No entanto, a marcação prosódica ostensiva foi tomada como informativa apenas pelo grupo controle ao ser chamado a constatar a unicidade da referência.

Como conclusão geral do Experimento 6 tem-se, então, que a unicidade e a totalidade da referência não são ostensivamente veiculadas na morfologia do PB. Em adição, foi verificado que a elaboração de inferências com relação a estas noções com base no traço de definitude mostra-se mais custosa na condição singular do que na plural.

No que diz respeito a tais sutis distinções, as crianças, em geral, apresentaram desempenho bastante defasado em relação aos adultos e, conforme previsto, o desempenho do grupo com DAp foi inferior ao do grupo controle. As crianças com DAp se comparadas ao grupo controle, demonstraram tirar menos vantagem da informação codificada no traço [+plural] (marcado, portanto, mais ostensivo), prevista como facilitadora da interpretação. Ademais, as crianças com DAp enfrentaram dificuldade em levar em conta a informação ostensiva quanto à unicidade na prosódia. Verifica-se, portanto, que as crianças com DAp parecem contrariar a previsão da TR de que quanto mais saliente for um *input* prosódico, mais ele contribuirá para a recuperação da intenção do falante, atingindo efeitos cognitivos positivos.

Em suma, as crianças com DAp se comportam de acordo com as previsões feitas para o DEL-Prag, demonstrando dificuldades relacionadas à interface gramática-pragmática e o modelo MINC+TR permitiu que o fator ostensão/relevância fosse levado em conta na caracterização de um possível comprometimento na interface gramática-pragmática.

## 6.4

### Escala de ostensão para o traço de definitude

No que concerne à elaboração de uma escala de ostensão para o traço de definitude, conforme mencionado anteriormente, desprezando-se neste momento o experimento com marcação prosódica ostensiva, que apresentou efeito em

somente uma das três análises, e tomando-se os resultados dos experimentos 3, 5 e 6 (todos três de compreensão), observa-se que o experimento 3 (inferências com pistas linguísticas baseadas em contrastes de definitude) foi aquele em que as crianças com DAp apresentaram melhor desempenho. Neste experimento havia, basicamente relações de hiperonímia/hiponímia como visto abaixo:

Trecho: João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia!  
 Pergunta: Que bebida João tomou?  
 Resposta alvo: (O) suco de uva.

O experimento 5 (reconhecimento da referência definida como continuidade da referência) mostrou-se mais custoso para as crianças (ver o exemplo a seguir) do que o experimento 3, em especial para o grupo com DAp, revelando que esta distinção, mais sutil do que a de relações de hiperonímia/hiponímia, é mais difícil no processamento da língua:

Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim com uma vassoura nova, guardou a vassoura e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?

Contudo, o experimento 6 (extração de informação do traço [+definido] como indicativo de unicidade/totalidade da referência), cujos estímulos são mostrados abaixo, foi o que se mostrou mais árduo:

Preâmbulo: Este é Pedro e este é o estojo escolar dele. Ele carrega um monte de coisas neste estojo. O que a gente normalmente carrega num estojo? O que mais você acha que pode ter aqui dentro? Agora, preste atenção. Pedro pegou uns objetos de seu estojo. Ele pegou **a régua** e umas canetas.

Pergunta: Ele pegou todas as réguas? Quantas réguas tinha no estojo? (condição singular)

Preâmbulo: Este é o José e esta é a gaveta da mesa de cabeceira dele. Mas olha quanta coisa tem dentro! Que bagunça! O que você consegue ver? E o que mais você acha que tem debaixo disto tudo? Agora, preste atenção. José tirou uns objetos da gaveta. Ele tirou um chaveiro e **os papéis**.

Pergunta: Ele tirou todos os papéis? (condição plural)

A tabela 2 abaixo mostra, em porcentagem, as médias que as crianças atingiram em cada um dos experimentos mencionados, quais sejam, os experimentos 3, 5 e 6:

	<b>Experimento 3</b> (máx. <i>score</i> = 20)	<b>Experimento 5</b> (máx. <i>score</i> = 8)	<b>Experimento 6</b> (máx. <i>score</i> = 8)
<b>DAP</b>	Média = 18,18 (90,9%)	Média = 6,00 (75,0%)	Méd = 2,09 (26,1%) (SIM) Méd = 0,91 (11,4%) (SIM+(n=1)) Méd = 3,27 (40,9%) (“1”) Plural = 2,36 (29,5%)
<b>CTRL</b>	Média = 19,15 (95,8%)	Média = 7,13 (89,1%)	Méd = 1,82 (22,8%) (SIM) Méd = 1,36 (17,0%) (SIM+(n=1)) Méd = 4,55 (56,9%) (“1”) Plural = 4,82 (60,3%)

**Tabela 2 – Percentagens dos *scores* obtidos pelas crianças nos experimentos 3, 5 e 6 com relação ao traço de definitude**

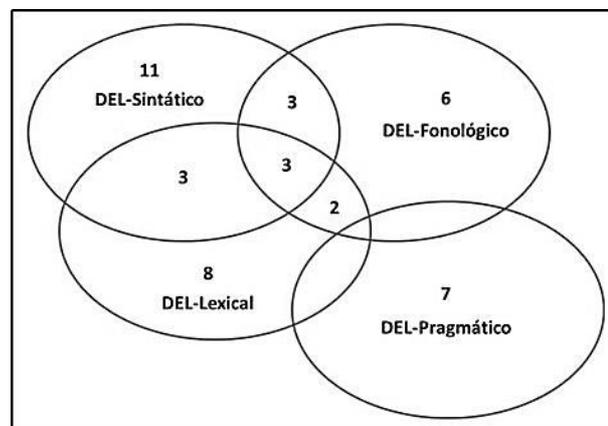
Pode-se observar que, em geral, em todos os experimentos, o desempenho do grupo DAp foi inferior ao do grupo controle (significativamente ou não) e que a dificuldade de ambos os grupos aumenta progressivamente do experimento 3 para o 6. Para este último experimento, foram exibidas as médias obtidas pelos grupos nas três análises realizadas na seção 6.3.2 (sem marcação prosódica ostensiva). Mesmo nas condições em que as crianças obtiveram *scores* mais altos, as médias dos dois grupos mostram-se inferiores às dos experimentos 3 e 5. Tem-se, portanto, uma escala de ostensão, na qual quanto menos ostensivo for o traço de definitude na morfologia da língua, maior a dificuldade para o falante captar as distinções relativas ao mencionado traço, dificuldade esta ainda maior para as crianças com DAp, como os resultados dos experimentos acabam de demonstrar.

Esta escala de ostensão, longe de exaustiva e, portanto, carente de expansão, pode ser útil no planejamento e na elaboração de tarefas para um possível procedimento de intervenção, de modo a auxiliar as crianças que apresentem dificuldades na interface gramática-pragmática.

As investigações conduzidas até o presente momento baseiam-se em contrastes gramaticais, uma vez que se buscava avaliar se crianças com DAp apresentariam as dificuldades previstas para o DEL-Prag segundo o modelo MINC+TR. Os resultados apontam que as crianças com DAp apresentam dificuldades na interface gramática-pragmática, o que sugere que problemas provenientes da mesma (sejam estes exclusivos ou não) podem ser uma das causas das DAp.

Friedmann & Novogrodsky, em seu estudo de 2008, encontraram a distribuição de déficits abaixo (figura 15) na população de crianças DEL por elas

avaliadas. De acordo com o diagrama apresentado, observam-se não só superposições de déficits, como também dissociações entre eles:



**Figura 15 - Distribuição de déficits dentro dos quatro grupo com DEL (figura adaptada de Friedmann & Novogrodsky, 2008)**

Conforme visto na seção 2.3, considerou-se a possibilidade de ser o DEL-Prag uma manifestação do Déficit Pragmático da Linguagem (DPL), este mais amplo, uma vez que envolve dificuldades de natureza pragmática mais geral, tais como linguagem metafórica, ironia, expressões idiomáticas, etc., que não dizem respeito a distinções pertinentes a traços semânticos e formais de categorias funcionais. Neste sentido, o Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag), como aqui concebido, seria um déficit atuante na interface gramática-pragmática (IGP), cuja seletividade poderia ser constatada, se fossem encontrados indivíduos com baixo desempenho em tarefas pertinentes à IGP, mas com habilidades satisfatórias no que diz respeito a inferências não dependentes de contrastes gramaticais. Considerou-se, ainda, a possibilidade de uma seletividade deste déficit em uma outra direção, qual seja, a de ser o DEL-Prag um déficit exclusivo da interface gramática-pragmática dissociado do DEL-Sintático (cf. seção 2.3).

Os resultados dos seis experimentos até aqui relatados, todos elaborados com o fim de avaliar em que medida crianças com DAp apresentariam problemas previstos para o DEL-Prag, isto é, problemas relacionados à interface gramática-pragmática, revelaram que crianças com dificuldade de aprendizagem, de fato, apresentam problemas de processamento na mencionada interface. Assim sendo, necessário se faz avaliá-las em tarefas que envolvam interpretações pragmáticas

não dependentes de contrastes na IGP. No próximo capítulo, um experimento envolvendo inferências pragmáticas não dependentes de contrastes gramaticais (expressões idiomáticas) será apresentado de modo a comparar o desempenho das crianças nesta tarefa com aqueles obtidos em tarefas dependentes de tais contrastes.

## 7

### **Inferências pragmáticas não dependentes de contrastes gramaticais**

#### 7.1

#### **Experimento 7 (compreensão): Inferências não dependentes de contrastes na interface gramática-pragmática (expressões idiomáticas)**

Conforme mencionado no final do capítulo anterior, os seis experimentos conduzidos até o presente momento basearam-se em contrastes gramaticais pertinentes às categorias funcionais com o intuito de avaliar se crianças com DAp apresentariam as dificuldades relacionadas à interface gramática-pragmática (IGP) previstas para o DEL-Prag com base no modelo MINC+TR. Os resultados de todos os experimentos revelaram que as crianças com DAp, de fato, apresentam dificuldades na IGP. Essas dificuldades apresentadas pelas crianças com DAp em todas as tarefas realizadas sugerem que se pode considerar a possibilidade de um déficit pertinente à interface gramática-pragmática. Mas em que medida haveria um déficit restrito a esta interface?

Os experimentos realizados até então avaliaram crianças com DAp apenas em contraste a um grupo controle sem problemas de aprendizagem, conforme atestado por seus professores, e sem problemas de linguagem, segundo avaliação realizada com o MABILIN 1 (ver nota 77). Para que um DEL-Prag possa ser identificado, necessários se fazem:

- Testes de exclusão (Leonard, 1998) que permitam classificar as crianças com DAp, ou parte delas, como possíveis casos de DEL-Prag;
- Testes pragmáticos não dependentes de contrastes na interface gramática-pragmática de modo a verificar o quanto o déficit estaria relacionado somente à mencionada interface ou se seria um problema pragmático de ordem mais geral.

Só então, a partir dos resultados obtidos nos dois tipos de avaliação mencionados acima, pode-se ter uma noção mais precisa acerca da possibilidade de um déficit restrito à interface gramática-pragmática (a ser nomeado DEL-Prag).

Assim sendo, decidiu-se submeter às crianças com DAp a um último experimento, qual seja, uma tarefa envolvendo expressões idiomáticas com interpretação de base inferencial não dependente de contrastes gramaticais. Conforme visto na seção 2.3, crianças com déficit pragmático tendem a realizar interpretações literais para expressões figuradas (Friedmann & Novogrodsky, 2011; Norbury & Bishop, 2002), o que não justificaria o pressuposto de uma especificidade de domínio como o termo DEL-Prag pode sugerir. Contudo, caso haja crianças com dificuldades na interface gramática-pragmática que não apresentem problemas em tarefas pragmáticas de outra ordem, então, um déficit seletivo na interface gramática-pragmática pode ser identificado.

### **O EXPERIMENTO:**

- **Objetivo:** Verificar em que medida crianças com DAp interpretam expressões figuradas adequadamente ou de forma literal. Ambas as interpretações são, em princípio possíveis, dado que as expressões em questão admitem leitura literal. Contudo, a leitura pragmaticamente adequada será sempre a de expressão figurada, como no exemplo abaixo:

Angela gosta muito de cinema. Ela chamou uma amiga pra sessão das 6. Mas chegando ao cinema, **deu com o nariz na porta**. O cinema estava fechado ou Angela machucou o nariz na porta do cinema?

#### **- Design experimental:**

- Variável independente: *grupo* (DAp; controle)
- Variável dependente: o número de respostas alvo na interpretação dos estímulos contendo expressões idiomáticas.

#### **- Hipóteses e previsões:**

Com base na literatura acerca dos déficits pragmáticos, espera-se que as crianças com DAp apresentem problemas com a interpretação de expressões idiomáticas, interpretando-as de modo literal. Do contrário, vislumbra-se a possibilidade de se caracterizar o DEL-Prag como um déficit passível de seletividade.

## MÉTODO:

### - Participantes:

Foram testadas 52 crianças da rede municipal de ensino, na faixa etária de 8;1 a 12;8 anos divididas em dois grupos:

- Grupo DAp (com dificuldade de aprendizagem): 25 crianças com idade média de 10;6, sendo 15 meninos e 10 meninas;
- Grupo controle (com bom desempenho escolar): 27 crianças com idade média de 10;7, sendo 11 meninos e 16 meninas.

Mais uma vez, todas as crianças avaliadas pertencem a famílias residentes em comunidades de baixa renda da Zona Sul do Rio de Janeiro.

### - Material:

- 2 listas contendo 12 estímulos, sendo 6 estímulos alvo (expressões idiomáticas) e 6 funcionando como distratores (ver Apêndice G). Os estímulos alvo da lista 1 foram reformulados para servirem de distratores na lista 2 e vice-versa, como pode ser visto abaixo:

#### Exemplo de estímulo alvo (expressão idiomática) na lista 1:

Domingo é o aniversário da mãe de Cláudia. Cláudia vai fazer uma surpresa pra sua mãe: vai comprar um vaso de flores pra ela. Mas não é que sua irmã deu com a língua nos dentes?  
**A irmã de Cláudia mordeu a língua ou estragou a surpresa de sua irmã?**

#### Exemplo do mesmo estímulo reformulado para distrator na lista 2:

Domingo é o aniversário da mãe de Cláudia. Cláudia vai fazer uma surpresa pra sua mãe. Vai comprar um vaso de flores para ela. Mas não é que sua irmã contou tudo pra ela?  
**A irmã de Cláudia contou o que mãe já sabia ou estragou a surpresa?**

- 1 arquivo *PowerPoint* contendo *slides* com estrelinhas (“prêmios”) correspondentes a cada um dos estímulos/distratores (ver procedimento abaixo e Apêndice G). Os mesmos *slides* foram utilizados para as duas listas;
- 1 *netbook* Asus;
- 1 gravador digital MP3 da Panasonic, modelo RR-US511.

- **Procedimento:** A experimentadora dizia à criança que iria falar um pouquinho sobre algumas pessoas e que, em seguida, faria algumas perguntas sobre elas. A criança teria duas opções de respostas. Dependendo das respostas escolhidas, iria ganhar um determinado número de “estrelinhas” como prêmio. No final, se o número de estrelinhas fosse bem grande, ela venceria o jogo (as estrelinhas eram apenas um meio de tornar a tarefa mais divertida). Todo o procedimento foi gravado e durou, em média, 6 minutos por criança.

- **Resultados e discussão:**

Os dados foram submetidos a um teste *t-student* e um efeito de *grupo* altamente significativo foi obtido ( $t(50) = 6,03$   $p < .0000001$ ), revelando que o grupo com DAp apresentou desempenho muito inferior ao do grupo controle, interpretando grande parte das expressões idiomáticas propostas de modo literal (gráfico 36):

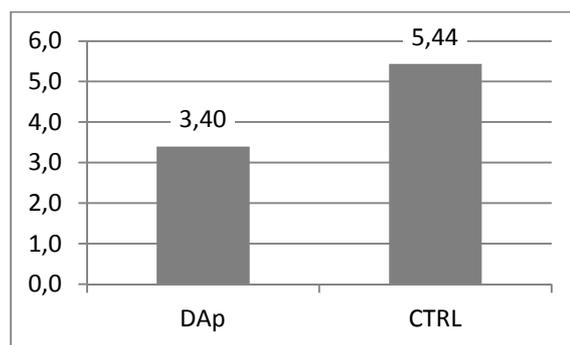


Gráfico 36 – Médias em função de grupo na tarefa de interpretação de expressões idiomáticas (máx. score = 6)

- **Conclusão:**

Os resultados do presente experimento demonstram que as crianças com DAp aqui testadas apresentam comportamento compatível com o daquelas descritas na literatura como apresentando déficit pragmático, ou seja, interpretação literal para expressões em linguagem figurada. Estes resultados também deixam claro que a dificuldade das crianças com DAp não parece estar restrita à interface gramática-pragmática. Uma análise individual do desempenho de todas as crianças com DAp faz-se, portanto, necessária. É o que será visto no próximo capítulo.

## **Análise individual do desempenho das crianças nos experimentos dependentes e independente de contrastes na interface gramática-pragmática**

A proposta do presente estudo foi a de investigar a especificidade do chamado DEL-Prag (Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática), termo cunhado por Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011) para se referir ao que se conhece por DPL (Déficit Pragmático da Linguagem). Contudo, conforme visto na seção 2.4, no âmbito do Gerativismo, para que um déficit pragmático seja considerado como “específico” da linguagem, seu *locus* dever ser a interface gramática-pragmática (IGP). Seguindo-se este raciocínio, e de acordo com o MINC+TR (seção 4.1), tal déficit deve se relacionar aos traços das categorias funcionais do léxico.

Ainda, conforme visto na seção 2.5, crianças com DAp (Dificuldades de Aprendizagem) compartilham de sintomas daquelas que apresentam déficits pragmáticos, tais como problemas com o estabelecimento da referência e com a elaboração de inferências. Neste contexto, decidiu-se verificar se crianças com DAp apresentariam dificuldades previstas para o DEL-Prag segundo o modelo MINC+TR. Esperava-se poder caracterizar uma dificuldade pertinente à IGP, a qual, caso seletiva, poderia justificar o termo DEL-Prag como sendo mais específico do que o DPL, ainda que os termos sejam tomados como equivalentes na literatura. Para tanto, sete experimentos foram realizados:

- Experimento 1 – (produção eliciada): referência, contraste aspectual e relevância;
- Experimento 2 – (produção eliciada): estabelecimento da referência com base em especificidade no universo do discurso;
- Experimento 3 – (compreensão): inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo;
- Experimento 4 – ToM de 1ª e 2ª ordem;
- Experimento 5 – (compreensão): reconhecimento da referência definida como continuidade da referência;

- Experimento 6 – (compreensão): percepção de relações pertinentes à unicidade/totalidade (com e sem marcação prosódica ostensiva);
- Experimento 7 – (compreensão): inferências não dependentes de contrastes na interface gramática-pragmática (expressões idiomáticas).

Os seis experimentos voltados para investigações na IGP revelaram que as crianças com DAp demonstram dificuldades com distinções feitas com base em traços das categorias funcionais, o que indica que esta população apresenta problemas relacionados ao processamento na dita interface.

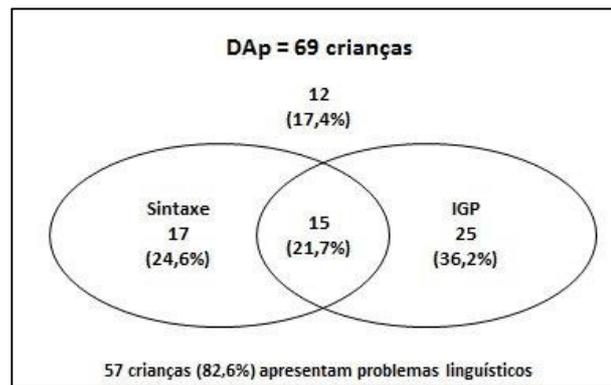
O experimento compreendendo a interpretação de expressões idiomáticas revelou que as crianças com DAp novamente exibiram um desempenho inferior ao do grupo controle, demonstrando que as dificuldades de ordem pragmática desta população não se mostram restritas IGP. Contudo, esta é uma análise grupal. Então, qual seriam os resultados provenientes de uma análise individual de casos? Tal análise foi realizada e as constatações são as que seguem.

Sessenta e nove (69) crianças com DAp, avaliadas com o MABILIN 1 (ver nota 77), foram testadas em, pelo menos, um dos experimentos relativos à IGP. Em uma análise individual do desempenho destas crianças, aquelas que ficaram 2 desvios padrão<sup>109</sup> abaixo da média do grupo controle em, pelo menos, uma condição experimental em cada um dos experimentos da IGP foram identificadas como possíveis casos de DEL-Prag. De acordo com este critério, têm-se na figura 16 abaixo, as percentagens relativas ao desempenho destas crianças na sintaxe e na IGP, onde:

- 12 crianças (17,4%) não apresentaram problemas nem na sintaxe, nem na IGP;
- 17 crianças (24,6%) apresentaram problemas apenas na sintaxe;
- 15 crianças (21,7%) apresentaram problemas tanto na sintaxe como na IGP;
- 25 crianças (36,2%) apresentaram problemas somente na IGP.

---

<sup>109</sup> 2 desvios padrão = 2SD (*Standard Deviation*).



**Figura 16 - Percentagens de crianças com DAP com problemas na Sintaxe e/ou na IGP**

Percebe-se, portanto, uma dissociação entre problemas sintáticos e problemas pertinentes à IGP. Consta-se, ainda, que das 69 crianças com DAP testadas, a maioria (82,6%) apresenta problemas linguísticos. Esta informação mostra-se valiosa, não só em termos da possibilidade de elaboração de futuros processos de intervenção, como também para a esfera pedagógica, na medida em que pode conscientizar os professores sobre um dos tipos de problema que acomete as crianças com DAP.

Mas e quanto ao desempenho destas crianças nos experimentos que envolveram inferências dependentes de contrastes na IGP vs. aquele que testou inferências não dependentes de tais contrastes (expressões idiomáticas)?

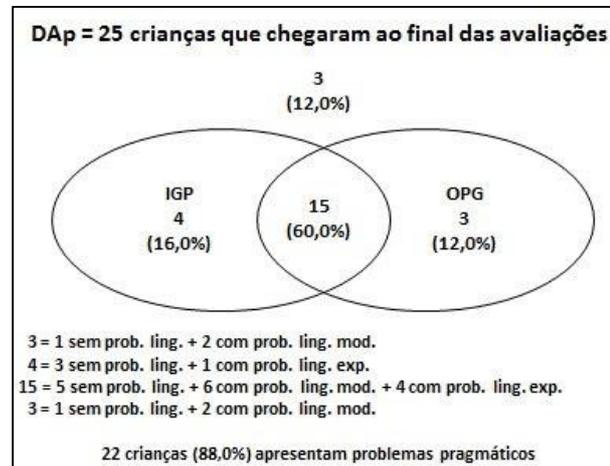
Das 69 crianças com DAP avaliadas nos experimentos relacionados à IGP mencionadas acima, somente 25 chegaram ao final da pesquisa e realizaram a tarefa com expressões idiomáticas. Considerando-se agora somente estas 25 crianças, foi feito um levantamento semelhante contrastando seu desempenho nos 6 experimentos dependentes de contrastes na IGP com seu desempenho no experimento não dependente dos mesmos (expressões idiomáticas). Os problemas apresentados pelas crianças neste último experimento serão aqui denominados problemas de ordem pragmática geral (OPG), isto é, aqueles não dependentes de contrastes gramaticais pertinentes às categorias funcionais do léxico.

Foi constatado que (figura 17) <sup>110</sup>:

- 3 crianças (12,0%) não apresentaram problemas nem na IGP, nem de OPG;

<sup>110</sup> Conforme resultados do MABILIN 1: *sem prob. ling.* = sem problemas linguísticos; *com prob. ling. mod.* = com problemas linguísticos moderados; *com prob. ling. exp.* = com problemas linguísticos expressivos.

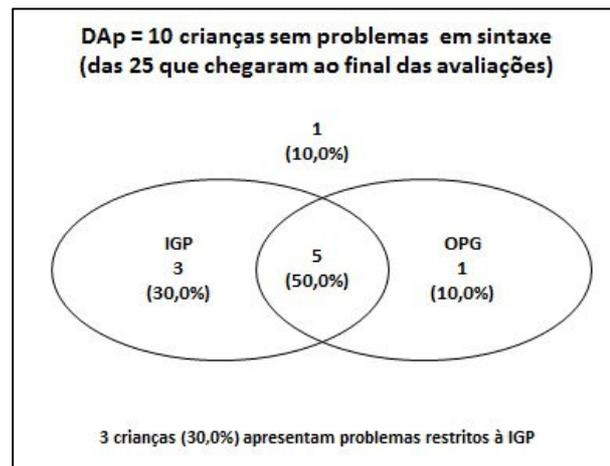
- 4 crianças (16,0%) apresentaram problemas somente na IGP;
- 15 crianças (60,0%) apresentaram problemas tanto na IGP quanto de OPG;
- 3 crianças (12,0%) apresentaram problemas somente de OPG.



**Figura 17 - Percentagens de crianças com DAp com problemas na IGP e/ou de OPG**

Aqui, percebe-se que a análise individual de casos permitiu detectar crianças com problemas somente na IGP. Estas seriam possíveis casos de DEL-Prag. Observa-se, ainda, que das crianças distribuídas na figura 16 acima, algumas apresentam problemas linguísticos e outras não. Separando-se as 10 crianças que não apresentaram problemas de ordem sintática, segundo o MABILIN 1, tem-se a seguinte distribuição (figura 18):

- 1 criança (10,0%) não apresentou problemas nem na IGP, nem de OPG;
- 3 crianças (30,0%) apresentaram problemas somente na IGP;
- 5 crianças (50,0%) apresentaram problemas tanto na IGP quanto de OPG;
- 1 criança (10%) apresentou problemas somente de OPG.



**Figura 18 - Percentagens de crianças com DAp sem problemas linguísticos, mas com problemas na IGP e/ou de OPG**

Constata-se agora, portanto, o tipo de dissociação mencionado na seção 2.3, considerado o mais específico dos casos, na medida em que as crianças não apresentam nem problemas de ordem sintática mais geral, nem de ordem pragmática mais geral, situando-se especificamente no domínio da IGP. Estas três crianças seriam potenciais casos de DEL-Prag, um déficit, de fato, restrito à IGP, se:

- Não apresentassem problemas em vários outros testes de OPG, uma vez que na presente pesquisa só houve tempo hábil para submeter as crianças a um único experimento deste tipo;
- Atendessem aos critérios de exclusão de Leonard (1998).

Considera-se, portanto, que um déficit restrito à interface gramática-pragmática, a ser pertinentemente denominado *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática* (DEL-Prag), não fica descartado, mas depende um estudo bem mais extenso para que se constate, de fato, sua especificidade em termos de seletividade.

## Considerações finais

Na presente pesquisa, buscou-se investigar a especificidade e a seletividade do chamado Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag). Friedmann & Novogrodsky (2008; 2011), em uma tentativa de classificação dos diferentes tipos de DEL, fizeram uso do termo DEL-Prag para se referirem ao que, na literatura sem maior compromisso linguístico, conhece-se como Déficit Pragmático da Linguagem (DPL). Levando-se em conta que o termo DEL-Prag, no âmbito dos estudos gerativistas (no qual esta tese se insere), pode sofrer uma leitura em termos de especificidade de domínio, considerou-se que a especificidade do DEL-Prag seria justificada se este se situasse numa Interface Gramática-Pragmática (IGP) e suas manifestações envolvessem traços das categorias funcionais do léxico.

A fim de identificar crianças passíveis de apresentarem o DEL-Prag, considerou-se o fato de que problemas de aprendizagem incluem manifestações compartilhadas com o DPL – e, possivelmente, com o que seria o DEL-Prag – tais como o estabelecimento da referência e a elaboração de inferências a partir de informação linguística. Conjecturou-se, então, que problemas de ordem pragmática, particularmente, aqueles pertinentes à interface gramática-pragmática pudessem representar uma das causas das dificuldades de aprendizagem (DAp), caso em que inferências baseadas em contrastes gramaticais expressos nos traços dos elementos das categorias funcionais apresentariam grande dificuldade para esta população de crianças. Neste contexto, o presente estudo investigou em que medida crianças em idade escolar, apontadas por seus professores como tendo dificuldades de aprendizagem, apresentariam dificuldades na produção de distinções pertinentes à interface gramática-pragmática e na realização de inferências baseadas nestes mesmos tipos de distinção.

Em termos teóricos, a interface gramática-pragmática foi aqui caracterizada à luz do Modelo Integrado da Computação *On-line* (MINC) em uma articulação com a Teoria da Relevância (TR). Tal articulação (MINC+TR) tornou possível não só caracterizar o que seria o DEL-Prag, como também, prever processos de produção e de compreensão comprometidos, em decorrência de problemas relacionados ao âmbito da IGP.

De modo a verificar em que medida crianças com DAp apresentariam manifestações previstas para o DEL-Prag, segundo o modelo MINC+TR, sete experimentos foram elaborados: seis envolvendo interpretações pragmáticas dependentes de contrastes gramaticais na IGP e um não dependente de tais contrastes, envolvendo expressões idiomáticas. Considerou-se que se as crianças apresentassem problemas com tarefas relacionadas ao processamento na interface gramática-pragmática, mas não de ordem pragmática geral (OPG) como, por exemplo, expressões idiomáticas, cujas interpretações pragmáticas não dependem de contrastes gramaticais na IGP, o DEL-Prag poderia ser identificado como um déficit seletivo da IGP.

Os resultados revelaram que as crianças com DAp apresentam problemas de processamento na interface gramática-pragmática, o que sugere que déficits pragmáticos sejam uma das causas dos problemas de aprendizagem. Constatou-se também que o problema das crianças avaliadas, como um grupo, não se apresentou restrito à mencionada interface, uma vez que dificuldades de ordem pragmática geral também foram observadas. Uma análise individual de casos, contudo, apontou diferentes tipos de dissociação no desempenho dos participantes: (i) entre a interface gramática-pragmática (IGP) e habilidades de ordem pragmática geral (OPG); (ii) entre a interface gramática-pragmática (IGP) e a sintaxe e; (iii) três casos em que os problemas das crianças se apresentaram restritos à mencionada interface, na medida em que não exibiram nem problemas sintáticos, nem pragmáticos.

Estas três crianças sugerem a seletividade do DEL-Prag. Contudo, também demonstram a necessidade de um estudo mais extenso, não só quanto a habilidades de OPG, mas também quanto a outras categorias funcionais, além de testes adicionais com relação às categorias Asp e M<sub>ood</sub> para que se possa constatar a especificidade de tal déficit. Em adição, seria preciso que as crianças fossem submetidas a uma bateria de testes de exclusão para que pudessem ser caracterizadas como DEL. Assim sendo, não se descarta a possibilidade da especificidade e da seletividade do DEL-Prag, o que o tornaria digno do título de *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática*, um déficit exclusivo da interface gramática-pragmática (IGP).

Nesse sentido, julga-se que os objetivos apresentados na introdução do presente trabalho foram atingidos, quais sejam: 1) Investigar a especificidade do

DEL-Prag, bem como sua seletividade; 2) Verificar em que medida crianças apontadas como tendo dificuldades de aprendizagem por parte de seus professores apresentam manifestações previstas para o DEL-Prag, com a possibilidade de comprometimentos na IGP (exclusivos ou não) serem uma das causas daquelas; 3) Prover uma articulação entre o MINC (Corrêa & Augusto, 2006; 2007; 2011) e a TR (Sperber & Wilson, 1986/1995; 2001) que permita caracterizar o que seria o DEL-Prag, identificando aspectos da produção e da compreensão comprometidos em decorrência de problemas relacionados ao âmbito da IGP no Português Brasileiro (PB).

Por fim, julga-se que o presente trabalho pode contribuir não só para a identificação de déficits pertinentes à mencionada interface, como também para a elaboração de procedimentos de intervenção direcionados à população com DAp. A escala de ostensão aqui apresentada envolvendo o traço de definitude foi elaborada com base em três experimentos apenas. Tal escala, longe de ser exaustiva, fornece uma noção dos diferentes níveis de dificuldade, em termos de custo de processamento, que podem ser enfrentados pelas crianças em diferentes tarefas. Uma escala desse tipo expandida para abranger as diferentes categorias funcionais constituirá um auxílio por ocasião do planejamento das atividades a serem incluídas em um processo de intervenção. Outra informação pertinente é a que envolve o uso de apoio visual, na medida em que se constatou que a presença de figuras auxilia a compreensão inferencial das crianças, ao que parece, minimizando a carga de memória durante o processamento das tarefas. Assim sendo, julga-se que em procedimentos de intervenção, bem como em sala de aula, sempre que possível, deve-se fazer uso de apoio visual como um meio facilitador na aprendizagem. Na medida em que 82,6% das crianças DAp aqui avaliadas apresentaram problemas linguísticos, considera-se que tais informações sejam relevantes para tanto para a área linguística como para a área pedagógica, permitindo dirigir esforços para atender necessidades específicas da população com DAp.

Todas as previsões e constatações feitas no presente estudo foram realizadas com base na articulação MINC+TR, até então não explorada. Considera-se, portanto, que o referido modelo apresenta-se como uma base conceitual promissora para o estudo de déficits na IGP e que as tarefas aqui propostas contribuem para a criação de uma ferramenta teoricamente embasada para o

estudo do DEL, assim como para a avaliação de problemas de linguagem nas práticas clínica e pedagógica.

## Referências bibliográficas

ABBOTT, B. Definite and indefinite. *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd edition. K. Brown. Oxford: Elsevier, p. 392-399, 2006.

ADAMS, C. Intervention for developmental pragmatic language impairments. *Aula Abierta*, vol. 82, p. 79-95, 2003.

ADAMS, C.; BISHOP, D. V. M. Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication* 24, p. 211-239, 1989.

ANTINUCI, F.; MILLER, R. How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, vol. 3, p. 167-189, 1976.

ARMENGAUD, F. *A Pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARUNDALE, R. B. Against (Gricean) intentions at the heart of human interaction. *Intercultural Pragmatics*, vol. 5 (2), p. 229-258, 2008.

AUGUSTO, M. R. A.; CORRÊA, L. M. S.; FORSTER, R. An argument for DPs as *phases* in an integrated model of on-line computation: the immediate mapping of complex DPs with relative clauses. *ReVEL*, special issue n. 6, 2012. [www.revel.inf.br/eng].

BALABAN, N.; FRIEDMANN, N.; ARIEL, M.; ZIV, M. The linguistic consequences of acquired deficit in Theory of Mind. *Language and Brain* 7, p. 125-148. 2008. (em hebraico).

BAMBERG, M. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* 24, p. 227-284, 1986.

BAMBERG, M. G. W. *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.

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

BEAUMONT, R. B.; SOFRONOFF, K. A new computerized advanced Theory of Mind measure for children with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38 p. 249-260, 2008.

BELLETTI, A. Aspects of the low IP area. In: L. Rizzi. *The structure of the CP and IP*. Oxford University Press, 2004.

BELLETTI, A. *Generalized Verb Movement: Aspects of Verb Syntax*. Turin: Rosenberg and Sellier, 1990.

BERMAN, R. A.; SLOBIN, D. I. (Eds.). *Different ways of relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

BISHOP, D. V. M. *Test for Reception of Grammar*. Manchester: University of Manchester, 1982.

BISHOP, D. V. M. Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, vol. 24, p. 107-121, 1989.

BISHOP, D. V. M. *Test for the Reception of Grammar*. Second edition. Manchester: University of Manchester, 1989.

BISHOP, D. V. M. Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.39, no. 6, p. 879-891, 1998.

BISHOP, D. V. M. Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: D. V. M. Bishop and L. Leonard (Eds.). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology Press, 2000.

BISHOP, D. V. M. Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum? In: Bock, G.; Goode, J. (Eds). *Autism: neural basis and treatment possibilities*. Novartis Foundation Symposium, 251. Chichester: John Wiley, p. 213-234, 2003a.

BISHOP, D. V. M. *The Children's Communication Checklist version 2 (CCC-2)*. London: Psychological Corporation, 2003b.

BISHOP, D. V. M.; ADAMS, C. Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication* 24, p.241-263, 1989.

BISHOP, D. V. M.; ADAMS, C. What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, vol. 12, p. 199-215, 1991.

BISHOP, D. V. M.; ADAMS, C. Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 35, p. 119-129, 1992.

BISHOP, D. V. M.; ROSENBLOOM, L. Childhood language disorders: classification and overview. In: W. Yule and M. Rutter (Eds.). *Language development and disorders: clinics in developmental medicine*. London: MacKeith Press, 1987.

BLAKEMORE, D. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell, 1987.

BLAKEMORE, Diane. *Relevance and Linguistic Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BLOOM, L.; LIFTER, K.; HAFITZ, J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, vol.56, p. 386-412, 1980.

BORER, H. The projection of arguments. In: E. Benedicto and J. Runner (Eds.). *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics*, vol. 17, 1994.

BOTT, L.; NOVECK, I. A. Some utterances are underinformative: the onset and time course of scalar inferences. *Journal of Memory and Language* 51, p. 437–457, 2004.

BOTTING, N.; CONTI-RAMSDEN, G. Pragmatic language impairment without autism. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, vol. 3(4), p. 371-396, 1999.

BOTTING, N.; CONTI-RAMSDEN, G. Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology* 45, p. 515-524, 2003.

BREHENY, R.; KATSOS, N.; WILLIAMS, J. Are generalised scalar implicatures generated by default? An on-line investigation into the role of context in generating pragmatic inferences. *Cognition* 100, p. 434–463, 2006.

BRESSON, F.; BOUVIER, N.; DAMEQUIM, C.; DEPREUX, J.; HARDY, M.; PLATONE, F. Quelques aspects du système des déterminants chez des enfants de la école maternelle: utilisation des articles définits et indéfinits, *Cahiers, du CRESAS*, Bulletin no. 2, 1970.

BRONCKART, J. P.; SINCLAIR, H. Time, tense and aspect. *Cognition*, vol.2, p. 107-130, 1973.

BROWN, R. *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

BURKHARDT, P. *The Syntax-Discourse Interface: representing and interpreting dependency*. John Benjamins Publishing Company, 2005.

CARSTON, R. The relationship between generative grammar and (relevance-theoretic) pragmatics. *Language and communication*, vol. 20, (1), p. 83-103, 2000.

CARSTON, R. Review of Rens Bod, Jennifer Hay, and Stephanie Jannedy 'Probabilistic linguistics'. *Journal of Linguistics* 40, p. 181-186, 2004.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass., 1965.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. A minimalist program for linguistic theory. In: K. Hale and S. J. Keyser (Eds.). *The view from Building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 15, Cambridge, Mass: MIT Working Papers in Linguistics, 1998.

CHOMSKY, N. Derivation by Phase. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 18, Cambridge, Mass: MIT Working Papers in Linguistics, 1999.

CHOMSKY, N. Linguistics and brain science. *Image, language, brain: Papers from the first Mind Articulation Project symposium*, ed. by Alec Marantz, Yasushi Miyashita, and Wayne O' Neil, pp.13-28. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

CHOMSKY, N. On phases. To appear in *Foundational Issues in Linguistic Theory*, ed. by C. P. Otero et. al. Cambridge, MA: MIT Press, 2005a.

CHOMSKY, N. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, volume 36(1), pp. 1-22, 2005b.

CHOMSKY, N. Of minds and language. *Biolinguistics* 1(1), p. 9-27, 2007.

CINQUE, G. *Adverbs and functional heads: a cross-linguistically perspective*. Oxford University Press, 1999.

CLAHSEN, H. The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics* 27, p. 897-920, 1989.

CLARK, H. H. Bridging. In: P. N. Johnson-Laird and P. C Wason. *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1976.

CONTI-RAMSDEN, G.; CRUTCHLEY, A.; BOTTING, N. The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 40, p. 765-777, 1997.

CONTI-RAMSDEN, G.; BOTTING, N.; SIMKIN, Z.; KNOX, E. Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 36, p. 207-219, 2001.

CORRÊA, L. M. S. Restrições ao pronome livre na linearização do discurso. *Revista Palavra* 1, pp. 75-95. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 1993.

CORRÊA, L. M. S. *Relatório do projeto FAPERJ-CNE 1999*. 2000.

CORRÊA, L. M. S. Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos* 6 (1), p.113-129, 2002.

CORRÊA, L. M. S. Possíveis diálogos entre Teoria Linguística e Psicolinguística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. In: N. Miranda e M. C. L. Name (Eds.). *Linguística e Cognição*, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005a.

CORRÊA, L. M. S. Uma hipótese para a relação entre processador lingüístico e gramática numa perspectiva minimalista In: *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN*, p. 353-364, 2005b. Disponível on-line em: <http://www.abralin.org/publicacao/abralin2005.pdf>.

CORRÊA, L. M. S. Conciliando processamento lingüístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem. In L. M. S. Corrêa. (Ed.). *Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Lingüístico*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/Edições Loyola, 2006.

CORRÊA, L. M. S. O desencadeamento (*bootstrapping*) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: I. Finger e R. M. Quadros (Orgs.). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008a.

CORRÊA, L. M. S. Relação processador lingüístico-gramática em perspectiva: problemas de unificação em contexto minimalista. *D.E.L.T.A.*, 24(2), p. 231-282, 2008b.

CORRÊA, L. M. S. *Introdução à Psicolinguística (in prep.)*.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Computação lingüística no processamento on-Line: em que medida uma derivação minimalista pode ser incorporada em modelos de Processamento? Texto para discussão na sessão Inter-GTs (Psicolingüística e Teoria de Gramática) do *ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, XXI.*, p. 19-21 de julho de 2006, São Paulo, 2006.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Computação lingüística no processamento *on-line*: soluções formais para a incorporação de uma derivação minimalista em modelos de processamento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 49 (2), p. 167-183, 2007.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective. *Lingua* 121, p. 476-486, 2011.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A.; ANDRADE-SILVA, H. M. Definitude e genericidade na aquisição do Português Brasileiro (PB): interface gramática e pragmática. In: *XV Congreso Internacional de la Asociación de Linguística e Filología de América Latina (ALFAL)*, Montevideú, 2008.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A.; MARCILESE, M.; VILLARINHO, C. *Recursion in language and the development of higher cognitive functions: an investigation with children acquiring Brazilian Portuguese*. Trabalho apresentado em Recursion in Brazilian Languages & Beyond 2013. August 5<sup>th</sup>-16<sup>th</sup>, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

CULICOVER, P. W. *Principles and Parameters: an introduction to syntactic theory*. New York: Oxford University Press, 1997.

DANON, G. The definiteness feature at the syntax-semantics interface. In: A. Kibort and G. G. Corbett. *Features: Perspectives on a key notion in Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DAVIS, Steven. *Pragmatics: A reader* (Comprehensive collection of fundamental papers in pragmatics.) Oxford: Oxford University Press, 1991.

de VILLIERS, J. Can language acquisition give children a point of view? In: J. Astington and J. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

de VILLIERS, J. The interface of language and theory of mind. *Língua* 117, pp. 1858-1878, 2007.

de VILLIERS, P. Assessing pragmatic skills in elicited production. In H. Seymour and B.Z. Pearson (Eds.). *Diagnostic evaluation of language variation: Distinguishing dialect and development from disorder*. Seminars in Speech and Language. New York: Thieme Medical Publishers, 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FEY, M.; LEONARD, L. Pragmatic skills of children with Specific Language Impairment. In: T. Gallagher and C. Prutting (Orgs.). *Pragmatic assessment and intervention issues in language*. San Diego: College Hill Press, 1983.

FLANAGAN, D. P.; HARRISON, P. L. *Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues*. 2.ed. Guilford Press, 2005.

FODOR, J. A. *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983.

FRIEDMANN, N.; NOVOGRODSKY, R. Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI and PraSLI. In: A. Gavarró and M. J. Freitas (Eds.). *Language acquisition and development*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 2008.

FRIEDMANN, N.; NOVOGRODSKY, R. Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua* 121, p. 367-382, 2011.

FRITH, U. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell, 1989.

GERBER, A. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GIORGI, A.; PIANESI, F. *Tense and aspect: from semantics to morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HAMMAN, C.; CRONEL-OHAYON, S.; DUBÉ, S.; FRAUENFELDER, U.; RIZZI, L.; STARKE, M.; ZESINGER, P. Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science* 6, p. 151-158, 2003.

HARNER, L. Children talk about the time and aspect of actions. *Child Development*, vol. 52, p. 498-506, 1981.

HAUSER, M.D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W.T. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298, p. 1569-1579, 2002.

HICKMANN, M. Creating referents in discourse: a developmental analysis of linguistic cohesion. IN: J. Kreiman and E. Ojeda (Eds.). *Papers from parasession on pronouns and anaphora*. Chicago Linguistic Society, 1980.

HICKMANN, M. The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues. In: G. Piérault-le Bonniec and M. Dolitsky (Eds.). *Language bases... discourse bases*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 1991.

HICKMANN, M. Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In: P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds.). *Handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995.

HICKMANN, M.; HENDRIKS, H. Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language* 26, p. 419-452, 1999.

HICKMANN, M.; HENDRIKS, H.; ROLAND, F.; LIANG, J. The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language* 23, p. 591-619, 1996.

HICKMANN, M.; KAIL, M.; ROLAND, F. Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language* 15, p. 277-300, 1995.

HOLLEBRANDSE, B.; HOBBS, K.; deVILLIERS, J. G.; ROEPER, T. Second order embedding and second order false belief. In: A. Gavarró and M. J. Freitas (Eds.). *Language Acquisition and Development, Proceedings of GALA 2007*. p. 270-280. Cambridge: Cambridge Scholar Press, 2008.

JOHNSON, B.; FEY, M. Interaction of lexical and grammatical aspect in toddlers' language. *Journal of Child Language*, vol.33, p. 419-435, 2006.

KAIL, M.; HICKMANN, M. French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language* 12, p. 73-94, 1992.

KARMIRLOFF-SMITH, A. *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

KARMILOFF-SMITH, A. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: W. Deutsch (Ed.). *The child's construction of language*. New York: Academic Press, 1981.

KEMPSON, R. M. On the grammar-cognition interface: the principle of full interpretation. In: R. M. Kempson (Ed.). *Mental representations: the interface between language and reality*. Cambridge: CUP, 1988.

KRULL, M.; COLVEY, K.; JACOBS, P. Learning disabilities eligibility model: introduction and overview. *California Assessment System for adults with learning disabilities*. Sacramento, CA, California Community Colleges / PK Publications, 1996.

LEINONEN, E.; KERBEL, D. Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 34, no. 4, p. 367-390, 1999.

LEINONEN, E.; LETTS, C. Why pragmatic impairment? A case study in the comprehension of inferential meaning. *European Journal of Disorders of Communication* 32, p. 35-51, 1997.

LEONARD, L. B. *Children with specific language impairment*. MIT PRESS, 1998.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.

LEVELT, W. J. M.; ROELOFS, A.; MEYER, A. S. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22, p.1-75, 2001.

LEVINSON, S. C. *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LONGCHAMPS, J. R. *O modo verbal na aquisição do português brasileiro: evidências naturalistas e experimentais da percepção, expressão e compreensão da distinção realis/irrealis*. 2009. 149f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LONGCHAMPS, J. R.; CORRÊA, L. M. S. Root infinitives, infinitival complements and subjunctive morphology: the expression of irrealis meaning in the acquisition of Brazilian Portuguese. In: *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

LONGCHAMPS, J. R.; CORRÊA, L. M. S. *Inferential processing and the grammar-pragmatics interface: a possible predictor of pragmatic SLI*. Apresentação oral no GALA 2011 – Generative Approaches to Language Acquisition, September 6-8, Thessalonik, 2011a.

LONGCHAMPS, J. R.; CORRÊA, L. M. S. *Functional categories in the grammar-pragmatics interface: an account of learning disability and pragmatic language impairment*. Poster apresentado no IASCL 2011 – International Association for the Study of Child Language, July 19-23, Montreal, 2011b.

LONGCHAMPS, J. R.; CORRÊA, L. M. S. *Relevância e marcação de número: processamento na interface gramática-pragmática, dificuldade de aprendizagem e déficit específico da linguagem de ordem pragmática*. Apresentação oral no ENAL 2013 – Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, 30 de setembro a 05 de outubro, Universidade Federal da Paraíba, 2013.

LONGOBARDI, G. Reference and proper names: A theory of N-movement in syntax and logical form. *Linguistic Inquiry* 25(4), p. 609-665, 1994.

LYCAN, W. Philosophy of Language. In: R. Audi (Ed.). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 586-589, 1995.

LYONS, C. *Definiteness*. Cambridge University Press, 2004. (e-book).

MACWHINNEY, B.; BATES, E. Sentential devices for conveying givenness and newness: a cross-cultural developmental study. *Journal Verbal Learning and Verbal Behavior* 17, p. 539-558, 1978.

MARATSOS, M. P. Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Development*, vol. 45, p. 446-455, 1974.

MARATSOS, M. P. *The use of definite and indefinite reference in young children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

MARCILESE, M. *Sobre o papel da língua no desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores: representação, recursividade e cognição numérica*. 2011. 196 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letra, 2011.

MARINIS, T. The acquisition of expletive definite articles in Modern Greek. In: T. Cambier-Langeveld, A. Lipták and M. Radford (Eds.). *Proceedings of ConSOLE 6*, Lisbon, p. 169-184, 1998.

MCSHANE, J. & WITTAKER, S. The encoding of tense and aspect by three-to-five-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 45, p. 52-70, 1988.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.

MUYSKEN, P. *Functional categories*. Cambridge University Press, 2008.

NORBURY, C. F.; BISHOP, D. V. M. Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 37 (3), p. 227-251, 2002.

PERNER, J.; WIMMER, H. “John thinks that Mary thinks that...”: attribution of second-order beliefs by 5-10 year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology* 39, p. 437-471, 1985.

PIRES DE OLIVEIRA, R. Weak (in)definiteness and referentiality. *Revista da ABRALIN*, 12(1), pp. 11-37, 2013.

PÉREZ-LEROUX, A. T.; MUNN, A.; SCHMITT, C.; DEIRISH, M. Learning definite determiners: genericity and definiteness in English and Spanish. In: *Proceedings of the 28th Boston University Conference on Language Development*. In: B. Beachley, A. Brown and F. Conlin (Eds.). Somerville, MA., Cascadilla Press, 2003.

PIRES, A. The subject, it’s here! The varying structural positions of preverbal subjects. *D.E.L.T.A.*, 23, p. 113-136, 2007.

POLLOCK, J. Y. Verb movement, universal grammar and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, vol. 20, p. 365-424, 1989.

PRIOR, M.; EISENMAJER, R.; LEEKAM, S.; WING, L.; GOULD, J.; ONG, B.; DOWE, D. Are There Subgroups within the Autistic Spectrum? A Cluster Analysis of a Group of Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(6), p. 893–902, 1998.

QUINE, W. V. O. *Word and object*. Cambridge, MA: MIT, 1960.

RADFORD, A. *Minimalist syntax: exploring the structure of English*. Cambridge University Press, 2004.

RAPIN, I.; ALLEN, D. Developmental language disorders: nosologic considerations. In: U. Kirk (Ed.). *Neuropsychology of language, reading, and spelling*. New York: Academic Press, 1983.

RAPIN, I.; ALLEN, D. A. Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and shape. In: J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell and D. Hall (Eds.). *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*, pp. 20–35. London: AFASIC, 1987.

RECANATI, F. Rigidity and direct reference. *Philosophical studies* 53, p. 103-117, 1988.

RICE, M; WEXLER, K. Toward tense as a clinical marker of Specific Language Impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research* 39, pp. 850-863, 1996.

RIZZI, L. The fine structure of the left periphery. In: L. M. V. Haegeman. *Elements of Grammar: handbook in generative syntax*. Springer, 1997.

ROBBINS, P. Modularity of Mind. In: E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2010 Edition), 2010. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/modularity-mind/>>.

RODRIGUES, C. E. S. L. *Um estudo exploratório do processamento de informação das interfaces na aquisição da linguagem: o aspecto verbal no português*. 2007. 113f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RYDER, N.; LEINONEN, E.; SCHULZ, J. Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 43(4), p. 427-447, 2008.

SHIELDS, J.; VARLEY, R.; BROKS, P.; SIMPSON, A. Hemispheric function in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology* 38, p. 473-486, 1996a.

SHIELDS, J.; VARLEY, R.; BROKS, P.; SIMPSON, A. Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology* 38, p. 487-495, 1996b.

SILVEIRA, M. S. *O deficit especificamente linguístico (DEL) e uma avaliação preliminar de sua manifestação em crianças falantes de português*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SOUTHGATE, V.; SENJU, A.; CSIBRA G. Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. In: *Psychology Science*, vol. 8(7), p. 587-592, 2007.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986/1995.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SPERBER, D.; WILSON, D. Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language*, vol. 17, p. 3-23, 2002.

SULLIVAN, K.; ZAITCHIK, D.; TAGER-FLUSBERG, H. Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology* 30(3), p. 395-402, 1994.

SURIAN, L.; CALDI, S.; SPERBER, D. Attribution of beliefs by 13 month-old infants. In: *Psychological Science*, vol. 18(7). p. 580-586, 2007.

SZABOLSCI, A. The possessor that ran away from home. *The Linguistic Review* 3, p. 89-102, 1983/84.

TALLAL, P.; STARK, R.; MELLITS, E. Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skills. *Brain and Language*, vol. 25, p. 314-322, 1985.

TENNY, C. The aspectual interface hypothesis. In: I. Sag and A. Szabolcsi (Eds.). *Lexical Matters*. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information, 1992.

VAN DER LELY, H. K. J. Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit? *Journal of Child Language* 24, p.221-256, 1997.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1992.

VON HEUSINGER, K. Specificity and definiteness in sentence and discourse structure. *Journal of Semantics* 19, p. 245-274, 2002.

VON HEUSINGER, K.; SCHWABE, K. Guest Editors' Introduction. *Journal of Semantics* 19, p. 209-211, 2002.

WARDEN, D. A. An experimental investigation into the child's developing use of definite and indefinite referential speech. Unpublished doctoral dissertation, University of London, 1973.

WARDEN, D. A. The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology* 67(1), p. 101-112, 1976.

WARDEN, D. (1981). Learning to identify referents. *British Journal of Psychology* 72, p. 92-99, 1981.

WIGGLESWORTH, G. Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language* 10, p. 105-125, 1990.

WILSON, D.; SPERBER, D. Linguistic form and relevance. *Lingua* 90, p. 1-25, 1993.

WILSON, D. Linguistic structure and inferential communication. In: B. Caron (Ed.). *Proceedings of the 16<sup>th</sup> International Congress of Linguists* (Paris, p. 20-25, July 1997). Pergamon, Oxford: Elsevier Sciences, 1998.

WILSON, D. New directions for research on pragmatics and modularity. *Lingua* 115, pp.1129-1146, 2005.

WILSON, D.; SPERBER, D. Representation and relevance. In: R. M. Kempson (Ed.). *Mental representations: the interface between language and reality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

WILSON, D.; SPERBER, D. Relevance Theory: a tutorial. In: Y. Otsu (Ed.). *Proceedings of the Third Tokyo Conference on Psycholinguistics*. Hituzi Shobo, Tokyo: p. 45-70, 2002.

WILSON, D.; WHARTON, T. Relevance and prosody. *Journal of Pragmatics* 38, p. 1559-1579, 2006.

WIMMER, H.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, p. 103-128, 1983.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

## Apêndice A – Estímulos e pranchas do Experimento 1

### Estímulos experimentais (histórias):

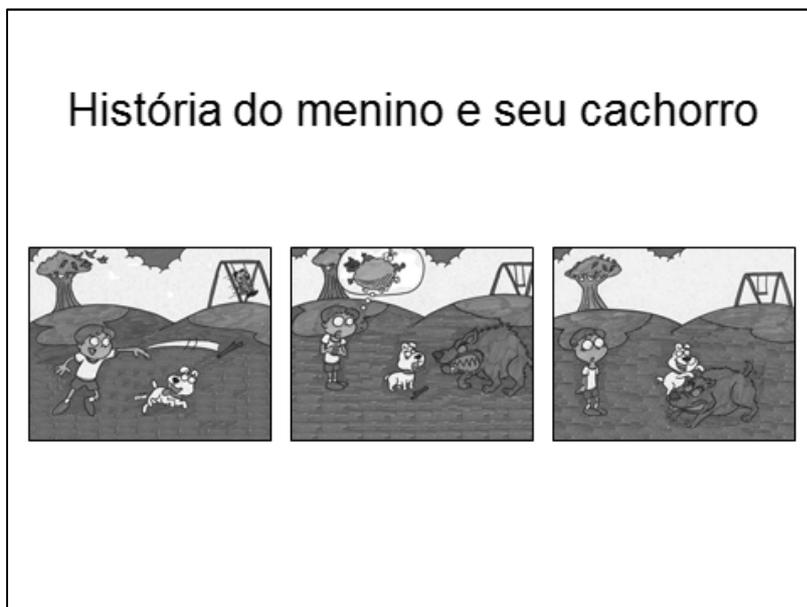
**História 1:** Um menino estava brincando com seu cachorrinho numa pracinha. Ele estava atirando um pauzinho para o cãozinho pegar, quando um outro cachorro, grande e bravo, surgiu. O menino ficou desesperado pensando que o cachorro grande e bravo atacaria seu cachorrinho. Mas, para sua enorme surpresa, os dois cachorros ficaram amigos!

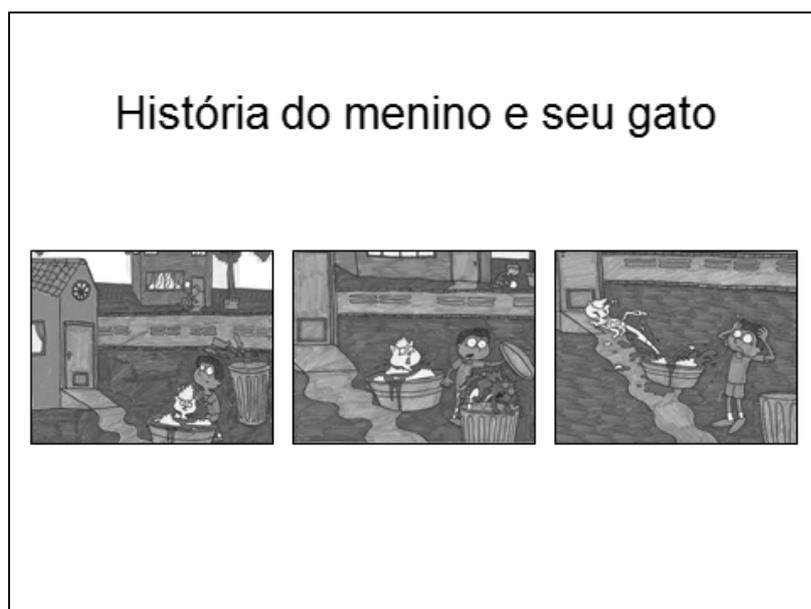
**História 2:** Um homem estava montando seu cavalo no campo. Ele e o cavalo estavam passeando tranquilamente quando um outro cavalo, correndo solto, atravessou sua frente. Seu cavalo ficou muito assustado ao ver o outro cavalo e parou de repente. O homem caiu em uma enorme poça de lama: ele ficou furioso!

**História 3:** Um garoto estava dando banho em seu gato. Ele estava ensaboando o gato quando escutou um barulho vindo da lixeira. Quando o garoto retirou a tampa, um outro gato pulou lá de dentro. O gato do garoto se assustou com o outro gato e correu para casa cheio de sabão!

### Pranchas:

#### Prancha 1:



**Prancha 2:****Prancha 3:**

## Apêndice B – Estímulos e pranchas do Experimento 2

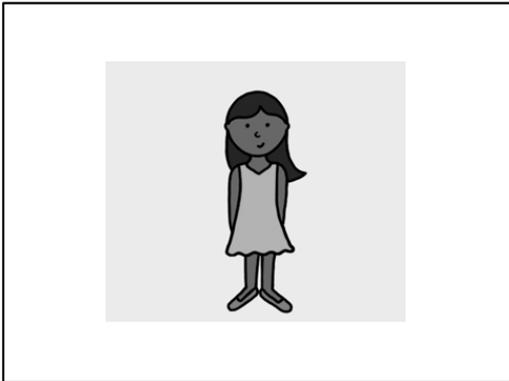
**Estímulos experimentais eliciando um DP definido ou um DP indefinido (exemplos de uma das listas):**

1. Elisa gosta muito de ir a festas. No próximo sábado, tem uma festa de aniversário pra ela ir. Ela tem duas bijuterias na sua caixinha: um colar e uma pulseira. Elisa vai usar uma bijuteria. Ela vai usar...
2. Ronaldo ajuda sua mãe na cozinha. Ele costuma lavar a louça. Depois do jantar, tinha só umas coisas na pia: uns pratos e uns copos. Ronaldo só lavou uma coisa. Ele lavou...
3. Paulo queria ter um bichinho de estimação. Ele foi até um laguinho perto de sua casa. Lá, ele viu uns bichinhos: uns sapos e umas tartarugas. Paulo pegou um bichinho. Ele pegou...
4. Pedro gosta muito de desenhar. Ele sempre carrega um estojo na mochila. No estojo tem uns objetos: uns lápis e umas canetas. Pedro pegou um objeto para desenhar. Ele pegou...
5. Beto estava sentado numa praça. Ele viu uns bichinhos passando: uns cachorros e uns gatos. Aí, ele pensou: “Será que um daqueles bichinhos quer ser meu amigo?” Beto chamou um bichinho. Ele chamou...
6. Lilian gosta de lancha na escola. Ontem, ela levou duas frutas na mochila: uma banana e uma maçã. Mas Lilian só comeu uma fruta. Ela comeu...
7. Fábio gosta de colecionar brinquedos. Ele guarda seus brinquedos numa caixa. Hoje, ele ganhou uns brinquedos novos: uns aviões e uns robôs. Fábio guardou um brinquedo na caixa. Ele guardou...
8. Fernando foi ao dentista. Numa mesinha da sala de espera tinha umas coisas para ler: uns jornais e umas revistas. Fernando pegou uma coisa para ler. Ele pegou...
9. Joana queria dar um presente pra sua professora. Ela foi à floricultura comprar uma flor. Lá, tinha duas flores bonitas: uma rosa e uma margarida. Joana escolheu uma flor. Ela escolheu...
10. Ana gosta de fazer compras. Ela foi a uma bonita loja em um shopping. Lá, tinha duas roupas bonitas: um vestido e uma saia. Ana comprou uma roupa. Ela comprou...
11. Maria tem um gatinho muito levado. Ele adora andar sobre os móveis. Um dia o gatinho subiu na mesa da cozinha. Na mesa, tinha dois objetos: um copo e uma xícara. O gatinho derrubou um objeto. Ele derrubou...

12. Rosa gosta de comer legumes. Hoje, para o jantar, ela cozinhou dois legumes: uma batata e uma cenoura. Mas ela não estava com muita fome. Rosa só comeu um legume. Ela comeu...

**Pranchas:**

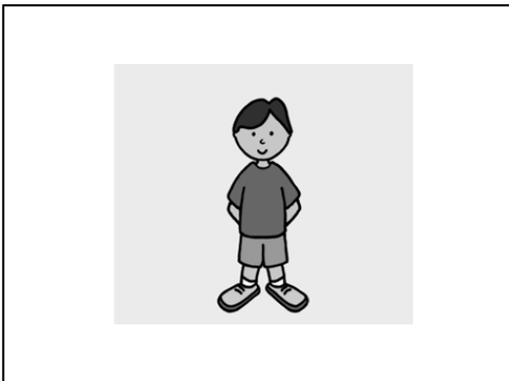
**Prancha 1a:**



**Prancha 1b:**



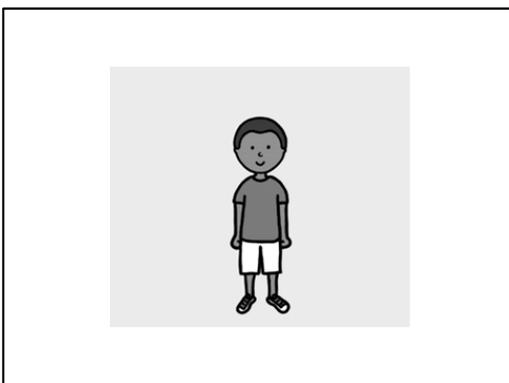
**Prancha 2a:**



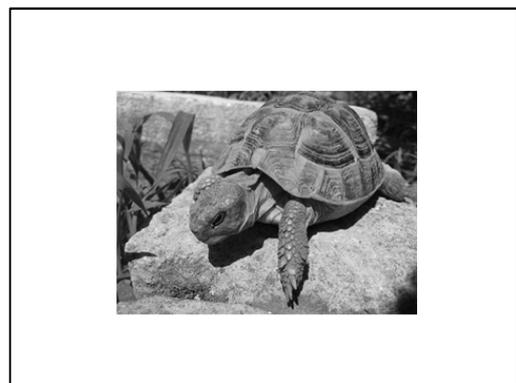
**Prancha 2b:**



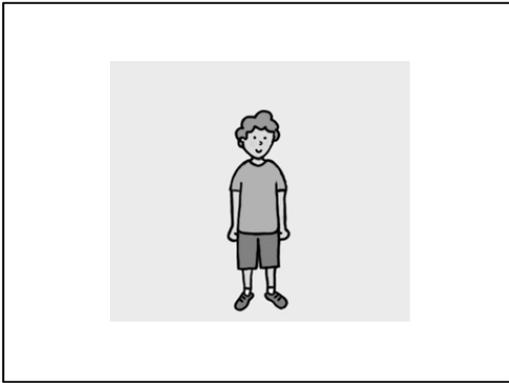
**Prancha 3a:**



**Prancha 3b:**



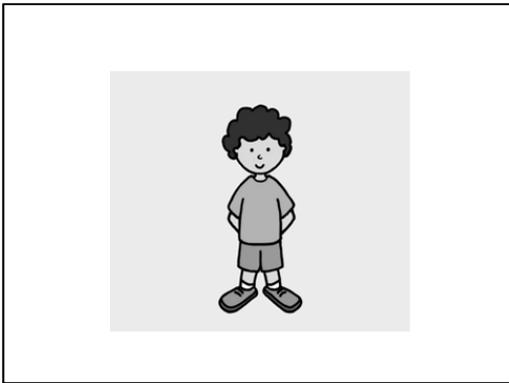
**Prancha 4a:**



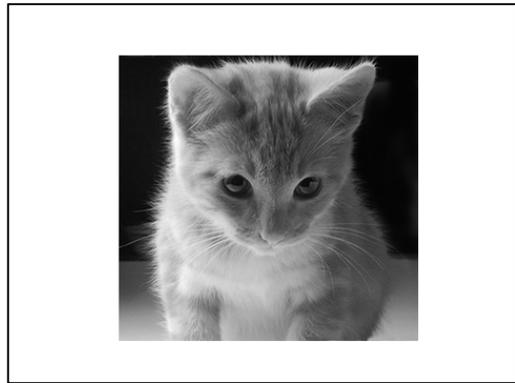
**Prancha 4b:**



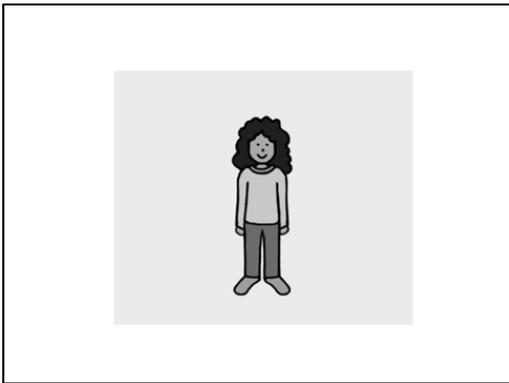
**Prancha 5a:**



**Prancha 5b:**



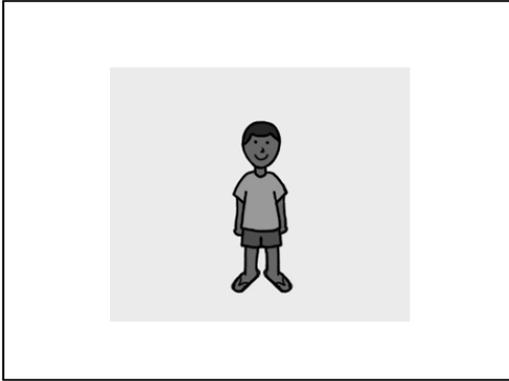
**Prancha 6a:**



**Prancha 6b:**



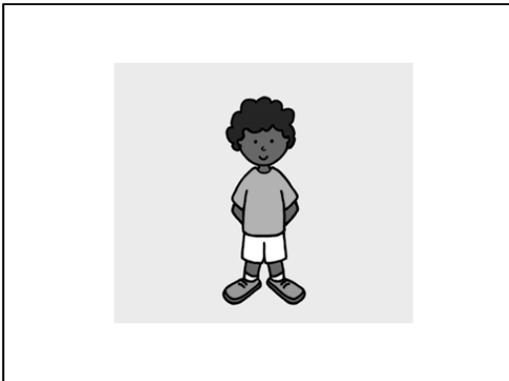
**Prancha 7a:**



**Prancha 7b:**



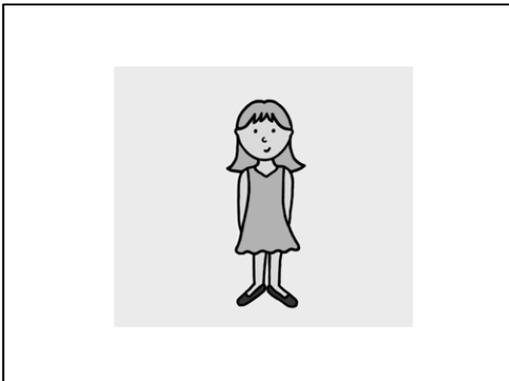
**Prancha 8a:**



**Prancha 8b:**



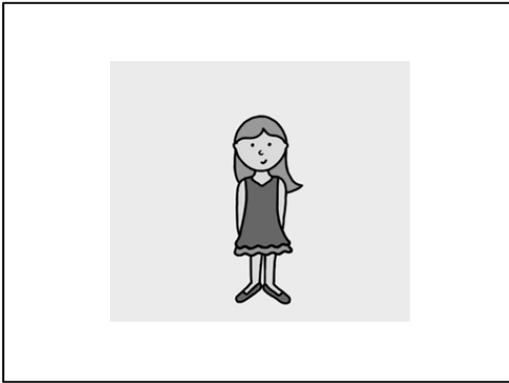
**Prancha 9a:**



**Prancha 9b:**



**Prancha 10a:**



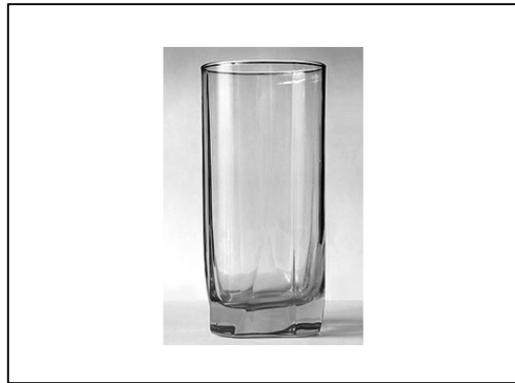
**Prancha 10b:**



**Prancha 11a:**



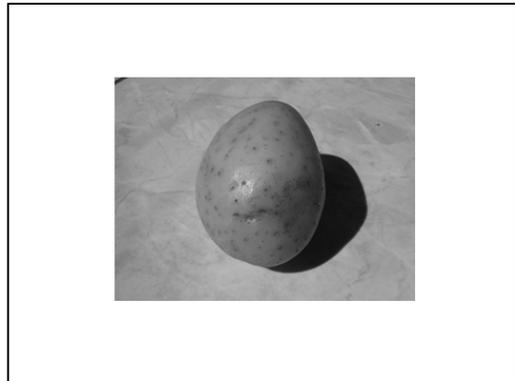
**Prancha 11b:**



**Prancha 12a:**



**Prancha 12b:**



## Apêndice C – Estímulos e pranchas do Experimento 3

### Estímulos experimentais (exemplos de uma das histórias):

**História 1:** Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido! Depois de atender o telefone, e ainda sonolento, João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia! Quando terminou, João voltou rapidamente para o sofá, mas quando ele estava pensando que ia voltar a tirar sua soneca, sua mãe se aproximou e lhe disse: “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”. Novamente, ele ficou bastante aborrecido, mas obedeceu e fez o que sua mãe disse. Naquele mesmo dia, mais tarde, João foi jogar uma partida de futebol na praça. Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols. Mas João, infelizmente, não jogou nada bem. Quando um dos meninos perguntou pelos famosos gols, ele calmamente respondeu: “Ué, eu estava cansado! Também, não me deixaram dormir!”.

### Perguntas/estímulos:

<b>Pergunta Literal</b>	<b>Onde João estava tirando uma soneca?</b>
<b>Prompt 1</b>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou.
<b>Prompt 2</b>	Onde João estava dormindo?

<b>Pergunta Inferencial (Aspecto)</b>	<b>Por que João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 0</b>	<b>Questionamento de respostas desviantes do contraste aspectual avaliado:</b> <i>“Porque estava dormindo”</i> → Mas sempre que alguém está dormindo, fica aborrecido? <i>“Porque o telefone tocou”</i> → Mas sempre que o telefone toca as pessoas ficam aborrecidas?
<b>Prompt 1</b>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido!
<b>Prompt 2</b>	O que João estava fazendo na hora em que telefone tocou?
<b>Prompt 3</b>	Telefone faz barulho?
<b>Prompt 4</b>	As pessoas ficam aborrecidas quando acordam com barulho?

<b>Pergunta Literal</b>	<b>Onde João conseguiu algo para beber?</b>
<b>Prompt 1</b>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Depois de atender ao telefone, e ainda sonolento, João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira.
<b>Prompt 2</b>	João pegou uma bebida: onde?

<b>Pergunta Inferencial (Definitude)</b>	<b>Que bebida João tomou?</b>
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia!
<i>Prompt 2</i>	O que o João pegou na geladeira?
<i>Prompt 3</i>	Suco é uma bebida?
<i>Prompt 4</i>	As pessoas guardam suco na geladeira?

<b>Pergunta Inferencial (Modo)</b>	<b>A mãe de João achava que ele tinha feito o dever de casa?</b>
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”.
<i>Prompt 2</i>	O que a mãe de João disse para ele fazer?
<i>Prompt 3</i>	Crianças têm de fazer dever de casa?
<i>Prompt 4</i>	Mães mandam os filhos fazerem o dever de casa quando ainda não o fizeram?

<b>Pergunta Inferencial (Aspecto)</b>	<b>Por que João ficou aborrecido de novo?</b>
<i>Prompt 0</i>	<b>Questionamento de respostas desviantes do contraste aspectual avaliado:</b> “Porque ele voltou para o sofá” → Mas sempre que alguém volta para o sofá, fica aborrecido? “Porque ele pensou que ia voltar a dormir” → Mas sempre que alguém pensa em voltar a dormir, fica aborrecido?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Quando ele estava pensando que ia voltar a tirar sua soneca, sua mãe se aproximou e lhe disse: “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”.
<i>Prompt 2</i>	O que João estava pensando em fazer quando sua mãe lhe disse para fazer os deveres?
<i>Prompt 3</i>	O que as pessoas querem fazer quando são acordadas e ficam com sono?
<i>Prompt 4</i>	As pessoas ficam aborrecidas quando não conseguem fazer o que querem?

<b>Pergunta Inferencial (Modo)</b>	<b>Os amigos de João acham que ele costuma jogar bem?</b>
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> João foi jogar uma partida de futebol na praça. Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols.
<i>Prompt 2</i>	Os amigos achavam que João ia fazer muitos gols?

<b>Prompt 3</b>	Quem joga bem costuma fazer gols?
<b>Prompt 4</b>	As pessoas esperam que quem joga bem faça gols?

<b>Pergunta Inferencial (Definitude)</b>	<b>Quem perguntou pelos gols?</b>
<b>Prompt 1</b>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols. Mas João não jogou nada bem. Quando um dos meninos perguntou pelos gols, ele calmamente respondeu: “Ué, eu estava cansado!”
<b>Prompt 2</b>	Um menino perguntou a João pelos gols. Foi qualquer menino?
<b>Prompt 3</b>	Meninos costumam ter amigos?
<b>Prompt 4</b>	No futebol, fazem-se amigos?

### Pranchas:

**Prancha 1a:** Estímulo visual somente com as personagens (condição sem apoio visual)



**Prancha 1b:** Estímulo visual com todas as cenas (condição com apoio visual)



## Apêndice D – Estímulos e pranchas do Experimento 4

### Estímulos experimentais:

**Estímulo 1:** Estes são o João e a Maria e aqui tem uma bolinha. Aqui temos duas caixas: uma verde e uma amarela. O João e a Maria estão vendo tudo o que eu estou fazendo: eu estou guardando a bolinha na caixa verde. Mas veja: a Maria está saindo para brincar! Olha, eu tive uma ideia: vamos trocar a bolinha de caixa? (A troca é realizada para a caixa amarela). Quando a Maria voltar, ela vai procurar a bolinha. Onde você acha que ela vai procurar a bolinha? Onde o João viu que eu coloquei a bolinha? Ih! Agora o João resolveu sair também! Sabe, eu tive uma outra ideia: vamos esconder a bolinha em outro lugar! (A criança a esconde em algum lugar da sala). Olha: o João e a Maria estão de volta. Agora me diga: onde você acha que o João pensa que a Maria vai buscar a bolinha? Por quê? E onde o João vai a procurar a bolinha? (O João e a Maria perguntam onde está a bolinha).

**Estímulo 2:** Estes são o Pedro e a Júlia e aqui tem um apontador de lápis. Eles dois estão vendo tudo o que eu estou fazendo: eu estou pondo o apontador na caixa amarela. Olha só: o Pedro saiu para beber água. Vamos trocar o apontador de caixa? (A troca é realizada para a caixa verde). Quando o Pedro voltar, ele vai procurar o apontador. Onde você acha que ele vai procurar o apontador? Onde a Júlia viu que eu coloquei o apontador? Mas não é que a Júlia resolveu sair também? Esconda o apontador em outro lugar! (A criança o esconde em algum lugar da sala). Veja: o Pedro e a Júlia estão voltando. Agora me diga: onde você acha que a Júlia pensa que o Pedro vai buscar o apontador? Por quê? E onde a Júlia vai procurar o apontador? Por quê? (O Pedro e a Júlia perguntam onde está o apontador).

**Estímulo 3:** Estes são o José e a Beatriz e aqui tem uma borracha. Eles dois estão vendo tudo o que eu estou fazendo: eu estou pondo a borracha na caixa verde. Olha só: a Beatriz está saindo para telefonar. Vamos trocar a borracha de caixa? (A troca é realizada para a caixa amarela). Quando a Beatriz voltar, ela vai procurar a borracha. Onde você acha que ela vai procurar a borracha? Onde o José viu que eu coloquei a borracha? Ih! O José saiu também! Esconda a borracha em algum outro lugar! (A criança a esconde em algum lugar da sala). O José e a Beatriz estão de volta. Agora me diga: onde você acha que o José pensa que a Beatriz vai buscar a borracha? Por quê? E onde o José vai procurar a borracha? (O José e a Beatriz perguntam onde está a borracha).

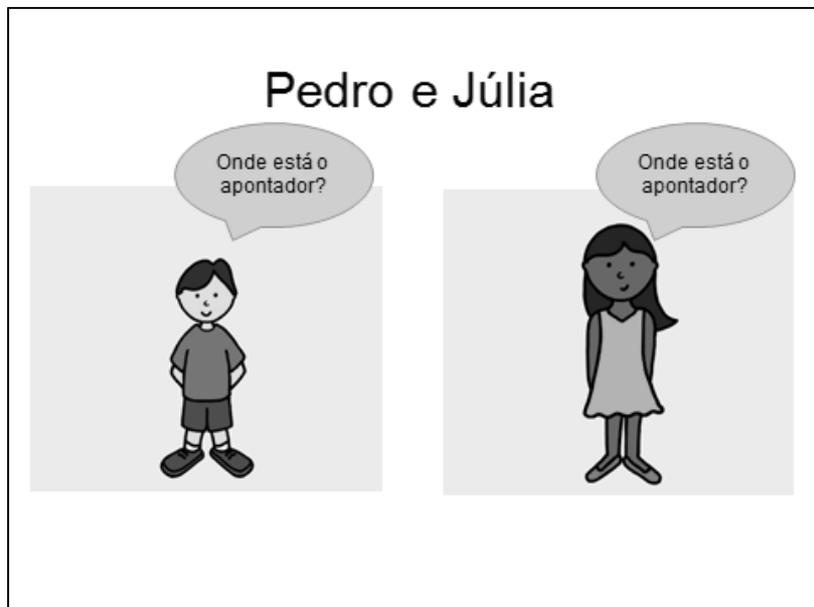
**Estímulo 4:** E quem são estes? Estes são o palhaço e a bailarina e aqui tem um o apito. Eles estão vendo tudo o que fazemos. Eu vou guardar o apito na caixa amarela. Olha! O palhaço está saindo para retocar a maquiagem. Vamos trocar o apito de caixa? (A troca é realizada para a caixa verde). Quando o palhaço voltar, ele vai procurar o apito. Onde você acha que ele vai procurar o apito? Onde a bailarina viu que eu coloquei o apito? Mas olha: a bailarina saiu também para falar com sua amiga! Esconda o apito em algum lugar diferente! (A criança esconde em algum lugar da sala). Veja: o palhaço e a bailarina estão voltando. Agora me diga: onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito? Por quê? E onde a bailarina vai procurar o apito? (O palhaço e a bailarina perguntam onde está o apito).

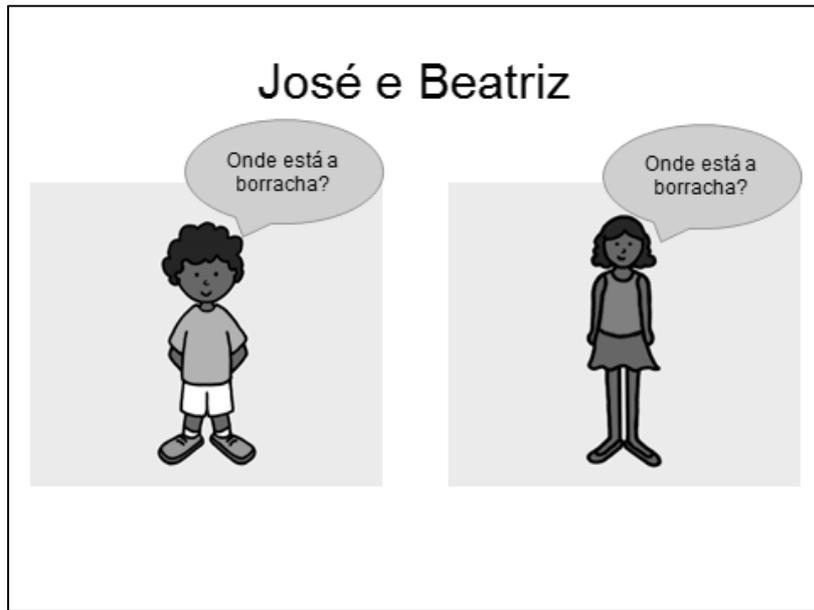
**Pranchas:**

**Pracha 1:**



**Prancha 2:**



**Prancha 3:****Prancha 4:**

## Apêndice E – Estímulos e pranchas do Experimento 5

### Estímulos experimentais (para os adultos) (exemplo de uma das listas – sem distratores):

- 1) Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim com uma vassoura nova, guardou uma vassoura e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?
- 2) Ana gosta de pintar e de desenhar com giz de cera. No sábado, ela fez um desenho com um giz de cera quebrado, guardou o giz e foi fazer um lanche. Ana guardou o giz de cera que ela usou pra desenhar?
- 3) Alice gosta de estudar e de cuidar bem seus cadernos. Ontem, ela fez o dever de matemática num caderno de capa dura, encapou um caderno e foi arrumar a mochila. Alice encapou o caderno de matemática que ela estava usando?
- 4) José adora tomar café e gosta de arrumar a cozinha. Noutro dia, ele tomou seu cafezinho numa caneca nova, lavou uma caneca e foi guardar a louça. José lavou a caneca que ele usou pra tomar café?
- 5) Rodrigo gosta de cozinhar e de comer feijão. No domingo, ele botou o feijão no fogo numa panela funda, tampou a panela e foi provar o arroz. Rodrigo tampou a panela do feijão, que estava no fogo?
- 6) Juliana adora pintar seus vasos de plantas. Ontem, ela pintou um vaso de violeta com um pincel macio, deixou o pincel na água e foi regar outras plantas. Juliana pôs na água o pincel que usou pra pintar o vaso da violeta?
- 7) Lúcio adora recortar figuras de revistas e tem uma coleção de tesouras. Ontem, ele recortou figuras com uma tesoura grande, amolou uma tesoura e guardou sua coleção. Lúcio amolou a tesoura que usou para cortar as figuras?
- 8) Roberto sua muito no verão e tem uma pilha de camisas pra lavar. Noutro dia, ele tirou a roupa suada, botou a camisa para lavar e foi tomar banho. Roberto botou pra lavar a camisa que ele estava usando?

### Estímulos experimentais (para as crianças) (exemplos de uma das listas – sem distratores):

**Estímulo 1:** Roberto sua muito no verão e tem uma pilha de camisas pra lavar. Noutro dia, ele tirou a roupa com cheiro de suor, botou a camisa para lavar e foi tomar banho. Roberto botou pra lavar a camisa que ele estava usando?

**Estímulo 2:** Sheila gosta de regar as plantas e de limpar o jardim. No domingo, ela varreu o jardim com uma vassoura nova, guardou a vassoura e foi brincar com sua amiga. Sheila guardou a vassoura que ela usou para varrer o jardim?

**Estímulo 3:** Juliana adora pintar seus vasos de plantas. Ontem, ela pintou um vaso de violeta com um pincel macio, deixou o pincel na água e foi regar outras plantas. Juliana pôs na água o pincel que usou pra pintar o vaso da violeta?

**Estímulo 4:** Ana gosta de pintar e de desenhar com giz de cera. No sábado, ela fez um desenho com um giz de cera quebrado, guardou o giz e foi fazer um lanche. Ana guardou o giz de cera que ela usou pra desenhar?

**Estímulo 5:** Rodrigo gosta de cozinhar e de comer feijão. No domingo, ele botou o feijão no fogo numa panela funda, tampou a panela e foi provar o arroz. Rodrigo tampou a panela do feijão, que ele botou no fogo?

**Estímulo 6:** Alice gosta de estudar e de cuidar bem de seus cadernos. Ontem, ela fez o dever de matemática num caderno de capa dura, encapou o caderno e foi arrumar a mochila. Alice encapou o caderno de matemática que ela estava usando?

**Estímulo 7:** Lúcio adora recortar figuras de revistas e tem uma coleção de tesouras. Ontem, ele recortou figuras com uma tesoura grande, amolou a tesoura e guardou sua coleção. Lúcio amolou a tesoura que usou para cortar as figuras?

**Estímulo 8:** José adora tomar café e gosta de arrumar a cozinha. Noutro dia, ele tomou seu cafezinho numa caneca nova, lavou a caneca e foi guardar a louça. José lavou a caneca que ele usou pra tomar café?

**Pranchas correspondentes aos estímulos apresentados às crianças:**

**Prancha 1:**



**Prancha 2:**



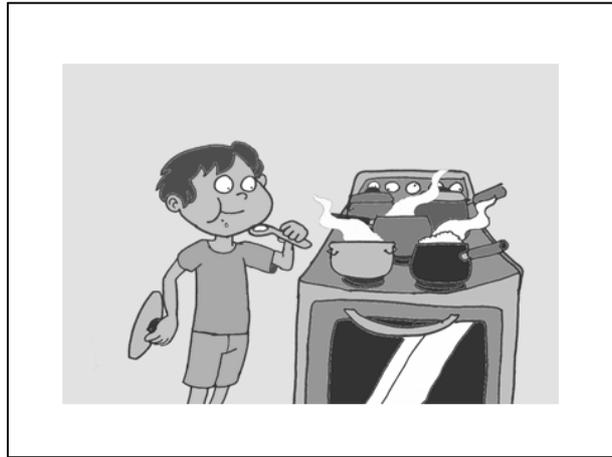
**Prancha 3:**



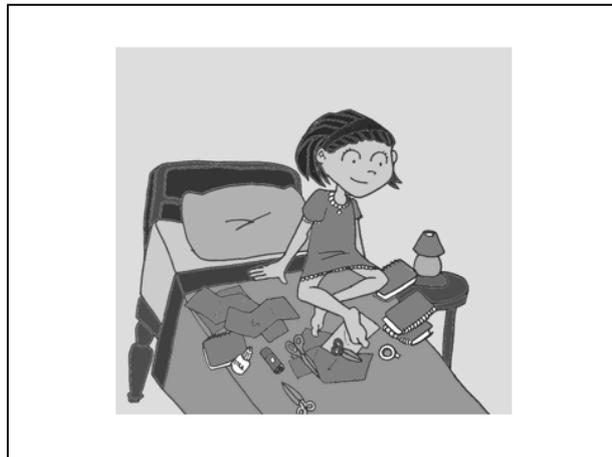
**Prancha 4:**



**Prancha 5:**



**Prancha 6:**



**Prancha 7:**



**Prancha 8:**



## Apêndice F – Estímulos e pranchas do Experimento 6

### Estímulos experimentais (para os adultos) (primeiro questionário – sem distratores):

- 1) Pedro tem um bonito estojo escolar. Ele pegou uns objetos de seu estojo. Ele pegou a régua e umas canetas. Ele pegou todas as réguas?
- 2) Henrique adora tirar fotografias. Hoje, ele foi ao zoológico. Ele fotografou uma zebra e as girafas. Ele fotografou todas as girafas?
- 3) José guarda muitas coisas na gaveta de sua mesa de cabeceira. Hoje, ele tirou uns objetos da gaveta. Ele tirou um chaveiro e os papéis. Ele tirou todos os papéis?
- 4) Priscila tem um jogo novo de talheres. Ela pegou uns talheres de que precisava para por sobre a mesa. Ela pegou uma faca e as colheres. Ela pegou todas as colheres?
- 5) Sônia gosta de limpar sua casa. Hoje, ela limpou umas coisas na sala. Ela limpou umas cadeiras e a poltrona. Ela limpou todas as poltronas?
- 6) Antônio gosta de ter seu armário de roupas bem organizado. Hoje, ele guardou umas peças de roupa no armário. Ele guardou as meias e uma calça. Ele guardou todas as meias?
- 7) Paulo foi ao aniversário de seu primo. Ele comeu uns salgadinhos que estavam sobre a mesa. Ele comeu umas coxinhas e a empada. Ele comeu todas as empadas?
- 8) Júlia tem uma gaveta cheia de roupas. Ela pegou umas peças de roupa da gaveta. Ela pegou a camisola e umas camisetas. Ela pegou todas as camisolas?
- 9) Bruna gosta muito de comer frutas como sobremesa. Hoje, ela descascou umas frutas que estavam em sua fruteira. Ela descascou as laranjas e uma banana. Ela descascou todas as laranjas?
- 10) Beto tem uma casa muito bem cuidada. Hoje, ele pintou umas coisas em sua casa. Ele pintou umas janelas e a porta. Ele pintou todas as portas?
- 11) Sílvia tem uma grande coleção de DVDs com filmes, desenhos e shows. Ela pegou uns DVDs para assistir. Ela pegou os desenhos e um filme. Ela pegou todos os desenhos?
- 12) Mônica tem muitas flores em sua casa. Hoje, ela pegou umas flores de seus vasilhinhos para fazer um arranjo. Ela pegou uma rosa e as margaridas. Ela pegou todas as margaridas?
- 13) Lucas tem uma estante cheia de brinquedos. Ele pegou uns brinquedos da estante para brincar. Ele pegou os carrinhos e um trenzinho. Ele pegou todos os carrinhos?
- 14) Ana guarda vegetais em uma cesta em sua cozinha. Hoje, ela cozinhou uns vegetais da cesta. Ela cozinhou a batata e umas cenouras. Ela cozinhou todas as batatas?

15) Luíza não teve tempo de lavar toda a louça. Ela lavou umas coisas que estavam na pia. Ela lavou uns copos e o prato. Ela lavou todos os pratos?

16) Carlos foi à fazenda de seu tio. Lá, ele alimentou uns animais. Ele alimentou o bezerro e uns porcos. Ele alimentou todos os bezerros?

**Estímulos experimentais (para os adultos) (segundo questionário – sem distratores):**

1) Priscila tem um jogo novo de talheres. Ela pegou uns talheres de que precisava para por sobre a mesa. Ela pegou uma faca e as colheres. Quantas colheres ela pegou?

2) Paulo foi ao aniversário de seu primo. Ele comeu uns salgadinhos que estavam sobre a mesa. Ele comeu umas coxinhas e a empada. Quantas empadas tinha na mesa?

3) Luíza não teve tempo de lavar toda a louça. Ela lavou umas coisas que estavam na pia. Ela lavou uns copos e o prato. Quantos pratos tinha na pia?

4) Lucas tem uma estante cheia de brinquedos. Ele pegou uns brinquedos da estante para brincar. Ele pegou os carrinhos e um trenzinho. Quantos carrinhos ele pegou?

5) Ana guarda vegetais em uma cesta em sua cozinha. Hoje, ela cozinhou uns vegetais da cesta. Ela cozinhou a batata e umas cenouras. Quantas batatas tinha na cesta?

6) José guarda muitas coisas na gaveta de sua mesa de cabeceira. Hoje, ele tirou uns objetos da gaveta. Ele tirou um chaveiro e os papéis. Quantos papéis ele tirou?

7) Júlia tem uma gaveta cheia de roupas. Ela pegou umas peças de roupa da gaveta. Ela pegou a camisola e umas camisetas. Quantas camisolas tinha na gaveta?

8) Bruna gosta muito de comer frutas como sobremesa. Hoje, ela descascou umas frutas que estavam em sua fruteira. Ela descascou as laranjas e uma banana. Quantas laranjas ela descascou?

9) Mônica tem muitas flores em sua casa. Hoje, ela pegou umas flores de seus vasilhinhos para fazer um arranjo. Ela pegou uma rosa e as margaridas. Quantas margaridas ela pegou?

10) Pedro tem um bonito estojo escolar. Ele pegou uns objetos de seu estojo. Ele pegou a régua e umas canetas. Quantas réguas tinha no estojo?

11) Sílvia tem uma grande coleção de DVDs com filmes, desenhos e shows. Ela pegou uns DVDs para assistir. Ela pegou os desenhos e um filme. Quantos desenhos ela pegou?

12) Beto tem uma casa muito bem cuidada. Hoje, ele pintou umas coisas em sua casa. Ele pintou umas janelas e a porta. Quantas portas tem na casa de Beto?

13) Antônio gosta de ter seu armário de roupas bem organizado. Hoje, ele guardou umas peças de roupa no armário. Ele guardou as meias e uma calça. Quantas meias ele guardou?

14) Carlos foi à fazenda de seu tio. Lá, ele alimentou uns animais. Ele alimentou o bezerro e uns porcos. Quantos bezerros tinha na fazenda?

15) Henrique adora tirar fotografias. Hoje, ele foi ao zoológico. Ele fotografou uma zebra e as girafas. Quantas girafas ele fotografou?

16) Sônia gosta de limpar sua casa. Hoje, ela limpou umas coisas na sala. Ela limpou umas cadeiras e a poltrona. Quantas poltronas tinha na sala?

**Estímulos experimentais (para as crianças) (exemplos de uma das listas – sem distratores):**

1. Preâmbulo: Este é o Pedro e este é o estojo escolar dele. Ele carrega um monte de coisas neste estojo. O que a gente normalmente carrega num estojo? O que mais você acha que pode ter aqui dentro? Agora, preste atenção. Pedro pegou uns objetos do estojo. Ele pegou a régua e umas canetas. Pergunta: Ele pegou todas as réguas? Quantas réguas tinha no estojo?
2. Preâmbulo: Este é o Henrique e estes são uns bichos do zoológico. Tem muitos deles lá. Que bichos você pode ver aqui? E que outros bichos podemos encontrar num zoológico? Agora, preste atenção. Henrique foi ao zoológico. Ele fotografou uma zebra e as girafas. Pergunta: Ele fotografou todas as girafas?
3. Preâmbulo: Este é o José e esta é a gaveta da mesa de cabeceira dele. Mas olha quanta coisa tem dentro! Que bagunça! O que você consegue ver? E o que mais você acha que tem debaixo disto tudo? Agora, preste atenção. José tirou uns objetos da gaveta. Ele tirou um chaveiro e os papéis. Pergunta: Ele tirou todos os papéis?
4. Preâmbulo: Esta é a Priscila e estes são os talheres dela. Eles estão sobre a pia da cozinha. Que talheres você pode ver aqui? Agora, preste atenção. Priscila pegou uns talheres para por sobre a mesa. Ela pegou uma faca e as colheres. Pergunta: Ela pegou todas as colheres?
5. Preâmbulo: Esta é a Sônia e esta é a sala da casa dela. Nesta sala tem vários móveis. Que móveis você está vendo? E que outros móveis você acha que pode ter além destes que nós estamos vendo? Agora, preste atenção. Hoje, Sônia limpou umas coisas na sala. Ela limpou umas cadeiras e a poltrona. Pergunta: Ela limpou todas as poltronas? Quantas poltronas tinha na sala?
6. Preâmbulo: Este é o Antônio e este é o armário de roupas dele. Ele tem muitas roupas, não? Que roupas você consegue ver? Agora, preste atenção. Antônio guardou umas peças de roupa no armário. Ele guardou as meias e uma calça. Pergunta: Ele guardou todas as meias?

7. Preâmbulo: Esta é a Bruna e esta é a fruteira da cozinha dela. Ela adora frutas! Veja quantas ela comprou! Que frutas aí você conhece? E que outras frutas você acha que tem debaixo destas? Agora, preste atenção. Bruna descascou umas frutas da fruteira. Ela descascou as laranjas e uma banana. Pergunta: Ela descascou todas as laranjas?
8. Preâmbulo: Este é o Paulo e esta é a mesa de salgadinhos da festa do primo dele. Infelizmente, quando Paulo chegou à festa, alguns dos salgadinhos favoritos dele já estavam acabando... Que salgadinhos você está vendo? Você acha que tem outros tipos de salgadinhos também? Agora, preste atenção. Paulo comeu uns salgadinhos. Ele comeu umas coxinhas e a empada. Pergunta: Ele comeu todas as empadas? Quantas empadas ainda tinha na mesa?
9. Preâmbulo: Esta é a Júlia e esta é a gaveta de roupas dela. Nossa, mas ela tem muitas roupas! Que peças de roupa você consegue ver? E que outras peças de roupa você acha que pode ter nesta gaveta? Agora, preste atenção. Júlia pegou umas roupas da gaveta. Ela pegou a camisola e umas camisetas. Pergunta: Ela pegou todas as camisolas? Quantas camisolas tinha na gaveta?
10. Preâmbulo: Este é o Beto e esta é a casa dele. Nossa, mas a casa dele é muito grande e muito bonita e ele gosta de cuidar bem da casa! Agora, preste atenção. Hoje Beto pintou umas coisas na casa. Ele pintou umas janelas e a porta. Pergunta: Ele pintou todas as portas? Quantas portas tem na casa de Beto?
11. Preâmbulo: Esta é a Sílvia e esta é a coleção de DVDs dela. Veja quantos ela tem! Que tipos de DVDs você acha que ela tem aqui? Agora, preste atenção. Sílvia pegou uns DVDs para assistir. Ela pegou os desenhos e um filme. Pergunta: Ela pegou todos os desenhos?
12. Preâmbulo: Esta é a Mônica e estas são as flores da casa dela. Veja quantos vasos de flores! Que flores você pode ver aqui? Que outras flores você acha que têm na casa dela? Agora, preste atenção. Mônica pegou umas flores dos vasos. Ela pegou uma rosa e as margaridas. Pergunta: Ela pegou todas as margaridas?
13. Preâmbulo: Este é o Lucas e esta é a estante de brinquedos dele. Nossa, ele tem tantos brinquedos! Que brinquedos você consegue ver? E que outros brinquedos você acha que têm dentro destas caixas? Agora, preste atenção. Lucas pegou uns brinquedos da estante. Ele pegou os carrinhos e um trenzinho. Pergunta: Ele pegou todos os carrinhos?
14. Preâmbulo: Esta é a Ana e esta é a cesta onde ela guarda vegetais. Nossa, tem tantos vegetais na cesta! Quais os que você consegue ver? E que outros vegetais você acha que têm nesta cesta? Agora, preste atenção. Hoje, Ana cozinhou uns vegetais. Ela cozinhou a batata e umas cenouras. Pergunta: Ela cozinhou todas as batatas? Quantas batatas tinha na cesta?
15. Preâmbulo: Esta é a Luíza e esta é pia da casa dela. Nossa, olha quanta louça tem pra lavar! Que tipos de louça você está vendo? E o que mais você acha que tem em meio a toda esta bagunça? Agora, preste atenção. Luíza lavou umas

coisas que estavam na pia. Ela lavou uns copos e o prato. Pergunta: Ela lavou todos os pratos? Quantos pratos tinha na pia?

16. Preâmbulo: Este é o Carlos e esta é a fazenda do tio dele. Nesta fazenda, tem muitos animais. Que animais você consegue ver? E que outros animais você acha que tem na fazenda? Agora, preste atenção. Carlos alimentou uns animais da fazenda. Ele alimentou o bezerro e uns porcos. Pergunta: Ele alimentou todos os bezerros? Quantos bezerros tinha na fazenda?

### Pranchas correspondentes aos estímulos apresentados às crianças:

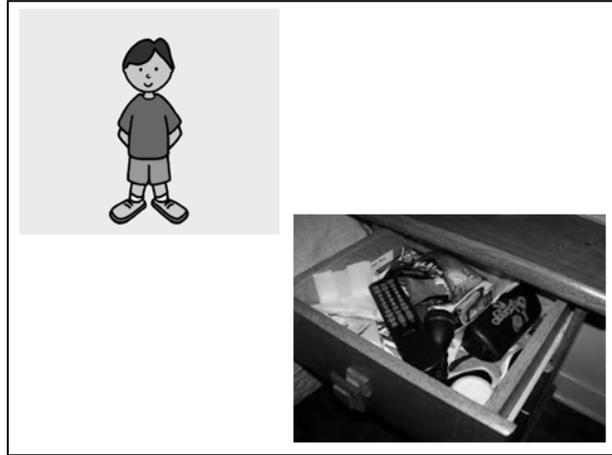
#### Prancha 1:



#### Prancha 2:



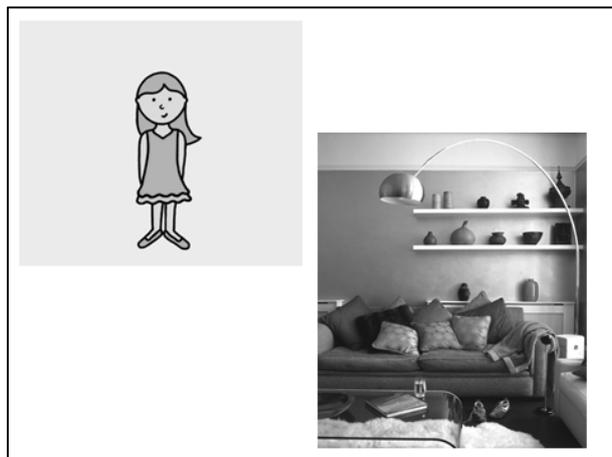
**Prancha 3:**



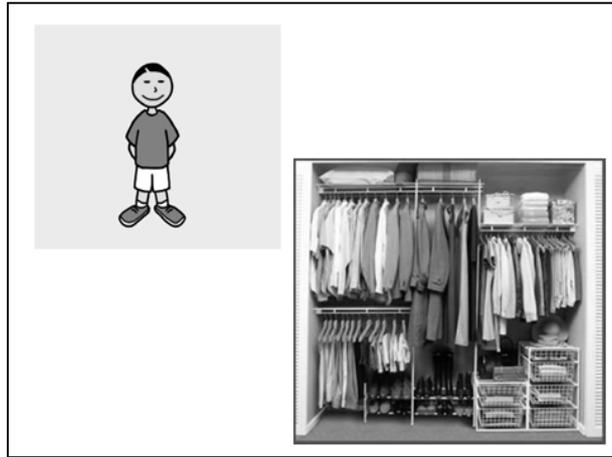
**Prancha 4:**



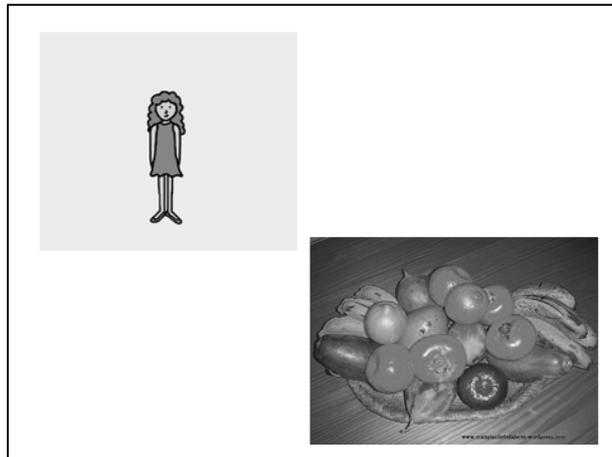
**Prancha 5:**



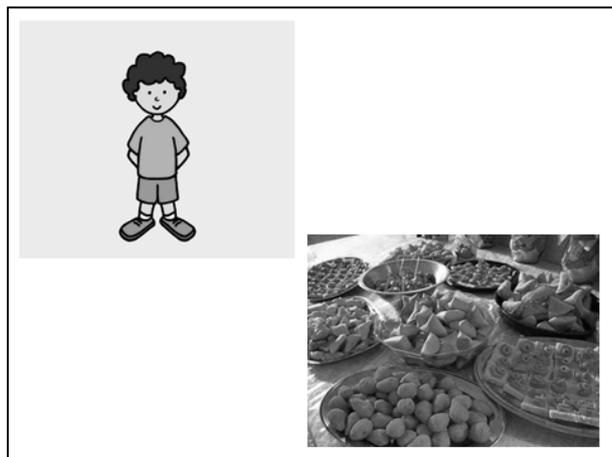
**Prancha 6:**



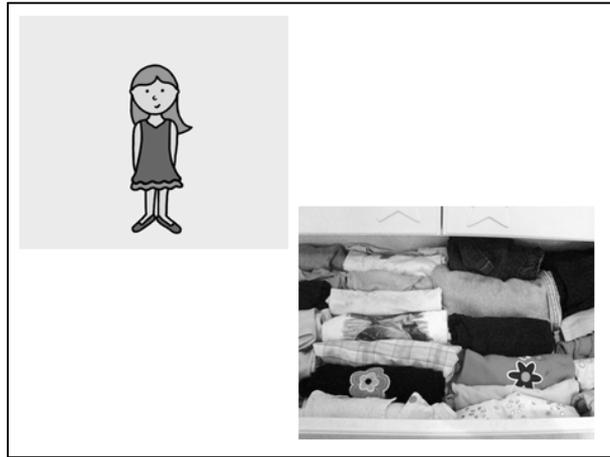
**Prancha 7:**



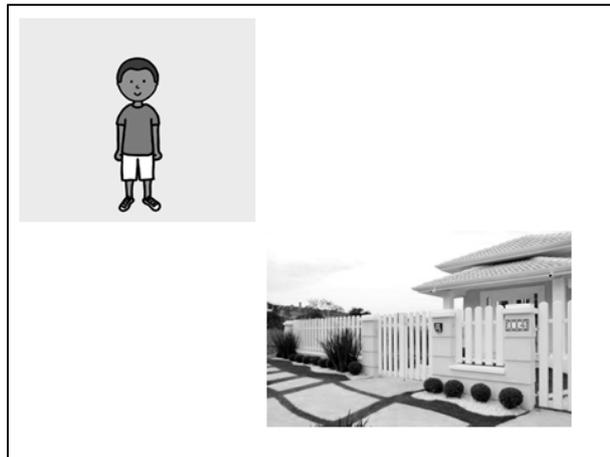
**Prancha 8:**



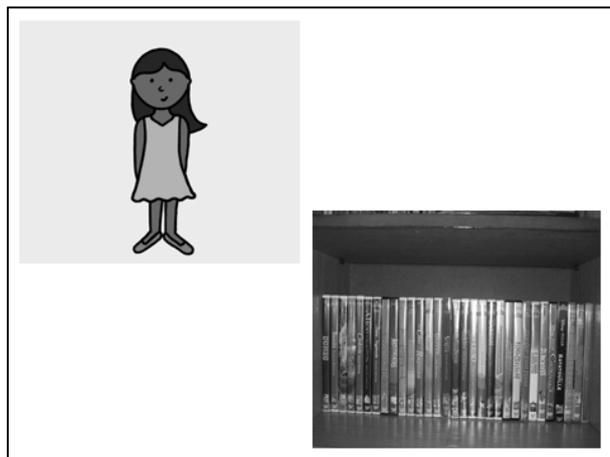
**Prancha 9:**



**Prancha 10:**



**Prancha 11:**



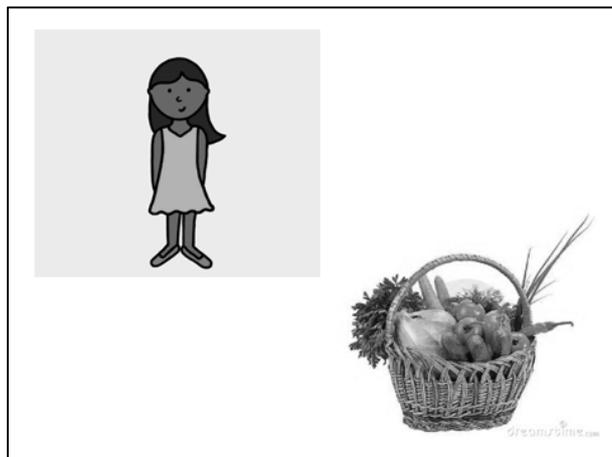
**Prancha 12:**



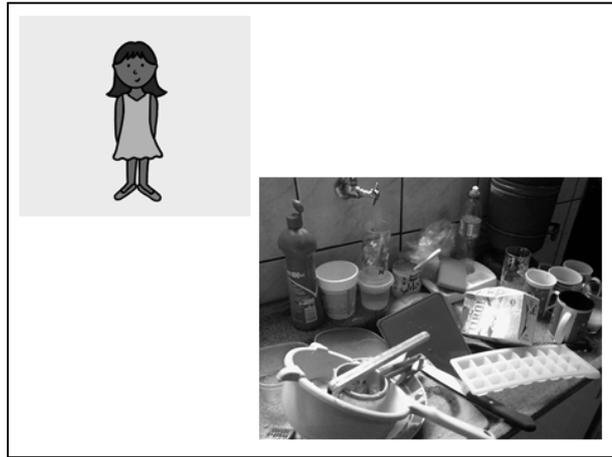
**Prancha 13:**



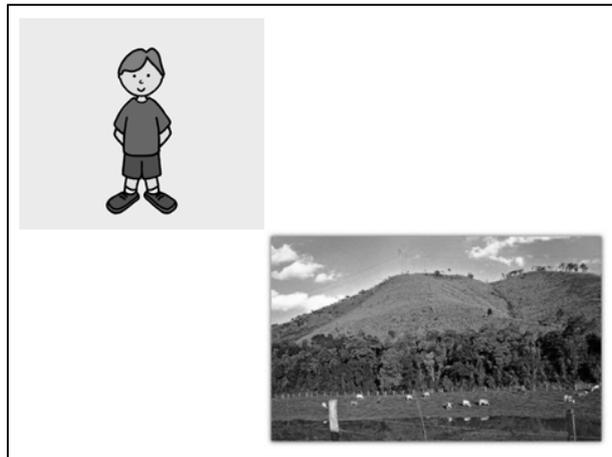
**Prancha 14:**



**Prancha 15:**



**Prancha 16:**



## Apêndice G – Estímulos e pranchas do Experimento 7

### Estímulos experimentais (exemplos de uma das listas):

1. Domingo é o aniversário da mãe de Cláudia. Cláudia vai fazer uma surpresa pra sua mãe: vai comprar um vaso de flores pra ela. Mas não é que sua irmã deu com a língua nos dentes? A irmã de Cláudia mordeu a língua ou estragou a surpresa de sua irmã?
2. Rogério estava arrumando umas caixas no supermercado onde trabalha. Seu patrão reclamou que ele estava colocando as caixas no lugar errado. Rogério ficou triste, mas deu a volta por cima. Rogério se recuperou da bronca de seu patrão ou pulou por cima das caixas?
3. Ângela gosta muito de cinema. Ela chamou uma amiga pra sessão das 6. Mas chegando ao cinema, deu com o nariz na porta. O cinema estava fechado ou Ângela machucou o nariz na porta do cinema?
4. Carlos é um ótimo mecânico de carros. Ele conserta todos os tipos de defeitos. Ele descasca qualquer abacaxi! Carlos sabe descascar abacaxis muito bem ou resolve qualquer tipo de problema nos carros?
5. Luiz é pedreiro. Ele constrói casas e conserta tudo o que quebra. Qualquer coisa, seus clientes chamam ele. Ele quebra todos os galhos. Luiz tem solução pra todos os problemas ou corta os galhos das árvores nos jardins?
6. Kátia é muito ocupada. Ontem, ela tinha vários compromissos importantes. Por isso, ela voou pro seu escritório. Kátia pegou um avião pro seu escritório ou foi pro escritório o mais rápido que pôde?

### Pranchas:

#### Pranchas-prêmio (exemplos):

