

ARVIGO, M. C. Reconhecimento do campo comum na Trissomia do 21 – estudo comparativo com o desenvolvimento típico e a teoria acerca da aquisição no Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem e no Transtorno do Espectro do Autismo. *ReVEL*, vol. 19, n. 36, 2021. [www.revel.inf.br]

RECONHECIMENTO DO CAMPO COMUM NA TRISSOMIA DO 21 – ESTUDO COMPARATIVO COM O DESENVOLVIMENTO TÍPICO E A TEORIA ACERCA DA AQUISIÇÃO NO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

*Recognition of Common Ground in Down Syndrome – a comparative study with
typical development and the theory about this acquisition in Specific Language
Impairment and Autism Spectrum Disorder*

Maria Claudia Arvigo¹

mariacarvigo@gmail.com

RESUMO: A definitude é uma noção complexa que envolve tanto aspectos sintáticos como semânticos e pragmáticos. Durante o processo de aquisição, crianças pré-escolares precisam compreender o funcionamento do sistema de determinante da língua que estão adquirindo, bem como aprender a reconhecer quando um referente é relevante no discurso e faz parte do campo comum partilhado entre os seus interlocutores. Um dos erros mais comuns realizados pelas crianças típicas pré-escolares é o uso exaustivo do determinante definido, substituindo o determinante indefinido em contextos específicos. Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem e crianças com Transtorno do Espectro do Autismo apresentam maiores dificuldades com o uso do determinante definido, o que pode ser resultado de um atraso na aquisição de aspectos pragmáticos, para as crianças autistas, e de um déficit sintático, para as crianças com TDL. Para a T-21, assume-se que a criança trilha o mesmo caminho que a criança típica durante o processo de aquisição, ainda que com atrasos significativos. Na presente pesquisa, foram observadas 26 crianças e 5 adultos com T-21, comparando o uso de determinantes, em contextos de fala eliciada. Os resultados indicam que as crianças com T-21 apresentam mais dificuldades com o sistema de determinantes do que as crianças típicas mais novas. Todavia, existem mais semelhanças entre os resultados de ambos os grupos, típico e com T-21, do que

¹ Fonoaudióloga formada pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, mestre e doutora em linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, pós doutora em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie e pesquisadora do Laboratório de Transtorno do Espectro do Autismo – TEA-MACK da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

diferenças. Os adultos com T-21 apresentam melhores resultados que as crianças, obtendo, por vezes, índices de acerto próximos aos dos sujeitos típicos.

PALAVRAS-CHAVE: Definitude; Trissomia do 21; aquisição da linguagem.

ABSTRACT: Definiteness is a complex concept that encompass both syntactic, semantic, and pragmatic aspects. During the acquisition process, pre-school children need to understand how to operate with the determiner system of the language they are acquiring, as well as it is necessary to learn to recognize when a referent is relevant in the speech and is part of the common field shared among their interlocutors. One of the most common mistakes made by typical preschool children is the use of the definite determiner, replacing the indefinite determiner in specific contexts. Children with Language Development Disorder and children with Autism Spectrum Disorder have greater difficulties with the use of the definite determiner, which may be the result of a delay in the acquisition of pragmatic aspects, for autistic children, and of a syntactic deficit, for children with LDD. For the Down Syndrome, it is assumed that the child follows the same path as the typical child during the acquisition process, albeit with significant delays. In our research, 26 children and 5 adults with DS were observed, comparing the use of determiners in contexts of elicited speech. The results indicate that children with DS have more difficulties with the system of determiners than the typical younger children. However, there are more similarities between the results of both groups, typical and with DS, than differences. Adults with DS show better results than children, sometimes obtaining success rates close to typical subjects.

KEYWORDS: Language acquisition; definiteness; Down Syndrome.

INTRODUÇÃO

O uso exaustivo do determinante definido é considerado pela maioria dos pesquisadores (MARATSOS, 1976; KARMILOFF-SMITH, 1979; WEXLER, 2003; dentre muitos outros) um dos principais erros cometidos pelas crianças típicas no início da aquisição da linguagem.

Segundo SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005), esse uso exaustivo decorre de uma falha no conhecimento pragmático necessário para distinguir o campo comum. As autoras explicam que a não aquisição correta desse conceito, denominado CNSA (Concept of Non-Shared Assumptions), pode levar a uma inadequação no processo de distinção entre os tipos de determinantes, uma vez que a criança atribui o seu conhecimento ao seu interlocutor, presumindo que o item mencionado no discurso faça parte do campo comum, ou seja, do conhecimento partilhado entre o falante e o seu interlocutor. No entanto, tal assunção pode estar incorreta e a escolha inadequada do determinante pode acarretar a não compreensão do discurso por parte do ouvinte.

O uso adequado do determinante depende de dois tipos de conhecimento, o primeiro refere-se ao conhecimento sintático, ou seja, ao reconhecimento das diferentes formas ou itens que compõem o sistema de determinantes, bem como à posição que assumem dentro da sentença. O segundo conhecimento está relacionado

às regras pragmáticas, em outras palavras, remete ao conhecimento dos contextos em que um dado determinante pode ser considerado apropriado.

Sintaticamente, os determinantes combinados a um nome/substantivo (sintagma nominal ou NP) formam um sintagma determinante ou DP, cuja projeção máxima D carrega, dentre outros, os traços de definitude (IONIN; WEXLER, 2003).

O DP abriga categorias como artigos, pronomes, numerais e demais itens que, de alguma forma, relacionam-se com o domínio nominal e, dentre as diversas informações que o DP comporta, está a definitude.

Nem todas as línguas apresentam um sistema rico de determinantes ou alguma marca morfológica de definitude, no entanto, nas línguas em que essa marca está presente, como no Português Brasileiro (PB), observa-se uma interação entre sintaxe e pragmática.

A definitude representa uma das formas de realizar o contraste definido/indefinido de um DP. Tal distinção é morfológicamente codificada no PB através do uso do determinante, sendo que a descrição definida é tomada pelo DP definido, na forma Determinante definido+ Nome [D+NP], ou [N], enquanto DPs iniciados pelo determinante indefinido representam uma descrição indefinida na forma Determinante indefinido+ Nome [D+NP], ou [um N].

Segundo HEIM (1991), determinantes definidos carregam a pressuposição de existência e de unicidade, de forma que um NP como [o gato] leva a uma elocução feliz, semântica e pragmaticamente, sempre que houver um único gato em qualquer domínio contextualmente determinado ou relevante.

Desse modo, a pressuposição de unicidade contida no determinante definido é computada com base num domínio relevante dentro do contexto, sendo que tal domínio deve fazer parte do conhecimento partilhado entre falante e ouvinte.

Além da pressuposição da unicidade, o determinante definido impõe uma exigência sobre o conteúdo do conhecimento partilhado ou campo comum no momento da elocução. Em linhas gerais, um sintagma nominal encabeçado por um determinante definido requer a existência de um único referente, o qual faz parte do conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte no momento da elocução. Caso o conhecimento da existência desse referente não seja mútuo entre falante e ouvinte, o resultado é infeliz.

HEIM (1991) assume a teoria de STALNAKER (1973, 1974, 1976) sobre a noção de campo comum ou conhecimento partilhado. Tal conceito não é novo e está

intimamente associado ao conceito de definitude, uma vez que este último é comumente tratado como marca de referência do campo comum entre falante e ouvinte.

STALNAKER (1972, 1973, 1974, 1976, 1998, 2002, dentre tantos outros trabalhos) denomina campo comum como a pressuposição do falante, supondo esse campo comum como o conceito central necessário para caracterizar o discurso. Segundo o autor, cada discurso ou elocução ocorre em um determinado contexto, o qual possui uma série de propriedades particulares, como estar localizado em um tempo em particular, em um lugar específico e/ou em um mundo possível e, ainda, envolver um determinado falante e um determinado ouvinte; propriedades como essas fazem com que o discurso seja diferente de outros possíveis discursos.

Uma pressuposição, continua STALNAKER (1974), é o que o falante assume como conhecimento mútuo ou comum entre ele e os demais participantes da conversa, sendo que essa pressuposição é composta por um conjunto de ‘mundos possíveis’, um conjunto de possibilidades compatíveis com tudo o que o falante pressupõe como verdadeiro dentro do contexto, o que o autor denomina de ‘conjunto de contexto’.

Em resumo, o campo comum de um determinado discurso, ocorrendo em um momento em particular, representa o conjunto de pressuposições que os participantes desse discurso assumem como certo. No campo comum, está o conjunto de mundos possíveis, o conjunto de contexto em que todas as pressuposições presentes ou contidas nesse campo são consideradas verdadeiras.

Referentes novos no campo comum partilhado entre falante e ouvinte, em geral, são introduzidos no discurso através do uso do determinante indefinido. Diferentemente das descrições definidas, as indefinidas estão sujeitas a condições inovadoras, sendo que se pressupõe que referentes ainda não mencionados no discurso sejam introduzidos por meio do determinante indefinido (HEIM, 1982).

Em resumo, a aquisição da definitude e o uso adequado do sistema de determinantes envolve conhecimento tanto morfossintático quanto semântico-pragmático. A escolha da combinação determinante+nome, ou seja, o sintagma determinante (DP) utilizado pelo falante depende diretamente do conhecimento do falante e do ouvinte acerca do referente, seja ele novo ou antigo dentro do discurso.

A literatura sobre a aquisição atípica do conceito de definitude está centrada, principalmente, no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no Transtorno do

Desenvolvimento da Linguagem (TDL) e na Síndrome de Williams (SW). Pouco se sabe sobre a aquisição deste conceito na Trissomia do 21 (T-21).

Todavia, pesquisas indicam diversas similaridades no processo de aquisição da linguagem entre diferentes patologias e mesmo entre as aquisições atípica e típica, de modo a tornar possível a comparação dos dados da definitude na T-21 e em patologias em que também há deficiência intelectual, como a SW, ou mesmo entre a T-21 e transtornos em que o cognitivo está preservado, tais como o TEA e o TDL.

A fim de verificar se sujeitos T-21 são capazes de reconhecer diferenças entre a sua pressuposição acerca do item referido no discurso e as de seu interlocutor, bem como observar se esses mesmos sujeitos adquiriram o conceito de definitude e fazem uso adequado do sistema de determinantes no PB, a presente pesquisa utilizou um experimento que aborda o uso dos determinantes definido e indefinido com itens referenciais e não referenciais no discurso.

RUBIN (2004), assim como outros pesquisadores, assume que as inabilidades linguísticas constantemente observadas na T-21 decorrem de um atraso no processo de aquisição da linguagem. Ao comparar dados da aquisição típica da linguagem e as alterações linguísticas na trissomia, CHAPMAN (1995) e FOWLER (1990) supõem que, tanto a criança com T-21 quanto a típica, seguem o mesmo percurso do desenvolvimento.

A criança T-21 adquire vocabulário, usa a mesma gama de morfemas e regras gramaticais, mantendo a mesma ordem de palavras que a criança típica utiliza, porém, com considerável atraso.

Dito isso, partimos do pressuposto de que a aquisição da linguagem na T-21 decorre de um atraso no processo, o qual apresenta um percurso similar ao observado em crianças típicas mais novas. Em virtude da ausência de pesquisas no PB e em outras línguas sobre a aquisição do conceito de definitude na T-21, formulamos nossas hipóteses com base no que se observa na aquisição típica desse conceito, da mesma forma, em evidências trazidas por estudos com outras desordens do desenvolvimento infantil que acometem a aquisição da linguagem, no caso, o TDL e o TEA.

O uso exaustivo do determinante definido em lugar do indefinido em contextos específicos, principalmente substituindo o determinante indefinido referencial, é previsto quando houver uma falha no conceito pragmático CNSA. Enquanto uma falha no cálculo de implicatura escalar levará ao uso excessivo do

determinante indefinido em contextos em que se espera o uso do definido. Vejamos o quadro 1 para as predições acerca do uso do determinante pelos sujeitos da pesquisa.

<p>Falha no CNSA: os sujeitos com T-21 irão apresentar uso exaustivo do determinante definido em contextos em indefinido referencial.</p>	<p>Falha no cálculo de implicatura escalar: os sujeitos irão apresentar uso exaustivo do determinante indefinido em contextos em que se espera o uso do definido</p>
--	---

Quadro 1: Predições para a produção dos sujeitos com T-21

Itens ou termos que compartilham afinidades semânticas se organizam nas chamadas escalas de Horn (HORN, 1972) se diferenciando entre si por grau de força semântica ou informatividade, estabelecendo uma relação de acarretamento dos termos fortes, ou mais informativos, para os mais fracos, ou menos informativos. Grosso modo, as implicaturas escalares são intervenções pragmáticas sobre o significado lógico-semântico de termos escalares fracos (VIEIRA, 2019).

Para escolha do determinante, VAN HOUT et al. (2010) assumem a Teoria da Otimalidade com base na ideia de implicatura escalar proposta por HORN (1972, 2006), como uma alternativa para a análise semântica clássica de HEIM (1982). Segundo o grupo de pesquisa liderado por VAN HOUT (2010), durante a seleção do determinante no DP, o falante precisa aplicar regras semânticas de existência e unicidade, além de checar as condições pragmáticas para esse DP dentro do discurso, como, por exemplo, o fato da escolha do determinante definido só ser autorizada na existência de apenas um referente no discurso que seja familiar, tanto para o falante como para o ouvinte.

Quando o falante usa o determinante indefinido, o ouvinte conclui que a intenção do falante é introduzir um novo referente no campo comum. Este raciocínio do ouvinte, segundo as autoras, reflete na implicatura escalar. A relação entre o determinante definido e o indefinido resulta nessa implicatura, onde o sintagma nominal forma um elo forte com o determinante definido e um elo fraco com o indefinido.

1. A AQUISIÇÃO DA DEFINITUDE E O RECONHECIMENTO DO CAMPO COMUM NO DESENVOLVIMENTO TÍPICO

Durante o processo de aquisição, crianças típicas e atípicas apresentam dificuldades em reconhecer o quanto o seu ouvinte sabe a respeito do referente presente em seu discurso e, inúmeras vezes, cometem inadequações como o uso exaustivo do determinante definido em contextos específicos, como em condições anafóricas (SCHAEFFER; DE VILLIERS, 2000; DE CAT, 2011).

Segundo uma vasta literatura (MARATSOS, 1976; KARMILOFF-SMITH, 1979; ZEHLER; BREWER, 1982; MUNN; MILLER; SCHMITT, 2006; SCHAEFFER; MATTHEWSON, 2005; VAN HOUT; HARRIGAN; DE VILLIERS, 2010; DE CAT, 2011; dentre inúmeros outros), crianças típicas em início de aquisição, por volta dos 2 e 3 anos, tendem a apresentar dificuldades na escolha adequada do tipo do determinante, fazendo, muitas vezes, o uso exaustivo do determinante definido. Esse uso exaustivo do definido coexiste com o uso adequado do determinante indefinido.

SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005) trazem evidências de que a substituição do determinante indefinido pelo definido observado na aquisição típica ocorre em contextos específicos, principalmente com o indefinido referencial. As autoras justificam esse fenômeno como uma falha pragmática, mais especificamente, uma falha no conceito pragmático CNSA, em que se supõe que os conhecimentos do falante e do ouvinte são sempre distintos.

A não aquisição do conceito de CNSA, seja por questões maturacionais ou pela presença de um déficit, acarreta a ausência do reconhecimento por parte do falante de diferenças entre a sua pressuposição acerca do referente e a de seus interlocutores.

As autoras, com base em CHOMSKY (1993), supõem a pragmática como não integrante do sistema computacional, ainda que seja um subcomponente da linguagem, entendendo-a como um sistema a ser aprendido, ao contrário da Gramática Universal (GU) que é inata. Desta forma, o sistema pragmático gradualmente deve se desenvolver por meio das experiências da criança.

SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005), então, supõem que nem todos os princípios pragmáticos estarão disponíveis no início da aquisição, ao contrário dos sintáticos que se encontram disponíveis na GU desde cedo. Sendo assim, o conceito pragmático CNSA estará ausente no início do processo de aquisição, gerando o efeito sintático-semântico do uso exaustivo do determinante definido.

As autoras se baseiam na proposta de HEIM (1982) de que o determinante definido carrega a pressuposição de unicidade e uma exigência acerca do campo comum. Como vimos, o uso do DP definido [o N] requer a existência de um (único) referente correspondente para que o DP seja parte da pressuposição compartilhada entre o falante e o ouvinte no momento da elocução. Se a existência de tal referente não fizer parte da elocução compartilhada falante/ouvinte, o resultado é infeliz. Tomemos os exemplos em (1).

(1)

Interlocutor A: Eu sonhei com a girafa noite passada.

Interlocutor B: Que girafa?

Em (1), não há como o interlocutor B (ouvinte) ter em mente sobre qual girafa o interlocutor A (falante) se refere, sem que haja um conhecimento prévio ou uma identificação por parte do falante, ou seja, sem que o referente ‘girafa’ faça parte do campo comum.

Segundo as autoras, há três tipos de conhecimento compartilhado pelo falante e pelo ouvinte que podem ser acessados pelo determinante:

Contexto A: Conhecimento do falante e do ouvinte fazem parte do campo comum;

Contexto B: Conhecimento apenas do falante, o qual não faz parte do campo comum;

Contexto C: Conhecimento ausente tanto para o falante como para o ouvinte; esse tipo de conhecimento não faz parte do campo comum.

Tomando os três tipos de conhecimento compartilhado apresentados acima, podemos propor um esquema para o uso do determinante no PB, com base em SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005).

A	Conhecimento do falante e do ouvinte	Parte do Campo Comum	O
B	Conhecimento apenas do falante	Não faz parte do Campo Comum	Um
C	Conhecimento ausente para o falante e para o ouvinte	Não faz parte do Campo Comum	Um

Uma falha no CNSA pode ter efeito sobre a distinção entre os conhecimentos e, conseqüentemente, na escolha do determinante pelo falante, uma vez que o falante automaticamente atribuirá a sua própria pressuposição ao ouvinte.

SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005) afirmam que a criança em aquisição irá atribuir o seu próprio conhecimento ao ouvinte, não distinguindo o contexto B, em que o conhecimento pertence apenas ao falante, do contexto A, quando o conhecimento é compartilhado entre falante e ouvinte. Sendo assim, o tipo de conhecimento contido no contexto B torna-se em conhecimento do contexto A. Então, a criança irá utilizar de forma adequada o determinante definido para o contexto A e de forma inadequada para o contexto B.

As autoras apresentam uma proposta de desenvolvimento da escolha do determinante com base nesta hipótese, como mostra o quadro 2.

Contextos A/B	Conhecimento do falante (e, portanto, do ouvinte)	Uso do determinante definido o
Contexto C	Ausência do conhecimento do falante (e, portanto, do ouvinte)	Uso do determinante indefinido um

Quadro 2: Hipótese de desenvolvimento para o uso do determinante (SCHAEFFER; MATTHEWSON, 2005: 70; SCHAEFFER et al., 2014: 112)

A fim de demonstrar esta hipótese, SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005) desenvolveram um experimento de produção eliciada que foi aplicado em 26 crianças monolíngües adquirindo inglês, com idades entre 2 e 4 anos, e em 38 adultos estudantes da Universidade de Boston, nos EUA.

Como resultados, as pesquisadoras encontraram 25% do uso exaustivo do determinante definido na condição para o contexto B e apenas 5% para a condição com contexto C, na produção das crianças; já os adultos apresentaram 2% para o contexto B e 3% para o contexto C.

O uso exaustivo do determinante ocorre apenas em contextos do tipo B, quando o referente está disponível no conhecimento do falante, no caso, da criança. Esta é uma evidência favorável para a hipótese das autoras de que haveria uma falha na distinção entre o contexto B e o contexto A, entendendo, desta maneira, que ambos A e B fazem igual oposição ao contexto C, e não B e C fazendo oposição a A.

Tal fato leva ao uso do determinante indefinido apenas no contexto C, sendo o determinante definido usado tanto para A (uso correto) como para B (uso inadequado).

Essa distinção inadequada é devida a uma falha no CNSA que, segundo SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005), ainda não foi adquirido. Uma vez adquirido, por volta dos 4 ou 5 anos, os contextos A e B tornam-se distintos e o uso exaustivo desaparece.

MUNN; MILLER; SCHMITT (2006) admitem a possibilidade de outra explicação para o uso exaustivo do determinante definido. Para os autores, a criança típica erra no mapeamento semântico do determinante, ignorando regras implícitas a essa categoria funcional, o que os autores denominam como erro na Restrição de Domínio.

A hipótese de Restrição de Domínio foi proposta por alguns pesquisadores (DRODZ, 2001; DRODZ; VAN LOOSBROCK, 2004; GEURTS, 2003; MILLER; SCHMITT, 2004) como uma maneira de explicar a aquisição não apenas dos determinantes ou do conceito de definitude, mas também de quantificadores. Por meio desta hipótese, sugere-se que a criança apresenta dificuldade no estabelecimento de restrições implícitas no domínio dos determinantes ou dos quantificadores. Todos os quantificadores das línguas naturais são restringidos por um conjunto de elementos no discurso e tais restrições podem ser definidas como explícitas ou implícitas.

Segundo MUNN et al. (2006), um exemplo clássico de restrição implícita está no que se denomina de ‘contexto de ponte’ (bridging context). Vejamos o exemplo em (2).

(2)

João comprou uma bicicleta.

a) O banco estava faltando.

b) # O pneu estava murcho.

A definitude em (2a) é garantida por haver apenas um banco na bicicleta, ou seja, há uma restrição implícita referente ao número de bancos presentes no veículo, o que não ocorre em (2b), uma vez que há dois pneus que podem ser selecionados pelo ouvinte.

GEURTS (2003) propôs a hipótese de Restrição de Domínio para explicar a dificuldade com quantificadores fortes por crianças em processo de aquisição da língua inglesa. O autor afirma que o sistema de quantificadores na criança não é deficiente, o problema estaria no mapeamento da forma gramatical para a representação semântica, a qual é mais complexa para quantificadores universais do que para os outros tipos. Desta forma, a criança teria certa tendência em interpretar todos os quantificadores como fracos, uma vez que seria mais fácil fazer este tipo de interpretação. Sendo assim, erros como estes são devidos a um mapeamento sintático deficiente.

MUNN et al. (2006) assumem a mesma possibilidade para a aquisição de determinantes, ou seja, a existência de uma dificuldade no mapeamento semântico desta categoria funcional. A fim de verificar esta possibilidade, os autores desenvolveram um experimento de compreensão do determinante, partindo dos pressupostos de que se a criança apresenta, de fato, uma falha na pressuposição de maximalidade do definido, então, ela deve apresentar dificuldade em compreender o determinante tanto em contextos singulares como plurais, ao passo que, se houver uma dificuldade com a Restrição de Domínio, então, restrições implícitas devem levar a altos índices de erros com o determinante definido singular. Enquanto, na presença de restrições explícitas, deve haver baixo índice de erros.

Os resultados das crianças inglesas observadas por MUNN e seus colaboradores (2006) dão suporte à hipótese de Restrição de Domínio, uma vez que as crianças apresentaram maior dificuldade com o determinante definido, cuja condição possuía restrição implícita que, supostamente, é mais problemática para as crianças em aquisição.

Ainda que o uso exaustivo do determinante definido seja constantemente documentado e relatado em inúmeras pesquisas sobre aquisição típica da linguagem, nem sempre essa ocorrência pode ser observada. Aparentemente, crianças típicas oscilam quanto ao uso correto tanto do determinante definido, como indefinido e a substituição entre estes mesmos itens gramaticais.

A maioria dos estudiosos (MARATSOS, 1976; KARMILOFF-SMITH, 1979; ZEHLER; BREWER, 1982; MUNN; MILLER; SCHMITT, 2006; SCHAEFFER; MATTHEWSON, 2005; VAN HOUT; HARRIGAN; DE VILLIERS, 2010; DE CAT, 2011) supõe que as dificuldades com o uso do determinante apresentado pelas

crianças típicas decorram de inabilidades pragmáticas, seja em função de uma dificuldade em manter a coerência discursiva ou em reconhecer o campo comum.

2. A ESCOLHA DO DETERMINANTE E A COMPREENSÃO DE CAMPO COMUM NA AQUISIÇÃO ATÍPICA

O processo de aquisição do sistema de determinantes ocorrendo em crianças com TDL é bastante relatado na literatura, abordando a aquisição de diferentes línguas; inglês (LEONARD, 1998), holandês (BLOM; VASIC; BAKER, 2015) e sueco (HANSSOM; NETTELBADT; LEONARD, 2003), são apenas alguns exemplos.

Uma importante pesquisa comparando a aquisição da definitude em crianças com TEA verbais, nível I, e TDL, todas falantes da língua holandesa, foi desenvolvida por SCHAEFFER et al. (2014). A intenção das autoras, ao comparar esses dois grupos de crianças, foi colocar à prova ou trazer evidências para a hipótese de que certos aspectos pragmáticos podem estar desvinculados de outros níveis linguísticos.

SCHAEFFER et al. (2014) acreditavam encontrar erros nas escolhas do determinante definido apenas nas crianças com TEA. Se essa ocorrência se confirmasse, ela seria, segundo as autoras, evidência da desvinculação da pragmática de outros componentes linguísticos, como ocorre com a morfossintaxe que, habitualmente, aparece mais afetada nos quadros de TDL do que no TEA.

Em função do déficit no nível pragmático, crianças com TEA, possivelmente, devem apresentar falhas no cálculo da implicatura escalar, o que levaria ao uso do determinante indefinido em contextos em que se espera o uso do definido. Por outro lado, supondo que crianças com TDL não apresentem inadequações severas no nível pragmático, elas, conseqüentemente, não devem apresentar dificuldades com o cálculo da implicatura escalar.

As autoras observaram 16 crianças TEA, com idades entre 6 e 13 anos, outras 16 crianças com TDL, na faixa etária dos 5 aos 13 anos, e um grupo controle composto por 16 crianças com desenvolvimento típico, de mesma faixa etária.

Diferentemente do que esperavam as autoras, nenhum dos grupos de crianças observados apresentou dificuldades para lidar com ambas as condições que induziam o uso do determinante indefinido. Os dois grupos pesquisados tiveram baixo índice de acerto apenas com o determinante definido.

As crianças TEA não demonstraram possuir alterações pragmáticas, com base nos resultados para os dois tipos de determinante indefinido, no que se refere ao conhecimento de que as pressuposições do falante e do ouvinte são sempre independentes, sendo assim, o CNSA parece estar intacto em ambos os grupos de crianças.

Porém, enquanto os contextos para o determinante indefinido não representaram nenhum problema para os participantes da pesquisa, o determinante definido representou um complicador para as crianças TEA. Tais crianças apresentaram baixo índice de acerto no uso do determinante definido (74%), substituindo-o pelo determinante indefinido 19% das vezes. O que acorda com a hipótese de que as crianças autistas podem falhar no cálculo da implicatura escalar.

O grupo de pesquisa de SCHAEFFER (2014) aproxima seus dados da proposta de VAN HOUT et al. (2010) acerca das dificuldades com a aquisição do sistema de determinantes em crianças típicas, que supõem que este fenômeno decorra de uma falha no cálculo de implicatura escalar, o que levaria a uma interpretação do determinante definido em crianças em início de aquisição, diferente daquela realizada pelo adulto.

Quando o falante usa o determinante indefinido, o ouvinte conclui que a intenção do falante é introduzir um novo referente no campo comum. Este raciocínio do ouvinte, segundo as autoras, reflete na implicatura escalar. A relação entre o determinante definido e o indefinido resulta nesta implicatura, onde o sintagma nominal forma um elo forte com o determinante definido e um elo fraco com o indefinido.

Embora VAN HOUT et al. (2010) considerem a falha no cálculo da implicatura escalar apenas para a compreensão da definitude, SCHAEFFER et al. (2014) estendem esta hipótese para a produção, supondo que a ausência deste cálculo repercute na escolha do determinante indefinido, mas não, do definido.

3. O USO DO DETERMINANTE E O RECONHECIMENTO DE CAMPO COMUM NA T-21

Há uma escassez de dados na literatura acerca da aquisição do sistema de determinantes na T-21. Em nossa pesquisa, buscamos verificar se sujeitos com T-21 apresentam comportamento semelhante ao observado pelo grupo de pesquisa de

SCHAEFFER (2014), ou se assemelharão ao comportamento de crianças típicas mais novas, como as crianças pesquisadas por SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005).

3.1 METODOLOGIA

3.1.1. SUJEITOS

Participaram da pesquisa 26 crianças, com idades entre 6 e 13 anos, e 5 adultos, todos diagnosticados com T-21 e em acompanhamento terapêutico no Serviço de Apoio à Inclusão Escolar e de Inclusão Social da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) de São Paulo.

Desta forma, o grupo de sujeitos T-21 é composto por 4 crianças com 6 anos de idade, 1 com 7 anos, 3 com 8 anos, 5 crianças com 9 anos outras 5 com 10 anos; 6 pré-adolescentes com 11 anos, 1 com 12 anos e outro com 13 anos; e 5 adultos com idades entre 22 e 30 anos, como mostra a tabela 1.

Número de Sujeitos	Faixa Etária	Média de Idade
5	6 a 7 anos	6,2 anos
8	8 a 9 anos	8,6 anos
11	10 a 11 anos	10,5 anos
2	12 a 13 anos	12,5 anos
5	22 a 30 anos	25,6 anos
Total	31	12,8 anos

Tabela 1: Sujeitos T-21 x faixa etária

Utilizamos como critério de seleção dos sujeitos a presença de oralidade, ou seja, com predominância do meio comunicativo verbal (produção de fala no nível de sentenças simples e complexas) e deficiência intelectual de leve a moderada. Assumindo-se tal critério, a escolha dos participantes ocorreu por meio da análise de prontuário e indicação da fonoaudióloga responsável, além da observação das pedagogas e das assistentes sociais que acompanhavam os sujeitos.

Os resultados apresentados pelos sujeitos T-21 foram confrontados com um grupo controle composto por 23 crianças com aquisição e desenvolvimento típico da

linguagem (DT) e 5 adultos típicos falantes do PB. O número de sujeitos divididos por faixa etária é apresentado na tabela 2, a seguir.

Grupo DT	N. de Sujeitos	Idade	Média de Idade
T1	3	3 anos	
T2	5	4 anos	
T3	9	5 anos	
T4	6	6 anos	
Adultos	5		22 anos
Total	28		8 anos

Tabela 2: Subdivisão do grupo de sujeitos típicos (DT) em função da faixa etária

Todas as crianças do grupo controle estão matriculadas na Cooperativa Educacional de Jundiáí/ Colégio Paulo Freire e foram selecionadas com base na ausência de queixas relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem. Os adultos que compõem este grupo são todos falantes nativos do PB, sem queixas relacionadas à linguagem e com alto grau de escolaridade.

Os pais e responsáveis pelas crianças do grupo controle e pelas crianças e adultos com T-21, assim como os adultos do grupo controle, participaram da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa/Unicamp – número do protocolo da pesquisa: CAAE 1378213.5.0000.5404, aprovada em set/2013.

3.1.2. PROCEDIMENTO

O experimento foi desenvolvido com base nas pesquisas de SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005) e SCHAEFFER et al. (2014), sendo composto por três condições para observar o reconhecimento do conhecimento compartilhado e não compartilhado: condição 1 – definido; condição 2 – indefinido referencial; e condição 3 – indefinido não referencial, como mostra o quadro 3, a seguir.

Condição A	Campo Comum – conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte.	Uso do determinante definido o/a .
Condição B	Conhecimento apenas do falante, não compartilhado com o ouvinte.	Uso do determinante indefinido referencial um/uma .
Condição C	O conhecimento está ausente tanto para o falante como para o ouvinte.	Uso do determinante indefinido não referencial um/uma .

Quadro 3: Condições para o experimento 2

A condição A foi composta por seis diferentes situações, em que uma boneca aparece em vídeos curtos realizando ações completas, e manuseando diversos objetos ou brinquedos em miniatura. O exemplo (3) apresenta a descrição desta condição.

(3)

Condição A – Definido

Imagem Inicial: uma boneca ao lado de uma bola de ping-pong.

Pesquisador: Conta para o Pablo o que você está vendo.

Descrição esperada: uma boneca e uma bola.

Após a descrição da imagem inicial, o sujeito assiste a um vídeo curto em que a boneca chuta a bola. A criança é convidada a contar para um fantoche do personagem Pablo, do desenho infantil Backyardigans.

Pesquisador: Ah! O Pablo não viu o que aconteceu! Conta para ele o que aconteceu.

Resposta esperada: A boneca chutou a bola.

A condição B, semelhante à condição A, é composta por seis diferentes situações em que personagens conhecidos de desenhos infantis aparecem, em imagens, em uma ação completa já realizada, como descrito no exemplo em (4).

(4)

Condição B – Indefinido referencial

Figura Inicial: Pato Donald e Margarida.

Pesquisador: Conta para o Pablo o que você está vendo.

Descrição Inicial: O Pato Donald e a Margarida.

Após a descrição, a imagem muda para uma cena em que o Pato Donald está oferecendo uma flor à Margarida.

Pesquisador: Ah! O Pablo não viu o que o Pato Donald fez! Conta para ele o que o Pato Donald deu para Margarida.

Resposta esperada: Ele deu uma flor.

A condição C, assim como as demais, é composta por seis situações distintas, porém, nesta condição os personagens conhecidos de desenhos infantis não aparecem desenvolvendo uma ação. Assim que o personagem é apresentado e reconhecido pelo sujeito da pesquisa, a pesquisadora narra uma história, cujo desfecho é criado pelo participante. Vejamos um exemplo em (5).

(5)

Condição C – Indefinido não referencial

O pesquisador diz ao participante que irá contar uma história para o Pablo, mas precisará da ajuda do participante, pois o pesquisador não se recorda do final das histórias.

Figura Inicial: O Chaves dentro do barril.

Pesquisador: O Chaves pegou alguma coisa do pátio e escondeu dentro do barril... hum... o que você acha que pode ser? O que você acha que ele escondeu dentro do barril?

Possível resposta: Ele escondeu uma bola!

Ao todo, o experimento é composto por 18 diferentes situações, as quais foram apresentadas aleatoriamente aos sujeitos. Inicialmente, três situações de cada condição, em um total de nove situações distintas, foram apresentadas na forma de treino. Desta forma, poderíamos nos certificar que o participante havia compreendido a tarefa.

3.1.3. RESULTADOS

Os resultados foram inicialmente analisados em dois grandes grupos: Típico, composto pelas crianças e adultos com aquisição e desenvolvimento típico da linguagem; e Síndrome que agrupa as crianças e adultos diagnosticados com T-21.

Os percentuais médios de acerto apresentados no gráfico 1, a seguir, indicam diferenças entre os dois grupos, sendo que o grupo Síndrome obteve os percentuais mais baixos, principalmente para as variáveis ‘indefinido referencial’ e ‘indefinido não referencial’.

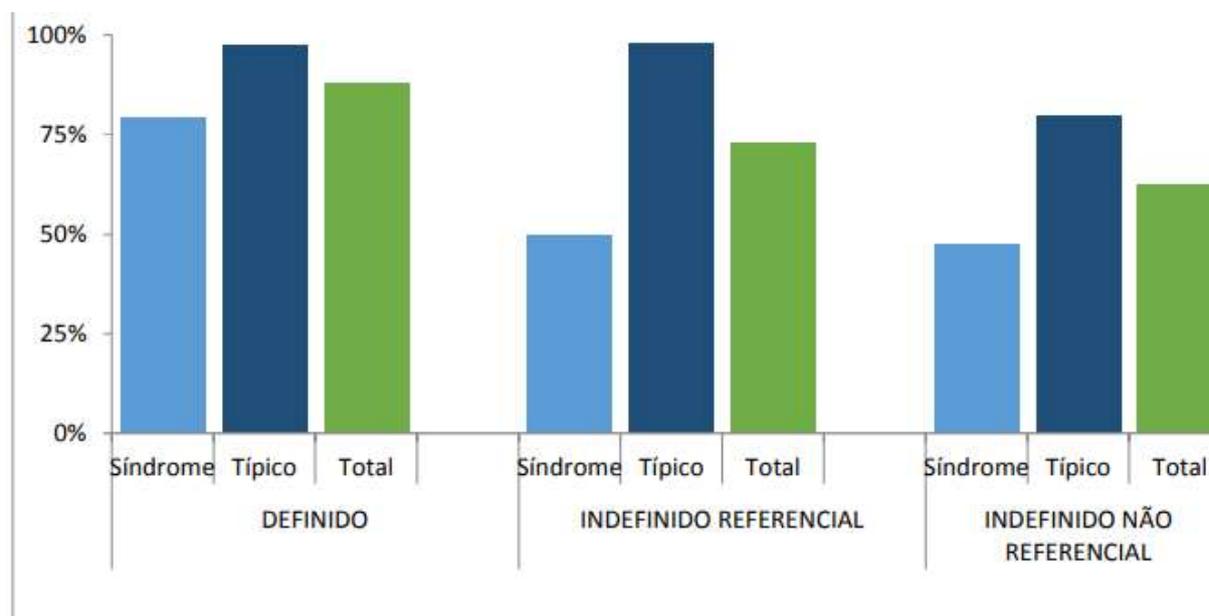


Gráfico 1: Comparação entre os percentuais médios para os grupos SÍNDROME x TÍPICO

Os percentuais médios foram submetidos ao teste ANOVA, com fator grupo, sempre a um nível de significância de 5%, ou $p=0,05$, sendo assim, para todo $p>0,05$, as diferenças entre os percentuais de acerto não são significativas, possuindo significado apenas para $p<0,05$. Para o efeito/variável ‘definido’ obteve-se $F=22,952$ e $p=0,000$; para o efeito/variável ‘indefinido referencial’, $F=63,406$ e $p=0,000$; enquanto para o efeito/variável ‘indefinido não referencial’ obteve-se $F=18,600$ e $p=0,000$. Tais resultados indicam que a maior diferença entre os percentuais está na variável ‘indefinido referencial’.

O efeito ‘indefinido não referencial’ parece ter sido problemático tanto para o grupo Síndrome como para o Típico, ainda que, para este último grupo, o percentual de acerto para esta variável esteja acima de 75%.

A tabela 3, a seguir, apresenta os resultados submetidos ao teste de análise estatística Mann-Whitney para ambos os grupos.

Grupo		Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não referencial
Síndrome	Média Mean Rank	21,42	17,34	22,16
	Total Sum of Ranks	664,00	537,50	687,00
Típico	Média Mean Rank	39,50	44,02	38,68
	Total Sum of Ranks	1106,00	1232,50	1083,00

Tabela 3: Mann-Whitney Test para os grupos SÍNDROME x TÍPICO

Os resultados do teste Mann-Whitney corroboram o índice de percentual médio e os resultados ANOVA, indicando que o grupo Síndrome apresentou os menores índices de acerto para todas as variáveis do experimento, sendo a variável ‘indefinido referencial’ aquela com menor índice. O grupo típico apresentou menor índice de acerto para a variável ‘indefinido não referencial’; esta variável representa a menor variação entre os percentuais entre grupos.

A diferença entre o grupo Síndrome e o Típico é mantida quando observamos apenas as crianças típicas e as crianças com T-21. Vejamos o gráfico 2, a seguir.

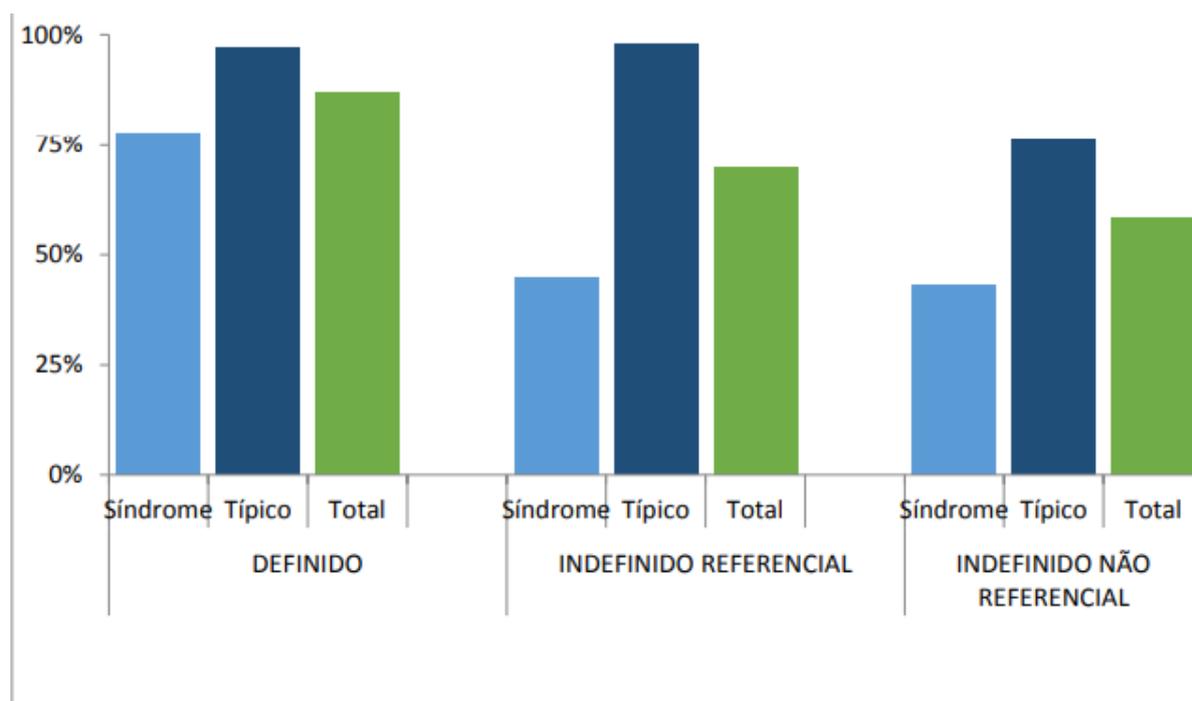


Gráfico 2: Comparação entre os percentuais médios para os grupos crianças SÍNDROME x crianças TÍPICO

Os sujeitos que compõem o grupo Síndrome apresentaram os menores percentuais de acertos para todas as variáveis do experimento, principalmente para as variáveis ‘indefinido referencial’ e ‘indefinido não referencial’. Esta última variável também se mostrou problemática para as crianças típicas, contudo, o percentual de acerto para esta variável manteve-se acima de 75%.

Os percentuais de acerto foram submetidos ao teste ANOVA, com fator grupo e efeitos ‘definido’, ‘indefinido referencial’ e ‘indefinido não referencial’. O efeito/variável ‘definido’ apresentou $F=21,194$ e $p=0,000$; para o efeito/variável ‘indefinido referencial’ foi obtido $F=62,839$ e $p=0,000$; e o efeito/variável ‘indefinido não referencial’ apresentou $F=15,322$ e $p=0,000$. Todas as variáveis apresentaram diferença significativa entre grupos, sendo que maior diferença foi estabelecida entre os percentuais médios de acerto da variável ‘indefinido referencial’.

Na tabela 4, são apresentados os resultados obtidos através do teste de análise estatística para grupos pequenos Mann-Whitney Test.

Grupo		Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não referencial
Síndrome	Média Mean Rank	17,46	14,67	18,65
	Total Sum of Ranks	454,00	381,50	485,00
Típico	Média Mean Rank	33,52	36,67	32,17
	Total Sum of Ranks	771,00	843,50	740,00

Tabela 4: Mann-Whitney Test para as crianças que compõem os grupos SÍNDROME x TÍPICO

Os resultados do teste apresentados na tabela 4, assim como os percentuais médios presentes no gráfico 2 e números do teste ANOVA, indicam que os sujeitos do grupo Síndrome obtiveram os menores índices de acerto para todas as variáveis do experimento; ‘indefinido referencial’ representa o menor índice entre as variáveis. Para esta mesma variável, observa-se a maior diferença significativa entre os percentuais de acerto dos grupos.

O mesmo padrão de resposta pode ser observado nos percentuais de acerto entre as crianças T-21 divididas por faixa etária, como mostra a tabela 5, a seguir. As crianças mais velhas, com idades entre 12 e 13 anos, apresentaram os percentuais médios mais baixos, entre os grupos. Os adultos com T-21, por outro lado, apresentam os maiores percentuais de acertos para todas as variáveis do experimento, além disto, tais resultados são mais homogêneos que aqueles apresentados pelos demais subgrupos de crianças com T-21.

Faixa etária	N. de sujeitos	Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não referencial
6 a 7 anos	5	80%	23%	37%
8 a 9 anos	8	79%	50%	46%
10 a 11 anos	11	74%	59%	50%
12 a 13 anos	2	75%	8,5%	25%
Adultos	5	90%	77%	70%

Tabela 5: Percentuais de acertos x faixa etária – crianças e adultos T-21

Ao compararmos apenas os adultos Típicos e com Síndrome, esta diferença diminui entre os percentuais de acerto; para a variável ‘definido’, é possível considerar os resultados como iguais. Apenas com ‘indefinido referencial’ e ‘indefinido não referencial’ é mantida uma diferença significativa entre os percentuais de acerto de ambos os grupos.

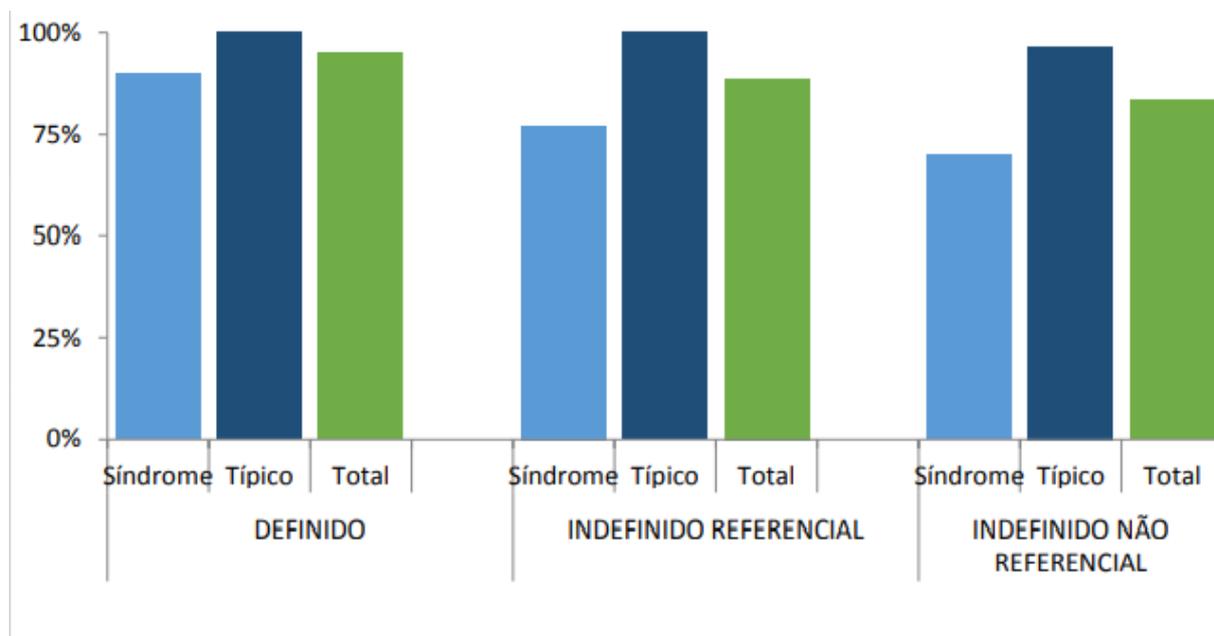


Gráfico 3: Comparação entre os percentuais médios para os grupos adultos SÍNDROME x adultos TÍPICO

Os adultos com T-21 apresentaram menor percentual médio de acerto para a variável ‘indefinido não referencial’. Os percentuais médios de acerto obtidos pelo grupo Síndrome estão próximos ou iguais a 75% para todas as variáveis, com destaque para ‘definido’, com percentual médio acima de 75%.

Esses percentuais foram submetidos ao teste ANOVA, em que para o efeito/variável ‘definido’ foram obtidos $F=2,250$ e $p=0,172$; para o efeito/variável ‘indefinido referencial’ foram obtidos $F=12,25$ e $p=0,008$; e para o efeito/variável ‘indefinido não referencial’, $F=9,143$ e $p=0,016$. Desta forma, pode-se dizer que há diferença significativa apenas para os efeitos ‘indefinido referencial’ e ‘indefinido não referencial’.

Grupo		Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não referencial
Síndrome	Média Mean Rank	4,5	3,0	3,60
	Total Sum of Ranks	22,5	15,00	18,00
Típico	Média Mean Rank	6,5	8,00	7,40
	Total Sum of Ranks	32,5	40,00	37,00

Tabela 6: Mann-Whitney Test para os adultos que compõem os grupos SÍNDROME x TÍPICO

Em função do baixo número de sujeitos em ambos os grupos (n=5, tanto para o grupo Síndrome, como para o grupo Típico), parece importante observar os resultados individuais obtidos e apresentados na tabela 7.

Sujeitos	Típico			Síndrome		
	Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não Referencial	Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não Referencial
A1	6(100%)	6(100%)	6(100%)	6(100%)	3(50%)	3(50%)
A2	6(100%)	6(100%)	5(83%)	4(67%)	5(83%)	4(67%)
A3	6(100%)	6(100%)	6(100%)	6(100%)	5(83%)	6(100%)
A4	6(100%)	6(100%)	6(100%)	6(100%)	5(83%)	4(67%)
A5	6(100%)	6(100%)	6(100%)	6(100%)	4(67%)	5(83%)

Tabela 7: Resultados individuais - adultos Típico e adultos com Síndrome

Observando os resultados individuais, é possível notar a existência de sujeitos com T-21 apresentando comportamento igual ou semelhante aos sujeitos típicos, principalmente, em relação ao ‘definido’.

A variável ‘indefinido não referencial’ parece ser a mais problemática para os sujeitos da pesquisa, particularmente para os sujeitos com T-21, como podemos observar até aqui. O mesmo ocorre quando comparamos os adultos com T-21 e as crianças também com a trissomia. O gráfico 4, a seguir, apresenta os percentuais médios de acerto entre grupos para cada variável.

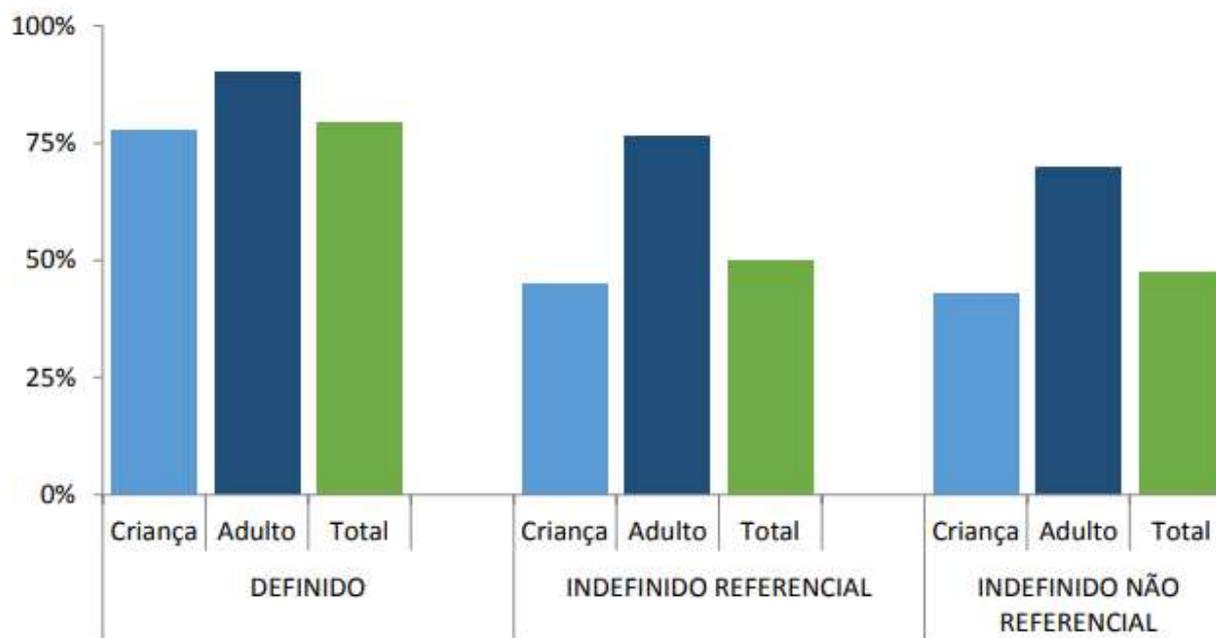


Gráfico 4: Comparação entre os percentuais médios para os grupos crianças SÍNDROME x adultos SÍNDROME

O grupo composto por adultos T-21 apresentou os maiores índices de acerto para todas as variáveis, com destaque para ‘definido’, com índice acima de 80%. O menor índice de acerto deste grupo ocorreu com a variável ‘indefinido não referencial’. As crianças T-21 obtiveram os menores índices de acerto para todas as variáveis, sendo que ‘indefinido referencial’ e ‘indefinido não referencial’ representam os piores resultados.

Os resultados foram, mais uma vez, submetidos ao teste ANOVA, com fator grupo. O efeito/variável ‘definido’ apresentou $F=1,826$ e $p=0,187$; para o efeito/variável ‘indefinido referencial’ foram obtidos $F=4,772$ e $p=0,037$; enquanto o efeito/variável ‘indefinido não referencial’ obteve $F=3,047$ e $p=0,091$. Com base nestes resultados, podemos dizer que não há diferença significativa entre os percentuais médios de acerto de ambos os grupos para as variáveis ‘definido’ e ‘indefinido não referencial’, havendo diferença apenas para a variável ‘indefinido referencial’.

Tais resultados coincidem com aqueles obtidos por meio do teste Mann-Whitney, como mostra a tabela 8.

Grupo		Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não referencial
Criança	Média Mean Rank	15,04	14,48	14,75
	Total Sum of Ranks	391,00	376,50	383,50
Adulto	Média Mean Rank	21,00	23,90	22,50
	Total Sum of Ranks	105,00	119,50	112,50

Tabela 8: Mann-Whitney Test para crianças SÍNDROME x adultos SÍNDROME

Como visto até aqui, a variável ‘indefinido não referencial’ parece ser a mais problemática do experimento para a maioria dos sujeitos analisados, particularmente para aqueles com T-21. No entanto, as crianças típicas apresentaram semelhante dificuldade com esta variável. Tal fato pode ser observado ao compararmos os percentuais de acerto das crianças típicas com os adultos também típicos, como apresentado no gráfico 5.

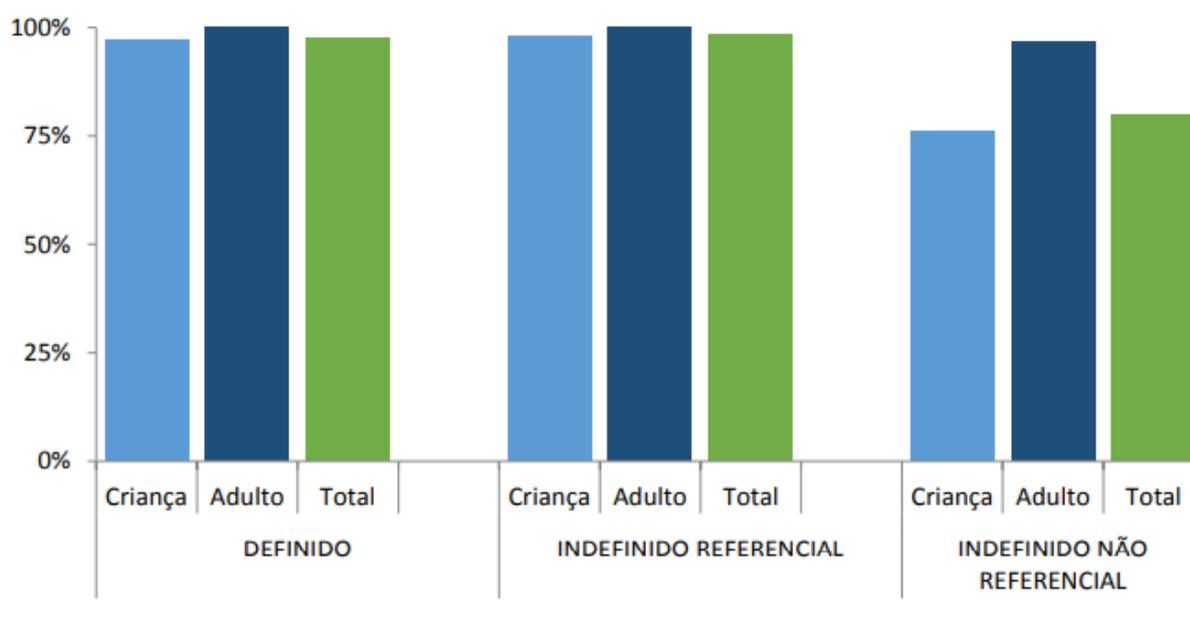


Gráfico 5: Comparação entre os percentuais médios para os grupos crianças TÍPICO x adulto TÍPICO

Os resultados foram submetidos ao teste estatístico ANOVA, com fator grupo. Para o efeito/variável ‘definido’ foram obtidos $F=0,977$ e $p=0,332$; para o

efeito/variável ‘indefinido referencial’ foram obtidos $F=0,696$ e $p=0,412$; e o efeito/variável apresentou $F=3,360$ e $p=0,078$. Estes resultados indicam haver diferença significativa apenas entre os percentuais de acerto de ambos os grupos para a variável ‘indefinido não referencial’. Para as demais variáveis, é possível dizer que o comportamento dos dois grupos é igual.

Os resultados obtidos por meio do Mann-Whitney Test corroboram os demais dados apresentados, como mostra a tabela 9.

Grupo		Definido	Indefinido Referencial	Indefinido Não referencial
Criança	Média Mean Rank	14,07	14,17	13,07
	Total Sum of Ranks	323,50	326,00	300,50
Adulto	Média Mean Rank	16,50	16,00	21,00
	Total Sum of Ranks	82,50	80,00	105,50

Tabela 9: Mann-Whitney Test para crianças TÍPICO x adultos TÍPICO

Ao compararmos os percentuais médios de acerto obtidos pelas crianças típicas, separadas por faixa etária, aos percentuais dos adultos típicos, podemos observar que há maior variação entre tais percentuais para a variável ‘indefinido não referencial’.

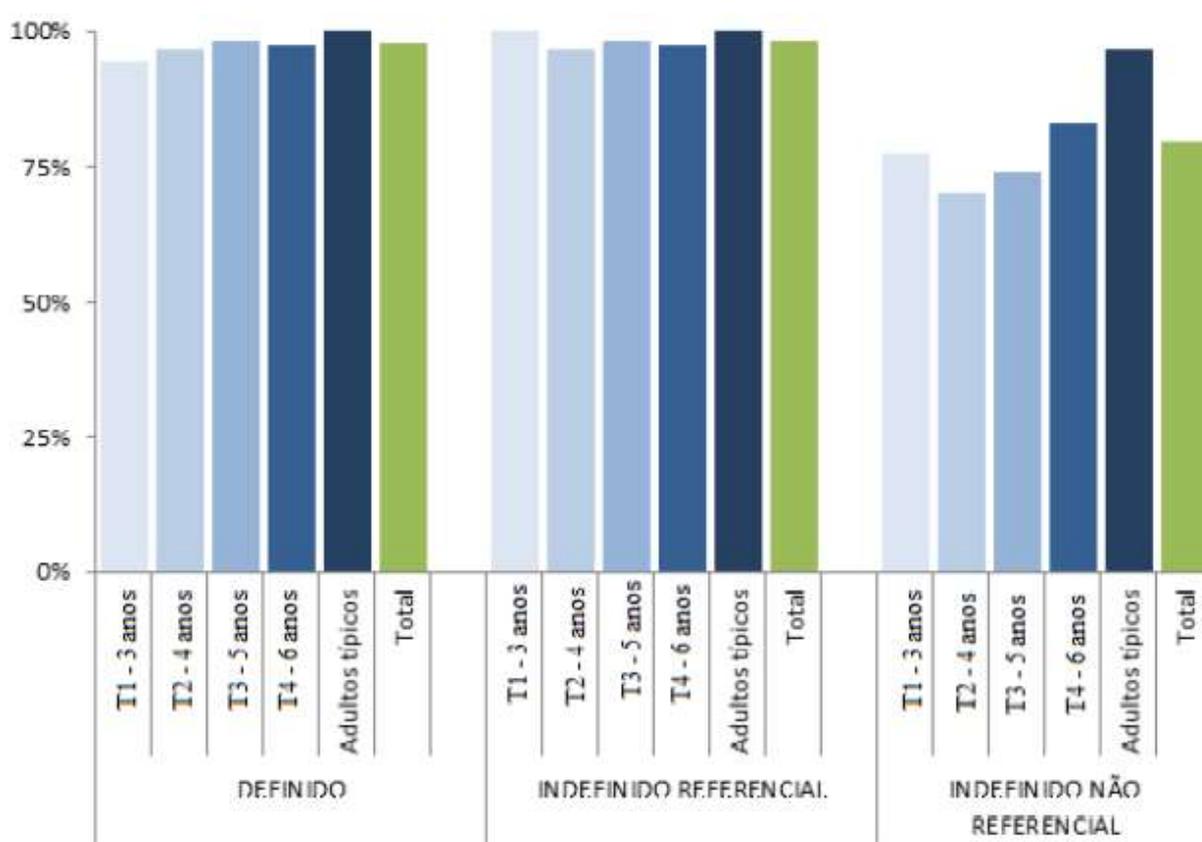


Gráfico 6: Comparação entre os percentuais médios para os grupos TÍPICOS

4. DISCUSSÃO

SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005), ao estudarem crianças típicas adquirindo a língua inglesa, notaram o uso exaustivo do determinante definido substituindo o determinante indefinido referencial. Para as autoras, há uma falha no conceito pragmático CNSA, que faz com que as crianças tratem o Contexto B, em que apenas elas possuem o conhecimento prévio do referente, como um Contexto A, quando o referente faz parte do campo comum partilhado entre falante e ouvinte.

Diferentemente das crianças adquirindo inglês, as crianças típicas falantes do PB, mesmo as mais novas, analisadas na presente pesquisa, apresentaram percentuais de acertos próximos, ou iguais, aos resultados dos adultos para a variável ‘indefinido referencial’. Nossos sujeitos típicos demonstraram dificuldades com o Contexto C, em que o referente não é conhecido nem pelo falante, nem pelo ouvinte, levando ao uso do ‘indefinido não referencial’.

O mesmo comportamento em relação ao determinante indefinido não referencial pode ser observado entre os sujeitos com T-21. Todavia, estes mesmos

sujeitos, incluindo os adultos, também apresentaram dificuldades com o indefinido referencial, indicando uma possível questão relativa ao uso do determinante indefinido.

SCHAEFFER et al. (2014) observaram dois grupos de crianças, com TDL e com TEA, e notaram que ambos os grupos de crianças tiveram dificuldade com o uso do determinante definido. As autoras atribuíram esta dificuldade ao déficit sintático, presente no TDL, e ao déficit pragmático, característico do TEA. Para os nossos sujeitos com T-21, o problema está nos outros dois contextos, para os quais as crianças com TDL e com TEA não tiveram qualquer dificuldade.

Diferentemente do que SCHAEFFER; MATTHEWSON (2005) sugerem para as crianças típicas, não é possível supor uma falha no conceito pragmático CNSA para os nossos sujeitos com T-21, uma vez que há baixa incidência do uso do determinante definido no contexto em que se espera o uso do determinante indefinido referencial (Contexto B). Além disto, tais sujeitos apresentam dificuldades não apenas com o indefinido no Contexto B, mas também no Contexto C, o que não foi observado nas crianças típicas estudadas pelas autoras.

Ademais não é possível dizer que os sujeitos com T-21 apresentem uma falha no cálculo de implicatura escalar, como SCHAEFFER et al. (2014) propõem para as crianças com TEA e com TDL. Uma possível falha no cálculo de implicatura escalar levaria ao uso do determinante indefinido em lugar do determinante definido no Contexto A, o que não é observado entre os sujeitos com T-21 participantes da pesquisa.

Uma possível explicação para os nossos resultados seria dizer que as crianças T-21 apresentam dificuldade em compreender o uso do determinante indefinido, substituindo-o pelo definido, em outras palavras, realizem uso exaustivo do definido. Ao contrário das crianças típicas adquirindo inglês, o uso exaustivo não se limitaria ao Contexto B, abrangendo também o Contexto C.

As crianças típicas brasileiras aparentemente conseguem reconhecer quando um referente faz parte apenas do seu campo comum, o que confere altos índices de acerto para o Contexto B. No entanto, não conseguem adequar a sua escolha do determinante, quando o referente não faz parte do conhecimento de nenhum dos dois interlocutores. Tal resultado indica uma inabilidade em perceber que o referente no Contexto C faz parte apenas do seu imaginário e é conhecido pelo seu ouvinte.

Houve baixa incidência de substituição do determinante indefinido pelo definido para o Contexto C; apenas as crianças diagnosticadas com T-21 apresentaram um percentual relativamente elevado, em comparação aos demais grupos. Todavia, todos os sujeitos que tiveram maior dificuldade com o uso do indefinido não referencial no experimento, acabaram por omitir o determinante.

A omissão do determinante indefinido referencial também ocorre entre as respostas para o Contexto B, realizadas pelos sujeitos T-21. Contudo, o uso exaustivo de determinante definido aparece em uma incidência mais alta do que aquela observada para o Contexto C.

O interessante é que as crianças típicas mais novas, com idades entre 3 e 5 anos, as mesmas que apresentaram maiores índices de dificuldade com a variável 'indefinido não referencial', dentre os sujeitos típicos, não apresentaram omissão ou substituição do determinante indefinido referencial, nas situações do experimento para o Contexto B.

Talvez, se tivéssemos observado crianças típicas com 2 anos de idade e um número maior de crianças com 3 anos, o uso exaustivo do determinante definido fosse mais saliente para o Contexto C, ou mesmo para o Contexto B. No entanto, com os dados do nosso grupo controle, não é possível afirmar que as crianças com T-21 estejam funcionando como crianças típicas mais novas, no que tange às dificuldades com o determinante indefinido referencial, seja em função da sua omissão ou substituição pelo determinante definido.

5. CONCLUSÃO

Nossa intenção, dentre outras, ao desenvolvermos esta pesquisa era buscar evidências que corroborassem, ou não, a hipótese de atraso no processo de aquisição da linguagem na T-21 em relação à aquisição típica. RUBIN (2004), ao finalizar sua revisão bibliográfica sobre a aquisição da linguagem na então denominada Síndrome de Down (SD), faz a seguinte afirmação: 'parece que a conclusão a que temos que chegar sobre o desenvolvimento da linguagem na SD é que ele não é apenas tardio, mas desviante' (RUBIN, 2004: 36). Esta conclusão nos parece a mais assertiva ao olharmos para os nossos resultados.

As crianças diagnosticadas com T-21, que participaram da presente pesquisa, embora tenham atingido os menores percentuais de acertos em todos os

experimentos, não apresentaram resultados muito dissonantes daqueles obtidos pelas crianças típicas mais novas.

Primordialmente, os problemas centralizaram-se no determinante indefinido, desde a compreensão do determinante definido, cuja alteração pode justificar o uso inadequado em contextos em que este tipo de determinante não é esperado, até dificuldades com o uso deste determinante indefinido.

Estes resultados revalidam a hipótese de que a aquisição da linguagem na T-21 é tardia, mais lenta em relação ao processo típico. Não obstante, não se pode dizer que estas crianças com T-21 não conseguirão completar este processo de aquisição, em função do período crítico. Os resultados obtidos pelos adultos indicam uma probabilidade contrária a isso. Além disso, é possível encontrar crianças dentro do grupo T-21 com comportamento semelhante ao de crianças típicas, no que diz respeito ao uso adequado do sistema de determinantes.

O presente estudo não esgotou este tema sobre a noção de definitude na T-21, longe disso, mas deixa algumas portas e janelas abertas para futuras discussões.

REFERÊNCIAS

- BLOM, Elma; VASIC, Nada; BAKER, Anne. The pragmatics of articles in Dutch children with specific language impairment. *Lingua*, v.155, p.29-42, 2015.
- CHAPMAN, Robin. Language development in children and adolescents with Down's syndrome. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian (Eds). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995.
- CHOMSKY, Noam. The Minimalist Program for Linguistic Theory. In: HALE, Ken; KEYSER, Samuel Jay (Eds). *The View from Building*, MIT Press, Cambridge, MA, v. 20, p. 1-52, 1993.
- DE CAT, Cecile. Information tracking and encoding in early L1: linguistic competence vs. cognitive limitations. *Journal of Child Language*, v. 38, p. 828-860, 2011.
- DROZD, Kenneth F. Children's weak interpretation of universally quantified questions. In: BOWERMAN, Melissa; LEVINSON, Stephen (Eds), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DROZD, Kenneth; VAN LOOSBROCK, Erick. The effect of context in children's interpretations of universally quantified sentences. In: VAN GREENHOVEN, V. (Ed) *Semantics Meets Acquisition*. Dordrecht: Kluwer, 2006.
- FOWLER, Anne. Language abilities in children with Down Syndrome: evidence for specific delay. In: CICHETTI, Dante; BEEGHLEY, Marjorie (Eds.) *Children with Down Syndrome: a developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- GEURTS, Bart. Quantifying kids. *Language Acquisition*, v. 11, p. 197-218, 2003.
- HANSSOM, Kristina; NETTELBADT, Ulrika; LEONARD, Laurence B. Indefinite articles and definite forms in Swedish children in specific language impairment. *First Language*, v.23, p.343-362, 2003.

- HEIM, Irene R. Articles and Definiteness. In: Wunderlich (Ed.), *Handbook of Semantics*, 1991.
- HEIM, Irene. *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. Ph.D. Dissertation, University of Massachusetts, Amherst: GLSA, 1982.
- HORN, Laurence. On the semantic properties of logical operators in English. Dissertação de Ph.D. em Linguística. Los Angeles: UCLA, 1972.
- HORN, Laurence. Toward a Fregean pragmatics: Voraussetzung, Nebengedanke, Andeutung. In: Horn, Laurence; Kecskes, Istvan (Eds). *Explorations in Pragmatics: Linguistic, cognitive, and intercultural aspects*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2006.
- IONIN, Tania R.; WEXLER, Kenneth N. The certain uses of the in L2-English. In: LICERAS, JM et al. (Eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, Somerville: Cascadilla Press, 2003.
- KARMILOFF-SMITH, Carlota. *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- LEONARD, Laurence B. *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press, 1998.
- MARATSOS, Michael P. The use of definite and indefinite reference in young children: an experimental study of semantic acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- MILLER, Karen; SCHMITT, Cristina. Wide-scope Indefinites in English Child Language. *LOT Occasional Series*, v. 3, p. 317 – 328, 2004.
- MUNN, Allan; MILLER, Karen; SCHMITT, Cristina. Maximality and plurality in children's interpretation of definites. In: BAMMAN, D; MAGNITSKAIA, T; ZALLER, C (Eds). *Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2006.
- RUBIN, Maraci Coelho de Barros Pereira. *A passiva na Síndrome de Down*. Tese de doutoramento em Letras. Universidade Federal do Paraná, 2004.
- SCHAEFFER, Jeannette; MATTHEWSON, Lisa. Grammar and pragmatics in the acquisition of article systems. *Natural language and Linguistic Theory*, v. 23, p. 53-101, 2005.
- SCHAEFFER, Jeannette; VAN WITTERLOOSTUIJN, Merel; DE HAAN, Doatske. Article choice in children with High Functioning Autism (HFA) and in children with Specific Language Impairment (SLI). In: AUER, Anita; KÖHLNLEIN, Björn (Eds) *Linguistics in the Netherlands*, v. 191, p. 107-128, 2014.
- SCHAFER, Robin; DE VILLIERS, Jill G. Imagining articles: what a and the can tell us about the emergence of DP. In: HOWELL, C; FISH, S; KEITH-LUCAS, T. *Proceedings of the 2nd of the Boston University Language development Conference*. Somerville MA: Cascadilla Press, p. 609- 620, 2000.
- STALNAKER, Robert. Pragmatics. In: DAVIDSON, D; HARMAN, G. (Eds) *Semantics of Natural Language*, Dordrecht: Reidel, p. 380-397, 1972.
- STALNAKER, Robert. Presuppositions. *Journal of Philosophical Logic*, v. 02, p.447-457, 1973.
- STALNAKER, Robert C. Pragmatic Presuppositions. In: MUNITZNE; UNDER, P. (Eds) *Semantic and Philosophy*. New York: New York University Press, p.197-213, 1974.
- STALNAKER, Robert C. Possible words. *Symposium to be read at the meeting of the western division of American Philosophical Association*. New Orleans: Louisiana, v. 10 (1), p.65- 75, 1976.
- STALNAKER, Robert. On the Representation of Context. *Journal of Logic. Language and Information*, v. 07, p. 03-19, 1998.

STALNAKER, Robert C. Common Ground. *Linguistics and Philosophy*, v.2, 701-721, 2002.

VAN HOUT, Angeliek, HARRIGAN; Kaittlyn; DE VILLIERS, Jill de. Asymmetries in the acquisition of definite and indefinite NPs. *Lingua*, v. 120, p. 1973-1990, 2010.

VIEIRA, Renato C. Implicatura escalar como um universal linguístico: dados experimentais do Português Brasileiro. *Revista Linguística: estudos experimentais do Português Brasileiro*, v.14(2), p.215-230, mai-ago, 2018.

WEXLER, Kenneth. Cues doesn't explain learning: maximal trouble in the determiner system. In: GIBSON, T; PEARLMUTTER(Eds). *Proceedings*, 2003.

ZEHLER, Annette M; BREWER, William F. Sequence and Principles in Article System Use: An Examination of A, The, and Null Acquisition. *Child Development*, v. 53, p. 1268-1274, 1982.

Recebido no dia 11 de dezembro de 2020.
Aprovado no dia 16 de março de 2021.