

# **A AQUISIÇÃO DE SUJEITOS OBRIGATÓRIOS NUMA LÍNGUA DE SUJEITO NULO**

**Joana Ambulate**

---

**Dissertação de Mestrado em Psicolinguística realizada sob a  
orientação científica do Professor Doutor João Costa**

**AGOSTO, 2008**



Declaro que esta Dissertação de Mestrado é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

---

Lisboa, .... de ..... de .....

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O(A) orientador(a),

---

Lisboa, .... de ..... de .....

## **Agradecimentos**

As coisas difíceis e complicadas de se fazer são as que nos dão mais prazer depois de terminadas.

Depois de algum esforço e dias complicados finalmente a escrita deste trabalho chega ao fim, mas antes quero expressar o meu agradecimento a algumas pessoas.

Em primeiro lugar, aos meus pais e à minha irmã que sempre me incentivaram a investir no conhecimento, sem eles este trabalho não seria possível.

Ao meu orientador, o Professor João Costa por ter estado presente em todos os momentos de realização desta tese e por continuar a despertar em mim o interesse pela investigação e a paixão pela Linguística.

À Daniela, à Teresa e restantes companheiros de Mestrado, pelo apoio ao longo desta caminhada preenchida por horas de trabalho e bons momentos.

À Carolina por me ter acompanhado ao Externato e pela ajuda prestada na aplicação dos testes.

Finalmente, e como os últimos são sempre os primeiros, ao Urbano, que me incentivou durante toda a realização deste trabalho e nunca deixou de estar a meu lado, e aos amigos de uma vida que sempre acreditaram em mim e nesta tese.

## Resumo

A presente dissertação tem como objectivo fundamental investigar, no âmbito da Teoria de Regência e Ligação de Chomsky (1981, 1986), se o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN), cuja fixação é bastante precoce, é dominado pelas crianças em todas as suas vertentes, em particular nos aspectos que interagem com a Teoria da Ligação (Montalbetti 1984).

É assumido por vários autores que o PSN é um parâmetro que se fixa desde muito cedo. Assim sendo, a importância de investigar este tema relaciona-se com a tentativa de perceber se a fixação do valor de um parâmetro implica a fixação de todas as propriedades que lhe estão associadas ou se existem propriedades que, devido a factores condicionantes, são adquiridas posteriormente.

Com o intuito de atingir o objectivo proposto, foi desenvolvido e aplicado um teste de compreensão a um grupo de crianças para aferir as suas capacidades de interpretação de formas nulas e explícitas do sujeito nulo em diferentes contextos sintácticos. Os resultados finais permitiram alcançar respostas às seguintes questões:

- se as crianças dominam o PSN, serão bem sucedidas na interpretação de sujeitos nulos referenciais?

- se as crianças tiverem problemas de Ligação, será que apresentam dificuldades na interpretação e compreensão de formas pronominais?

- à semelhança do que se verifica em outras línguas, se as crianças têm problemas de co-referência, será que têm dificuldades na interpretação de formas explícitas?

- e, por fim, se houver problemas de co-referência será que as crianças apresentam performances arbitrárias mesmo em contextos que os adultos exibem preferências fortes?

Os resultados atingidos permitiram mostrar que as crianças dominam a distribuição das formas nulas, encontrando-se apenas divergência face à gramática do adulto na interpretação de formas pronominais explícitas, sobretudo em contextos de referência disjunta. Estes resultados permitiram corroborar alguns resultados da investigação em aquisição que sugerem que as crianças adquirem muito precocemente o valor dos parâmetros sintáticos e que dominam, desde cedo, os princípios da Teoria da Ligação, sendo a distinção entre clíticos e formas fortes relevante.

### **Abstract**

The goal of this dissertation is to investigate, within the framework of Government and Binding Theory (Chomsky 1981, 1986), whether the null subject parameter (NSP), which is set very early, is mastered by children in all its facets, in particular in those aspects in which it interacts with Binding Theory, in the sense of Montalbetti (1984).

Several authors assume that the NSP is set very early in the process of language development. As such, the importance of investigating this topic is motivated by the attempt to understand whether the setting of a parameter value implies the setting of all the properties associated to it or whether there are properties that, due to independent factors, are acquired later.

In order to attain this goal, a comprehension test was developed and applied to a group of children, in order to assess their capacity to interpret null and overt forms of the subject in different syntactic environments. The final results allowed providing answers to the following questions:

- if children master the NSP, are they successful in the interpretation of referential null subjects?

- if children have problems with Binding, do they have difficulties in the interpretation and comprehension of pronominal forms?

- similarly to what happens in other languages, if children have co-reference problems, do they have more difficulties in interpreting overt strong pronouns?

- finally, if there are co-reference problems, do children display chance-level performances even in contexts in which adults display strong preferences?

The results obtained permitted showing that children master the distribution of null forms. Target deviant behaviors were only found in the interpretation of overt pronominal forms, especially in disjoint reference contexts. These results support those attained in other research on syntactic development, suggesting that children set parameter values very early, that they master the principles of Binding Theory, and that the clitic-strong pronoun distinction is crucial for the conclusions to be drawn in this domain.







## **Índice**

1. Introdução .....	1
2. O Parâmetro do Sujeito Nulo e a sua Aquisição .....	5
3. Metodologia .....	23
- Participantes	
- Materiais	
4. Apresentação e Análise dos dados obtidos .....	26
5. Discussão dos Resultados .....	39
6. Conclusão .....	44
7. Referências Bibliográficas .....	48
8. Anexos .....	52

## 1. Introdução

Considerando a hipótese colocada por Chomsky em 1959, no artigo “Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior”, de que a criança nasce com uma faculdade inata que a predispõe para o desenvolvimento da linguagem, diversos foram os estudos que surgiram no âmbito da aquisição da linguagem. Surgia deste modo a hipótese inatista de aquisição da linguagem que, ao considerar a faculdade da linguagem como inata, defende que todas as crianças desenvolvem a sua gramática e capacidade de aprender a falar com base na exposição ao meio que a rodeia. O desenvolvimento da linguagem não se baseia na imitação.

As línguas naturais caracterizam-se por exibir propriedades universais e factores mínimos de variação. Na concepção da Gramática Universal (GU), e incidindo no tema desta tese, um tipo de variação previsto pela Teoria de Princípios e Parâmetros encontra-se atestado pelo facto de existirem línguas que permitem a omissão do sujeito nulo e outras que não o permitem. Tal como o nome indica, os Princípios desta Teoria são universais a todas as línguas, no entanto será a fixação dos parâmetros que irá caracterizar e definir os aspectos particulares das gramáticas de cada língua.

Esta dissertação pretende incidir no Parâmetro do Sujeito Nulo e constatar até que ponto as crianças, numa fase de aquisição da linguagem, sabem analisar e compreender frases com sujeito nulo e realizado em determinados contextos.

Assim como o Italiano ou o Espanhol, o Português Europeu é uma das línguas que permite a omissão do sujeito em situações como as que se seguem. Os exemplos são retirados de Lobo (1994:9):

1) a. Eu vou ao teatro.

a'. *e* vou ao teatro.

b. Io vado al teatro.

b'. *e* vado al teatro.

c. Yo voy al teatro.

c'. *e* voy al teatro.

Por outro lado, línguas como o Inglês ou o Francês não permitem esta omissão. Vejamos os exemplos referidos por Lobo (1994:10):

2) a. I am going to the theatre.

a'. \**e* am going to the theatre.

b. Je vais au théâtre.

b'. \**e* vais au théâtre.

Esta possibilidade de omissão ou não do sujeito está relacionada com a morfologia verbal rica de uma língua, ou seja, será o carácter “forte” ou fraco da flexão da língua que pré-definir se esta assume um valor positivo ou negativo no Parâmetro do Sujeito nulo ou Parâmetro *pro-drop*.

Um dos primeiros trabalhos que se dedicou a testar a teoria de Princípios e Parâmetros na aquisição foi o de Hyams (1983) sobre a aquisição do parâmetro do sujeito nulo por crianças inglesas e italianas. A investigação mais recente, sumariada em Guasti (2002), mostra que o valor deste parâmetro é fixado muito cedo. Sendo a fixação do valor deste parâmetro estabelecida muito precocemente, seriam de esperar desempenhos próximos dos da gramática alvo em tarefas que envolvam construções

relacionadas com o valor deste parâmetro, designadamente na compreensão e na interpretação de determinados contextos como os que foram testados neste trabalho.

Procurou-se testar, nesta dissertação, se as crianças dominam os contextos em que o sujeito pode ser deixado nulo ou os contextos em que o sujeito tem de ser preenchido num estágio de desenvolvimento em que o valor do parâmetro do sujeito nulo já se encontra fixado. Por outras palavras, procurou-se testar se os efeitos conhecidos como “Avoid Pronoun Principle” de Montalbetti (1984), associados ao valor positivo do parâmetro, se encontram estabilizados quando o valor do parâmetro está fixado. Este trabalho é importante, uma vez que permite estabelecer se a fixação do valor de um parâmetro implica a fixação de todas as propriedades que lhe estão associadas ou se, pelo contrário, há aspectos associados ao valor de um parâmetro que podem ser estabilizados mais tardiamente.

Os contextos testados foram os seguintes (cada condição é acompanhada de uma frase retirada do teste aplicado):

a) Sujeito nulo encaixado co-referente com o sujeito matriz

a1) sem argumento interno realizado

- “O Noddy disse que comeu um gelado. Quem é que comeu um gelado? O Shrek ou o Noddy?”

a2) com argumento interno realizado

“O Shrek contou ao Noddy que comeu um bolo. Quem é que comeu o bolo? O Noddy ou o Shrek?”

3) Sujeito nulo encaixado não co-referente com o sujeito matriz (introdução de outro argumento explícito)

- “O Noddy pediu ao Shrek que fizesse um desenho. Quem é que fez o desenho? O Shrek ou o Noddy?”

4) Sujeito explícito encaixado não co-referente com o sujeito matriz

- “O Shrek disse que ele está com fome. Quem é que tem fome? O Shrek ou o Noddy?”

5) Sujeito nulo em contexto de coordenação (co-referente com o sujeito matriz)

- “O Shrek chamou o Noddy e contou um segredo. Quem é que contou o segredo? O Shrek ou o Noddy?”

6) Sujeito explícito em contexto de coordenação (co-referência disjunta)

- “O Noddy viu o Shrek e ele contou uma história. Quem é que contou a história? O Noddy ou o Shrek?”

Os resultados obtidos revelam situações muito interessantes e que pretendem ser um pequeno contributo para um melhor conhecimento da área de aquisição da linguagem.

Os testes utilizados neste trabalho foram aplicados primeiramente a um grupo de controlo e posteriormente ao objecto de estudo em causa, crianças com idades compreendidas entre os 3;0 e os 6;4 anos de idade.

O grupo das crianças numa apreciação global e geral demonstra algumas dificuldades na interpretação de frases inseridas no contexto 4, o que resulta num baixo

desempenho quando as crianças são testadas na interpretação de frases com sujeito explícito.

Os resultados da investigação corroboram algumas das conclusões já avançadas por Cristóvão (2006), ou seja, o desempenho piora quando o pronome é realizado foneticamente e quando se verificam casos de referência disjunta. Quando existe co-referência não existem problemas de interpretação uma vez que esta pode ser estabelecida através de ligação e, tal como Cristóvão (2006) demonstrou no seu trabalho, as crianças não têm dificuldades em aplicar o Princípio B da Teoria da Ligação.

Esta dissertação tem como objectivo descobrir que tipo de factores desempenham um papel importante e condicionante na interpretação que as crianças fazem do sujeito nulo ou explícito nos contextos acima referidos.

## **2. O parâmetro do sujeito nulo e a sua aquisição.**

Tal como sabemos, o Português é uma língua *pro-drop*, isto é, permite construções com o sujeito nulo em que este é subentendido através das marcas morfológicas, sendo por isso permitida a sua omissão. No entanto, e apesar de o Português ser uma língua de sujeito nulo, existem contextos específicos em que o sujeito tem de ser realizado.

É neste âmbito que este trabalho incide, ou seja, observar o Parâmetro do Sujeito Nulo, nomeadamente durante a fase de aquisição da linguagem, e analisar até que ponto se pode considerar que o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) se revela consolidado em relação a contextos que exigem a presença de um pronome, mesmo em línguas que apresentam um valor positivo para o Parâmetro.

A aquisição do parâmetro do sujeito nulo, que tem um valor positivo em línguas como o Português, o Espanhol e o Italiano, é o tema central deste trabalho incidindo nomeadamente sobre contextos do Português que preferencialmente exigem a realização fonética do sujeito.

As línguas românicas de sujeito nulo permitem que uma categoria vazia como *pro* ocupe a posição de sujeito. Esta categoria vazia, sem realização fonética e com matriz gramatical (atribuída através de traços relativos a pessoa, número, género e caso) pode ter dois tipos de interpretação: de pronome referencial (como em 1) (o qual pode ainda ter valores definidos ou referência arbitrária) ou de pronome expletivo (como em 2), quando não possui qualquer tipo de significação ou referência:

(1) *pro* fomos até Évora dar um passeio.

(2) *pro* parece que o António foi à praia.

Tal como tem sido referido na literatura, um sistema morfologicamente rico permite a ocorrência de sujeitos pronominais nulos. Esta é uma condição necessária para que as categorias vazias possam recuperar os traços gramaticais de licenciamento e identificação, módulos considerados adequados na teoria sugerida por Rizzi (1986) em que o módulo formal licenciador tem por objectivo especificar as condições de ocorrência da categoria vazia e o módulo semântico licenciador deve especificar como o conteúdo da categoria vazia deverá ser recuperado pelo contexto linguístico. É por esta razão que línguas como o Português, o Espanhol e Italiano permitem sujeitos nulos e línguas como o Inglês e Francês não o permitem.

Raposo (1992) faz referência a esta condição dizendo que “o sistema gramatical formal de cada língua especifica de modo discreto a sua categoria Agr como sendo «forte» ou «fraca» (...) nas línguas em que Agr é especificado como forte, *pro* é licenciado. Nas línguas em que Agr é especificado como fraco (caso do Francês ou do Inglês), *pro* não é licenciado”.

Assim, e em conjunto com as propriedades específicas de cada língua, o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) é fixado. É através da fixação deste parâmetro que Raposo (1992) apresenta sete propriedades linguísticas que caracterizam o Português (língua com valor positivo para o PSN):

- Sujeitos pessoais foneticamente nulos;
- Sujeitos expletivos foneticamente nulos;
- Inversão livre do sujeito;
- Posição pós-verbal do objecto directo em orações passivas;
- Atribuição de caso nominativo à direita;
- Infinitivo pessoal;
- Ausência do efeito «that-t».

São estas as propriedades que caracterizam uma língua de sujeito nulo pois permitem a realização de sujeitos sem matriz fonológica (3); o sujeito pode ocorrer numa posição pós-verbal (4); o objecto directo de uma oração passiva ou inacusativa pode ocorrer na sua posição de origem, ou seja, pós-verbal (5); em orações com o verbo copulativo *ser* o caso nominativo pode ser atribuído à direita (6); a possibilidade de construir frases com o infinitivo flexionado (7); e, por fim, a ausência do efeito “that-t” que resulta do facto de o sujeito ser extraído directamente de uma posição pós-verbal (8).

Vejamos os exemplos das propriedades referidas contrastando-os com os do Inglês (língua de sujeito não nulo):

(2) a. Telefonaram.

b. \* Called.



(3) a. A Maria telefonou.

Telefonou a Maria.

b. Mary called.

\* Called Mary.

(4) a. Foi contratado um palhaço para a festa.

b. \*Was hired a clown to the party.

(5) a. Sou eu.

b. \* It is I.

(6) a. Vai ser difícil chegares a horas.

b. It will be difficult you to arrive on time.

(7) a. Quem disseste que comprou um computador?

b. \* Who did you say that bought a computer?

Estas são propriedades que contribuem para caracterizar e diferenciar línguas que permitem ou não a realização do sujeito e assim caracterizar internamente uma determinada língua.

A teoria de Princípios e Parâmetros de Chomsky (1981), que constitui um modelo sobre a faculdade inata da linguagem, prevê que a fixação de parâmetros através

da exposição à língua seja um dos factores fundamentais para que a criança seja capaz de construir a sua gramática interna. É devido aos processos associados a esta exposição à língua, possibilitando um desenvolvimento inconsciente de uma competência linguística, que se considera a capacidade de construção de uma gramática interna e o domínio da língua como o resultado de um processo de aquisição, e não de “aprendizagem”.

Tendo em conta que, no âmbito da gramática generativa, especificamente da teoria de Princípios e Parâmetros, factores biológicos e a Gramática Universal contribuem consideravelmente para o processo de aquisição, Chomsky propõe a existência de uma hipótese inatista que corrobora a ideia de que todas as crianças possuem uma matriz biológica que possibilita o desencadeamento da aquisição da linguagem.

Tal como foi referido anteriormente, é a exposição da criança à língua que permite a aquisição do valor dos parâmetros próprios dessa língua. A disponibilidade precoce ou não de toda a informação associada aos princípios da Gramática Universal deu origem ao aparecimento das hipóteses da continuidade e da maturação. A primeira hipótese defende que desde o início todos os princípios estão disponíveis e são utilizados pela criança durante o seu processo de aquisição, por outro lado, a segunda hipótese também assume que todos os princípios estão inicialmente disponíveis, mas defende que estes se vão tornando operativos ao longo do processo, afirmando por isso que a gramática inicial da criança difere qualitativamente da do adulto. Esta oposição entre continuidade e maturação é relevante para este debate, uma vez que pode evidenciar a que informação a criança tem acesso durante a fase em que está a fixar o valor dos parâmetros.

Lobo (1994) apresenta algumas das propostas de outros autores dedicadas ao estudo da aquisição do parâmetro do sujeito nulo. Vejamos algumas.

Numa perspectiva inicial, Hyams (1986), com base na hipótese da continuidade, assume que as crianças têm desde cedo todos os princípios disponíveis e num estudo

comparativo entre o italiano, o inglês e o alemão concluiu que todas as crianças omitem sujeitos, independentemente da existência das características da língua que constitui o *input*, que podem ter um valor negativo para o PSN (como o inglês e o alemão). Assim, Hyams assume que inicialmente o parâmetro do sujeito nulo tem um valor positivo não-marcado, ou seja, a possibilidade de omitir sujeitos é o valor inicial deste parâmetro. Nas crianças inglesas, o valor do parâmetro é alterado para negativo quando se dá a transição de uma gramática semelhante à do italiano para a gramática própria do inglês. A hipótese de Hyams revelou-se empiricamente inadequada, uma vez que se tornou possível observar que os sujeitos nulos produzidos pelas crianças inglesas não têm a mesma distribuição dos sujeitos nulos produzidos nas línguas de sujeito nulo. Em particular, conforme discutido em Jaeggli e Hyams (1988), os sujeitos nulos que ocorrem na aquisição do inglês não surgem em posições não iniciais, ao contrário do que acontece em línguas pro-drop.

Jaeggli & Hyams (1988) apresentam uma nova proposta, aproximando o inglês de uma língua como o chinês. É assumido, com base na análise de Jaeggli & Safir que só em línguas com um sistema morfologicamente uniforme se legitimam sujeitos nulos. De acordo com esta hipótese, as crianças inglesas considerariam, inicialmente, o seu paradigma flexional verbal como uniforme, legitimando sujeitos nulos. À semelhança do que ocorre em chinês, estes sujeitos nulos seriam licenciados por um tópico nulo.

Contudo, em Hyams (1994) esta última proposta é novamente reformulada, por encontrar problemas empíricos, uma vez que se observou que, ao contrário do que acontece em chinês, apenas os sujeitos podem ser nulos: os objectos são preenchidos. Uma análise em termos de licenciamento por um tópico nulo prediria taxas de omissão semelhantes para sujeitos e objectos. Com base na teoria de licenciamento e identificação de Rizzi, Hyams considera que todos os argumentos nulos, sejam eles sujeitos ou objectos, têm de ser licenciados e identificados. O licenciamento seria considerado como universal variando apenas a posição em que este seria verificado. Em relação à identificação da categoria vazia, esta seria identificada pela concordância rica em línguas que permitem sujeitos nulos e por um tópico discursivo em línguas com valor negativo para o parâmetro do sujeito nulo. Hyams (1994) continua a assumir que em inglês as omissões de sujeito seriam derivadas da queda de tópicos.

Bloom (1990) assume uma hipótese diferente da de Hyams uma vez que relaciona a aquisição de sujeitos nulos com o comprimento do enunciado. Os sujeitos nulos surgem com maior frequência com sintagmas verbais mais longos. Para Bloom a gramática inicial das crianças inglesas difere à partida da gramática de crianças italianas.

Valian (1990) e (1991) relaciona a ocorrência de sujeitos nulos com a performance, nomeadamente as suas restrições, e o input. Valian justifica a possibilidade de surgirem sujeitos nulos em inglês com a exposição de crianças inglesas a determinados contextos do inglês que permitem a omissão do sujeito, tais como frases imperativas e alguns registos coloquiais. Assim, a criança seria capaz de produzir frases em que o sujeito não estaria foneticamente realizado, afastando-se deste modo da gramática adulta do inglês. Valian observou ainda que, ao contrário das italianas, as crianças inglesas apenas omitem sujeitos em orações principais.

Rizzi (1982) propõe que em línguas como o Português Europeu (PE) a categoria Agreement (Agr) possui um traço [+pronominal]. Esta é a razão pela qual, num grupo de línguas composto pelo Italiano, Espanhol e Português, se verifica uma legitimação do sujeito nulo. Contudo, esta proposta revelou ser pouco apropriada devido à existência de línguas como o Português do Brasil (PB), visto que não permite sujeitos nulos referenciais, mas permite nulos expletivos.

Outro artigo de referência, relacionado com a aquisição do sujeito, é o de Hyams e Wexler (1993) *On the Grammatical Basis of Null Subjects in Child Language*. Neste artigo, os autores consideram a omissão do sujeito como uma propriedade adquirida pelas crianças desde muito cedo. Esta hipótese é ilustrada com exemplos do tipo: “Shake hands”; “Turn light off”; e “Show Mommy that”.

Alguns autores (Hyams 1983,1986, Jaeggli & Hyams 1988, Lillo-Martin 1986, Guilfoyle 1984, Pierce 1992, Lebeaux 1987) defendem que a omissão de sujeitos está relacionada com o desenvolvimento gramatical a que está sujeita a criança, ou seja, a gramática da criança numa fase inicial difere da do adulto, uma vez que permite a realização de sujeitos nulos. Hyams e Wexler (1993) referem o estudo de Clahsen (1986) para o alemão (também língua de sujeito não nulo, como o inglês) onde este observa que o estágio e produção de sujeitos nulos, em crianças alemãs, termina quando

se dá a aquisição do sistema flexional dos adultos e quando se adquire a propriedade de colocar o verbo flexionado na segunda posição da frase, uma vez que o alemão é considerado uma língua V<sub>2</sub>. Estas propriedades gramaticais permitem pôr em causa as hipóteses de Valian e Bloom, em termos de performance, uma vez que de acordo com explicações para a omissão que têm apenas em conta factores como a complexidade ou a extensão do enunciado, não se explica de forma clara a correlação com outros factores estruturais.

Hyams & Wexler (1993) mantêm a hipótese já defendida por Jaeggli & Hyams (1988) de que as crianças inglesas parecem ter uma gramática de *topic-drop*, ao contrário das crianças italianas cuja gramática permite a omissão dos sujeitos devido à riqueza morfológica do seu sistema. Assim, estes autores defendem que línguas como o italiano são consideradas como línguas *pro-drop* e em que a ocorrência de sujeitos nulos é legitimada pelo sistema morfológico rico. Por outro lado, línguas como o inglês, que não têm um sistema morfológicamente rico que permita a identificação de uma categoria vazia sujeito, são consideradas línguas *topic-drop*. Deste modo, a criança italiana terá sempre disponível o sujeito nulo uma vez qualquer frase finita possui concordância, o mesmo não acontece com a criança inglesa pois nem todas as frases possuem um tópico considerado apropriado, logo nem sempre a hipótese de *topic-drop* estará disponível.

Outro tópico a mencionar e que se relaciona com a aquisição de sujeito nulo é a sua relação com os infinitivos raiz.

Em línguas como o Francês, Holandês e Alemão verificou-se a produção de frases no infinitivo, por parte das crianças. A este fenómeno deu-se o nome de *infinitivo opcional* ou *infinitivo raiz*. Guasti (2002:128) mostra alguns exemplos:

(9) a. Hun sove. (Jens, 2;0)

she sleep – INF

b. Earst kleine boekje lezen. (Hein, 2;6)

first little book read – INF

‘First (I/we) read little book’

c. Dormir      petit bébé.      (Daniel, 1;11)

sleep – INF little baby.

‘Little baby sleep’

d. S[ch]okoladen holen. (Andreas, 2;1)

chocolate      get

No âmbito da aquisição da linguagem, os infinitivos raiz vêm pôr em causa a hipótese de continuidade no desenvolvimento linguístico, ou seja, segundo esta hipótese na gramática da criança encontram-se disponíveis as projecções funcionais que constituem a gramática do adulto, no entanto os infinitivos raiz que fazem parte da gramática inicial da criança não permanecem na gramática do adulto, o que pode revelar alguma descontinuidade, para alguns investigadores, isto é devido ao facto de alguns factores estruturais necessários para a aquisição da flexão ainda não terem amadurecido (ver, por exemplo, Radford 1994); para outros, a produção de infinitivos raiz deve-se a uma aquisição tardia dos princípios pragmáticos que excluem este tipo de enunciado.

A partir deste tipo de estruturas podemos estabelecer uma correlação entre línguas classificadas como *pro-drop* e *não pro-drop*. Um gráfico apresentado por Guasti (2002:130) revela a existência de uma relação forte entre os infinitivos raiz e as línguas que permitem a omissão ou não do sujeito. Assim, o Francês, o Alemão e o Inglês são línguas que atestam uma percentagem elevada de infinitivos raiz, por outro lado línguas *pro-drop* como o Catalão, Espanhol e Italiano registam uma percentagem baixa de infinitivos raiz representando esta percentagem o uso de infinitivos raiz em contextos regidos. Vejamos os exemplos do italiano apresentados por Guasti (2002):

(10) a. *pe[r]* c[u]cere (Martina, 1;8)

to cook – INF

‘in order to cook’

b. *Voglio* bere. (Martina, 1;10)

want – 1sg drink – INF

‘(I) want to drink.’

Segundo Guasti (2002), propriedades de movimento dos infinitivos estão na origem da realização ou não de infinitivos raiz, isto é, as línguas não *pro-drop* permitem infinitivos raiz uma vez que o verbo não necessita subir para o nó I se houver truncação do nó TP, por outro lado nas línguas *pro-drop* os nós TP e AgrP não podem ser truncados visto que os infinitivos sobem para estas posições activando “*the Constraint on the Identification of Anaphoric Tense*”, uma vez que nenhum identificador interno à frase se encontra presente, uma oração de infinitivo raiz irá violar este princípio é por isto que se regista uma percentagem de realização deste tipo de estruturas em línguas *pro-drop*.

Estas observações sobre a correlação entre o fenómeno infinitivo raiz e o estatuto *pro-drop* das línguas são cruciais para a discussão em torno da aquisição do valor do PSN. A constatação de que só há infinitivos raiz em LSN permite concluir que, na idade em que produzem infinitivos raiz e sujeitos nulos, as crianças já fixaram o valor do parâmetro para a sua língua. De acordo com estes resultados, pode concluir-se que a aquisição do PSN é bastante precoce.

A observação de que o PSN é adquirido bastante precocemente permite supor que, no caso das crianças portuguesas, nas suas produções iniciais, o valor do parâmetro está fixado, o que é confirmado em Gonçalves (2004). Interessa, contudo, verificar se

dominam os contextos em que o sujeito é obrigatoriamente realizado. Ora, este é um domínio em que uma performance semelhante à do adulto não depende exclusivamente do valor do parâmetro, mas também de um bom conhecimento dos princípios que regem a distribuição das formas pronominais e a complementaridade entre formas nulas e formas explícitas. Assim, torna-se necessária uma revisão da literatura sobre a aquisição dos princípios que regem a distribuição de formas pronominais.

Tal como já foi referido neste trabalho, as hipóteses da continuidade e maturação assumem que, desde a fase inicial, as crianças têm disponíveis todos os princípios.

No âmbito da Teoria de Regência e Ligação proposta por Chomsky em 1981, surge a Teoria da Ligação. Tal como é referido por Cristóvão (2006) “o estudo dos princípios de ligação, ao nível da aquisição da linguagem, tem sido um tópico de pesquisa através de várias línguas, numa perspectiva comparativa, e com o objectivo de verificar se a Teoria da Ligação é realmente um dos princípios inatos que fazem parte da Gramática Universal.”

Na teoria proposta por Chomsky em 1981 é explicitado um conjunto de princípios que especificam as propriedades de cada língua da Gramática Universal. Três destes princípios referem-se à relação sintáctica de ligação entre expressões com potencial referencial, são eles os princípios A; B e C.

O princípio A estipula que uma anáfora tem de ser ligada no seu domínio sintáctico; o princípio B é referente aos pronomes e diz que estes devem ser livres no seu domínio sintáctico; por fim, de acordo com princípio C, uma expressão-R tem de ser livre. A categoria *pro* obedece ao princípio B, conforme mostrado nos trabalhos de Rizzi (1982).

A Teoria da Ligação é uma teoria relevante no âmbito da aquisição da linguagem, uma vez que se ocupa das relações estabelecidas anaforicamente entre expressões nominais e pronominais. Considerando esta propriedade como inata, por volta dos três/ quatro anos de idade as crianças revelam conhecimento dos princípios de ligação, no entanto apresentam algumas dificuldades relacionadas com os pronomes, de um modo mais específico e como veremos adiante, as crianças revelam alguns problemas no âmbito da co-referência.



Tal como referido por Guasti (2002), mencionando frases como “When Aladdin looks in the mirror, he doesn’t see Jasmine. Aladdin sees HIM” o princípio B rejeita a hipótese de haver co-indexação entre o pronome e o sintagma nominal “Aladdin”, mas nada impede a co-referência entre estas duas categorias.

Depois de algumas revisões feitas, Guasti (2002) corrobora a hipótese de que as crianças são capazes de interpretar frases com pronomes reflexos, anáforas, muito antes de conseguirem interpretá-las com pronomes. Os resultados de vários testes aplicados revelam que aos três/ quatro anos as crianças dominam o princípio A. O mesmo não acontece com o princípio B. Quando, numa frase, surge um pronome, as crianças têm a percepção que o princípio B deve ser utilizado, apesar de haver uma falha na compreensão e interpretação destas categorias. O princípio C, referente às expressões-R, está presente na gramática da criança e este é utilizado sem qualquer problema. Esta hipótese é, contudo, problemática, uma vez que os princípios da Teoria da Ligação funcionam por complementaridade, não sendo de esperar um bom desempenho apenas em dois dos princípios. De igual modo, a observação de que, em línguas em que os pronomes são clíticos e não XPs, não há problemas na interpretação de pronomes torna bastante suspeita a hipótese de que pode haver um problema com o princípio B. Assim, de acordo com Chien e Wexler (1990) e Reinhart e Grodzinsky (1993), o problema centra-se na interpretação de co-referência (e não de ligação) com pronomes plenos (e não clíticos).

Seguindo a proposta de Reinhart e Grodzinsky, Cristóvão (2006) assume que a dificuldade de interpretação de frases como “O João toca-o” deve-se a um problema de co-referência e nada tem a ver com um atraso no princípio B (Delay of Principle B Effect). Para comprovar esta hipótese o objectivo do seu trabalho foi testar a performance das crianças em relação à co-referência. Para tal, utilizou o teste de *Truth Value Judgement Task*. Para evitar que o *efeito yes bias* comprometesse o resultado da aplicação do teste as respostas negativas foram as consideradas para obter conclusões válidas.

Foram utilizados três tipos de contextos:

- frases simples com sujeito referencial;

- frases simples com sujeito quantificacional;
- construções orações pequenas.

Estas frases foram testadas em dois tipos de estrutura: uma com o verbo simples e outra com o verbo acompanhado de um auxiliar.

Reproduzindo testes aplicados para outras línguas, Cristóvão (2006) mostrou que, à semelhança do que acontece em outras línguas em que os pronomes são formas clíticas, não há, em Português Europeu, uma diferença significativa entre compreensão de anáforas e pronomes. No entanto, mostra que é possível atestar-se uma maior dificuldade no estabelecimento de relações de co-referência se se manipularem contexto estrutural e tipo de tarefa.

Tendo em conta alguns problemas atestados com a co-referência e com o Princípio B e seguindo a hipótese de que todos os princípios são inatos (Hipótese da Aprendizagem Lexical), ou seja, desde o início as crianças têm disponíveis estes princípios, Chien & Wexler (1990) aplicaram três testes a crianças inglesas de modo a verificar a consolidação dos princípios da Teoria da Ligação. Depois da análise dos resultados obtidos, os autores verificaram que as crianças inglesas não apresentam qualquer problema relacionado com o Princípio A pois revelam conhecimento deste princípio, tal como pressupõe a Hipótese da Aprendizagem Lexical (HAL). Contudo, este resultado não se verificou em relação ao princípio B uma vez que mesmo em crianças com 6;6 anos de idade se verificou uma “violação” do Princípio B.

Chien & Wexler (1990) apesar de apresentarem várias explicações que justificassem os resultados obtidos concluem que as crianças revelam conhecer os princípios da Teoria da Ligação, no entanto têm dificuldades no estabelecimento de relações de co-referência que não envolvem ligação, o que leva à produção de erros. Os autores chegaram a esta conclusão através da comparação dos resultados em tarefas em que o antecedente era um DP não quantificado e tarefas em que o antecedente era um sintagma quantificado. Sendo a co-referência apenas possível através de ligação neste último caso, foi possível observar que as crianças não têm problemas quando recorrem a ligação. Assim, deve diferenciar-se ligação de co-referência, dando os dados da

aquisição evidência para postular que, como sugerido por Reinhart & Reuland (1993) e Grodzinsky & Reinhart (1993), co-referência e ligação pertencem a módulos distintos da TRL.

Retomando estudos anteriores, Grodzinsky & Reinhart (1993) corroboram a hipótese de que a criança não apresenta problemas no que refere aos princípios da Teoria da Ligação, o mesmo não se verificando em termos de co-referência. Com o intuito de solucionar este problema, os autores propõem o conhecimento e aplicação da *Regra I* ('Rule I'): "um NP A não pode ser co-referente com um NP B, se, substituindo A por C, não houver uma interpretação distinta, sendo C uma variável A-ligada a B" (Cristóvão 2006:21). Uma vez que a co-referência é considerada como a "atribuição de valores idênticos a NPs com índices sintáticos distintos, independentemente destes dois NPs ocorrerem ou não na mesma frase" (Cristóvão 2006:20), a *Regra I* deveria facilitar a interpretação dos pronomes por parte da criança contribuindo para a redução de percentagem de erros quando o Princípio B é testado.

Para além da *Regra I*, outros elementos contribuem para uma melhor performance da criança. Tal como refere Cristóvão (2006) no seu trabalho, verbos e pronomes clíticos podem influenciar a interpretação de frases como:

(11) a. A menina limpa-a?

b. A menina está a limpá-la?

(12) a. Todas as avós as limpam?

b. Todas as avós estão a limpá-las?

Assim, em (11a) devido a propriedades fonéticas o pronome é considerado como sendo pouco proeminente dificultando a sua interpretação. Pelo contrário, nas frases (12a) e restantes frases (b) o pronome mais marcado facilita a interpretação.

Desta apresentação do trabalho de Cristóvão (2006) e dos trabalhos que o inspiraram, podemos extrair dois factos importantes:

- a) Há problemas de co-referência com pronomes fortes;
- b) A opção pela realização de um pronome forte ou fraco pode interagir com o estabelecimento de relações de co-referência.

Estes dois aspectos são importantes para o estudo do Sujeito Nulo, uma vez que nos importa testar se as crianças sabem qual a forma a seleccionar em determinados contextos de co-referência e uma vez que nos interessa verificar se as crianças conhecem as capacidades interpretativas dos pronomes nulos e das formas explícitas fortes que lhes correspondem.

Depois desta breve descrição das propriedades e problemas relacionados com a área da aquisição do Parâmetro do Sujeito Nulo, o objectivo deste trabalho é observação a consolidação deste parâmetro em contextos específicos, como poderemos observar adiante. Vejamos alguns destes contextos que surgem referidos na literatura.

Em Bosque e Demonte (1999), faz-se referências a estas ocorrências específicas do pronome.

Sendo o espanhol uma língua de sujeito nulo, o uso do pronome realizado em contextos onde o esperado seria a sua omissão, atribui preferencialmente uma leitura de contraste ou ênfase ao pronome.

Na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* são referidos alguns tipos de contextos em que a omissão do pronome torna a frase agramatical.

Um destes contextos está relacionado com a interpretação das frases, e por conseguinte, do tipo de leitura retirada dessas mesmas frases. Significa isto que, numa frase em que temos um pronome explícito realizado, como por exemplo “Quando *ele* trabalha, o João não bebe”, temos uma leitura disjunta, ou seja, *ele* e o *João* são dois referentes diferentes. Por outro lado, se numa frase como “Quando o João trabalha, não bebe” em que o pronome não é realizado, a leitura preferencial desta frase é co-referencial.

Outro dos contextos mencionados está relacionado com o factor pragmático, em que o próprio contexto discursivo favorece a atribuição de ênfase ao pronome. Mais uma vez, nestes casos, a forma nula do pronome parece inadequada. Por exemplo, numa situação em que um empregado de mesa pergunta a um grupo quem irá pagar a conta, uma resposta como “Pago.” seria pouco apropriada e tornaria a frase agramatical. Neste tipo de situação a resposta adequada exige a realização do sujeito, ou seja “EU pago” ou “Pago EU”, uma vez que o pronome corresponde a informação nova, não podendo ser omitido.

Para além da enumeração de contextos em que o sujeito deve ser omitido, Lobo (1994) refere também os contextos em que a realização fonética do sujeito parece ser obrigatória, mesmo em línguas consideradas como sendo de sujeito nulo. Em orações finitas, contextos com sujeito focalizado ou com acento contrastivo; coordenadas de terceira pessoa com sujeitos disjuntos; frases declarativas de terceira pessoa, quando descontextualizadas e preferência pela realização do pronome em casos de oposição entre *pro/* pronome são alguns dos exemplos que exigem a realização fonética do sujeito.

Analisando o primeiro contexto, Lobo (1994) conclui que existe uma assimetria entre a 1<sup>a</sup>/ 2<sup>a</sup> pessoas vs. a 3<sup>a</sup> pessoa, uma vez que, em estruturas coordenadas com sujeitos co-referentes e em que o sujeito da frase coordenada seja da 3<sup>a</sup> pessoa, a omissão do sujeito da coordenada é possível. Contudo, se em ambos os termos da coordenada o sujeito é da 3<sup>a</sup> pessoa e a referência é disjunta, então a realização fonética do sujeito torna-se obrigatória, mesmo nos casos em que factores semântico-pragmático são relevantes. Vejamos os respectivos exemplos:

- O mecânico<sub>i</sub> arranhou o pneu e ele<sub>\*i/j</sub> foi-se embora.
- O mecânico<sub>i</sub> arranhou o pneu e *e*<sub>i/ \*j</sub> foi-se embora.
- O João<sub>i</sub> pediu desculpa à Ana e *e*<sub>i</sub> ficou mais tranquilo.

Quando o sujeito é focalizado, tal como em respostas a interrogativas-Q com incidência sobre o sujeito, a realização fonética deste torna-se obrigatória:

- A: Quem comeu a sopa?
- B: a) \*Comi.
  - b) Comi eu.
  - c) Comi-o eu.
  - d) \*?Eu comi (não sei quem comeu mais...).
  - e) Fui eu.
  - f) \*Fui.
  - g) \*Eu fui.

Nos exemplos de respostas gramaticais, o sujeito recebe uma função pragmática de foco daí a sua realização fonética ser obrigatória. O mesmo se verifica quando o sujeito recebe um acento contrastivo. Vejamos:

- Falas tu ou falo eu?
- \*Falas *e* ou falo *e*?

Perante esta descrição dos contextos em que o sujeito pode ser omitido ou em que a omissão não é feliz, torna-se legítimo questionar se as crianças, após a fixação do valor do parâmetro do sujeito nulo, conhecem e dominam as propriedades interpretativas associadas às formas nulas e explícitas do pronome. Centrando-nos exclusivamente nas propriedades interpretativas e deixando de parte as questões associadas à estrutura informacional, interessa-nos colocar as seguintes questões:

1. As crianças portuguesas, após a fixação do valor positivo do parâmetro do sujeito nulo, exibem dificuldades na interpretação de formas pronominais nulas e explícitas?

2. Existem assimetrias na interpretação de formas nulas e explícitas?

3. Caso haja dificuldades, estas decorrem de problemas de co-referência, de ligação ou de uma não estabilização do parâmetro do sujeito nulo?

Perante estas questões, colocam-se as seguintes hipóteses:

H1. Se as crianças dominam o valor do PSN, terão sucesso na interpretação de sujeitos nulos referenciais.

H2. Se as crianças têm problemas de ligação, terão dificuldades na interpretação de qualquer tipo de forma pronominal ligada (seja nula ou explícita).

H3. Se as crianças têm problemas de co-referência, mas não de ligação, terão dificuldades apenas na interpretação de formas explícitas, à semelhança do que acontece em outras línguas.

H4. Se houver, de facto, problemas de co-referência, as crianças terão performances arbitrárias mesmo em contextos em que os adultos exibem preferências fortes.

Considerando como principal objectivo desta tese testar a interpretação de sujeitos nulos e explícitos em contextos subordinados e coordenados por crianças falantes do Português Europeu, foi construído um teste de pergunta/ resposta, composto por trinta e três frases seguidas de uma pergunta para aceder à interpretação da frase dita pelo investigador. A tarefa das crianças consistia apenas em responder a estas perguntas utilizando as duas opções disponíveis: Noddy ou Shrek, uma vez que eram estes os

intervenientes que faziam parte do teste aplicado e que podiam constituir o referente possível para o pronome nulo ou explícito. Para evitar que a criança formasse um padrão de resposta, foram inseridos no teste cinco distractores, designadamente no final de cada grupo de contextos testado.

Como já foi referido, o teste elaborado inclui as seguintes condições:

1) Sujeito nulo encaixado co-referente com o sujeito matriz

1a) sem argumento interno realizado

1b) com argumento interno realizado

2) Sujeito nulo encaixado não co-referente com o sujeito matriz (introdução de outro argumento explícito)

3) Sujeito explícito encaixado não co-referente com o sujeito matriz

4) Sujeito nulo em contexto de coordenação (co-referente com o sujeito matriz)

5) Sujeito explícito em contexto de coordenação (co-referência disjunta)

Cada condição acima descrita foi elaborada e aplicada com o objectivo de testar se as crianças compreendem que o sujeito nulo encaixado é preferencialmente co-referente com o sujeito matriz, existindo um ou mais antecedentes disponíveis; se compreendem que o sujeito explícito encaixado é preferencialmente não co-referente com o sujeito matriz; se compreendem situações em que a introdução de outro argumento pode alterar ou não possibilidades de co-referência; e por fim, testar a



compreensão em frases de coordenação com sujeito nulo e explícito, em que as possibilidades de co-referência ou referência disjunta se tornam obrigatórias e não apenas referenciais.

### **3. Metodologia**

Tal como foi referido anteriormente, o teste aplicado foi construído apenas com perguntas para que fosse possível avaliar a capacidade de interpretação das condições em causa. Assim, apenas foi necessário criar uma pequena história para contextualizar o teste e questionar a criança. A história consistia em explicar à criança que o Noddy e o Shrek tinham contado uns segredos ao investigador, mas como este estava sempre cheio de sono e distraído já não se lembrava muito bem o que lhe tinha sido contado e que era precisa a ajuda da criança para se lembrar. Ou seja, a perguntas do tipo “O Noddy disse que comeu um gelado. Quem é que comeu o gelado? O Shrek ou o Noddy?” a criança apenas teria de responder Shrek ou Noddy. A ordem de interrogação em relação ao Noddy e ao Shrek era alterada e irrelevante, isto é, umas vezes dizia “O Shrek ou o Noddy?” e outras vezes “O Noddy ou o Shrek?”.

#### **Participantes**

O teste foi aplicado a 35 crianças que frequentam o Externato Diocesano D.Manuel de Mello no Barreiro. Estas 35 crianças subdividem-se em três grupos menores tendo em conta a faixa etária, ou seja, um grupo de 5 crianças entre os 3;0 anos e 4;4 anos, sendo a média de 3;10 anos; um grupo de 14 crianças entre os 4;4 anos e os 5;5 anos de idade, sendo a média de 4;9 anos; e um grupo de 16 crianças entre os 5;5

anos e os 6;4 anos, sendo a média de 5;10 anos. O teste foi aplicado a cada criança individualmente, numa sala isolada, em que não existiam outras fontes de distração.

Antes da aplicação do teste às crianças, este foi testado num grupo de controlo composto por 9 adultos, com idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos.

## **Materiais**

Considerando o objecto de estudo que se pretende analisar neste trabalho de investigação, segue-se um exemplo de pergunta para cada tipo de condição testada:

(1) Sujeito nulo encaixado co-referente com o sujeito matriz

1a) sem argumento interno realizado

- “O Noddy disse que comeu um gelado. Quem é que comeu um gelado? O Shrek ou o Noddy?”

1b) com argumento interno realizado

“O Shrek contou ao Noddy que comeu um bolo. Quem é que comeu o bolo? O Noddy ou o Shrek?”

2) Sujeito nulo encaixado não co-referente com o sujeito matriz (introdução de outro argumento explícito)

- “O Noddy pediu ao Shrek que fizesse um desenho. Quem é que fez o desenho? O Shrek ou o Noddy?”

3) Sujeito explícito encaixado não co-referente com o sujeito matriz

- “O Shrek disse que ele está com fome. Quem é que tem fome? O Shrek ou o Noddy?”

4) Sujeito nulo em contexto de coordenação (co-referente com o sujeito matriz)

- “O Shrek chamou o Noddy e contou um segredo. Quem é que contou o segredo? O Shrek ou o Noddy?”

5) Sujeito explícito em contexto de coordenação (co-referência disjunta)

- “O Noddy viu o Shrek e ele contou uma história. Quem é que contou a história? O Noddy ou o Shrek?”

Cada grupo de condições referidas acima foi testado em cinco grupos composto por uma frase de cada condição, com exceção das frases coordenadas que se encontram em menor número no teste (não surgem no último grupo), perfazendo um total de 33 perguntas. Os distractores presentes no teste são 5 e foram inseridos para que a criança não criasse um padrão de resposta.

#### **4. Apresentação e Análise dos dados obtidos**

Em relação à forma sobre como foi feita a análise dos dados é de salientar que a faixa etária foi um factor determinante. Tal como foi observado por Chien & Wexler (1990) no seu estudo experimental, há uma diferença de respostas entre crianças abaixo dos 5 anos e crianças com 5 anos ou mais, aproximando-se estas últimas das respostas dos adultos. Revelam por isso menores problemas no estabelecimento de relações de co-

referência, uma vez que demonstram desenvolvimento na capacidade de interpretação de formas pronominais. Assim, foram elaborados 3 subgrupos de respostas: o grupo dos 3; o grupo dos 4 e o grupo dos 5 anos de idade, para se aferir da existência de algum efeito de desenvolvimento.

Devido à importância dos contextos testados, a comparação entre condições é outro dos factores relevantes a observar na recolha de dados. Esta comparação foi realizada nos subgrupos acima referidos.

Numa primeira fase de análise dos resultados obtidos foi considerado o número de respostas conformes às respostas esperadas de acordo com as descrições feitas para a gramática do adulto (cf. Montalbetti 1994, Lobo 1994), em determinado número de situações, calculando-se posteriormente a percentagem respectiva.

Assim, esperavam-se as seguintes respostas em cada uma das condições:

- condição 1a: o sujeito encaixado não se encontra foneticamente realizado e deve ser considerado como co-referente do sujeito matriz;

- condição 1b: o sujeito encaixado encontra-se novamente não realizado, e apesar de se introduzir outro referente, a forma nula deve ser interpretada como co-referente do sujeito matriz;

- condição 2: novamente se introduz um outro referente para além do sujeito matriz; apesar de nula, esta forma pronominal não deve ser co-referente com o sujeito matriz. As formas verbais encaixada e subordinante e a introdução de outro referente contribuem para este resultado;

- condição 3: quando o sujeito encaixado é explícito este deve ser considerado como referente disjunto do sujeito matriz;

- condição 4: esta condição é similar a 1, mas testando contextos de coordenação, ou seja, o sujeito coordenado é uma forma nula e por isso co-referente com o sujeito matriz;

- condição 5: o sujeito coordenado é um pronome foneticamente realizado e por isso deve ser considerado como disjunto do sujeito matriz.

Tal como foi referido anteriormente, o teste aplicado às crianças foi primeiramente aplicado ao grupo de controlo. Segue abaixo o quadro referente ao resultado dos adultos que compunham o grupo de controlo:

<b>Grupo de Controlo</b>	<b>x respostas em x situações</b>	<b>Percentagem</b>
<b>1a</b>	45/45	100%
<b>1b</b>	45/45	100%
<b>2</b>	43/45	95.5%
<b>3</b>	32/45	71.1%
<b>4</b>	36/36	100%
<b>5</b>	30/36	83.3%

Observando o quadro de resultados dos adultos podemos dizer que, apesar de se manterem acima da média, o grupo de controlo apresenta um desempenho menos uniforme nas condições 3 e 5, isto é, quando o sujeito encaixado é explícito. Não é surpreendente que em algumas condições testadas a performance dos adultos não atinja os 100%, uma vez que estes casos envolvem referência disjunta com o sujeito matriz, e não ligação, e o sujeito encaixado é realizado foneticamente. Por outras palavras, estes são contextos em que se estabelece uma relação de co-referência preferencial e não uma relação categórica de ligação.

Vejamos os quadros abaixo que representam as percentagens obtidas para cada subgrupo de idades:

<b>Grupo dos 3 anos</b>	<b>x respostas em x situações</b>	<b>Percentagem</b>
<b>1a</b>	22/25	88%
<b>1b</b>	16/25	64%
<b>2</b>	15/25	60%
<b>3</b>	10/25	40%
<b>4</b>	8/20	40%
<b>5</b>	14/20	70%

<b>Grupo dos 4 anos</b>	<b>x respostas em x situações</b>	<b>Percentagem</b>
<b>1a</b>	57/70	81.4%
<b>1b</b>	44/70	62.8%
<b>2</b>	35/70	50%
<b>3</b>	23/70	32.8%
<b>4</b>	41/56	73.2%
<b>5</b>	33/56	58.9%

<b>Grupo dos 5 anos</b>	<b>x respostas em x situações</b>	<b>Percentagem</b>
-------------------------	-----------------------------------	--------------------



<b>1a</b>	68/75	90.6%
<b>1b</b>	57/75	76%
<b>2</b>	39/75	52%
<b>3</b>	26/75	34.6%
<b>4</b>	45/60	75%
<b>5</b>	36/60	60%

Numa análise muito geral e observando todas as idades, o desempenho das crianças é pior na condição 3, quando o sujeito encaixado é explícito e não co-referente com o sujeito matriz, e melhora consideravelmente na condição 1, ou seja, quando o sujeito encaixado é nulo.

Tal como já foi referido acima, a comparação entre condições foi outro factor de observação e análise para chegar a conclusões interessantes. Esta comparação foi elaborada dentro de cada subgrupo da faixa etária. Vejamos:

**- Grupo dos 3 anos:**

1a vs. 1b	88% vs. 64%
2 vs. 3	60% vs. 40%
4 vs. 5	40 % vs. 70%

**- Grupo dos 4 anos:**

1a vs. 1b	81.4% vs. 62.8%
2 vs. 3	50% vs. 32.8%
4 vs. 5	73.2% vs. 58.9%

**- Grupo dos 5 anos:**

1a vs. 1b	90.6 % vs. 76%
2 vs. 3	52% vs. 34.6%
4 vs. 5	75% vs. 60%

Tendo em conta os resultados obtidos podemos concluir, de um modo geral, que na condição 1 o desempenho das crianças é melhor quando existe apenas um antecedente possível para a forma nula; comparando a condição 2 e 3 a performance melhora quando o sujeito encaixado, apesar de não ser co-referente com o sujeito matriz, é uma forma nula; observando a condição 4 e 5 o mesmo se verifica em frases coordenadas, isto é, o desempenho da criança é melhor quando o sujeito encaixado é nulo. O grupo dos 3 anos revela ser uma exceção.

Aos resultados obtidos foi aplicado um teste estatístico para aferir se o padrão de resposta é arbitrário (através da realização de um teste chi-quadrado) e se há diferenças significativas entre grupos e condições (através de uma análise de variância ANOVA).

Nas tabelas seguintes, apresentam-se os resultados da aplicação dos testes estatísticos:

*Tabela 1.*

*Análise da performance das crianças por condição (performance ao nível de acaso<sup>1</sup>)*

Grupo Condições	3 anos	4 anos	5 anos
Sujeito nulo co-referente com sujeito matriz sem argumento interno realizado	Acima do nível de acaso	Acima do nível de acaso	Acima do nível de acaso
Sujeito nulo co-referente com sujeito matriz com argumento interno realizado	Acaso	Acima do nível de acaso	Acima do nível de acaso
Sujeito nulo não co-referente com sujeito matriz	Acaso	Acaso	Acaso
Sujeito explícito não co-referente com sujeito matriz	Acaso	Acima do nível de acaso	Acima do nível de acaso
Sujeito nulo em estrutura coordenada	Acaso	Acima do nível de acaso	Acima do nível de acaso
Sujeito explícito em estrutura coordenada	Acaso	Acaso	Acaso

*Tabela 2.*

*Comparação entre crianças e adultos para condição “Sujeito nulo co-referente com sujeito matriz sem argumento interno realizado”*

	Adultos
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

NB: Apesar de as diferenças entre crianças e adultos serem significativas, todos tiveram desempenhos acima dos 80%

*Tabela 3.*

*Comparação entre crianças e adultos para condição “Sujeito nulo co-referente com sujeito matriz com argumento interno realizado”*

	Adultos
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa

---

<sup>1</sup> Tradução proposta para “chance-level performance”.

5 anos	Significativa
--------	---------------

*Tabela 4.*

*Comparação entre condições 1a. e 1 b. por grupo*

	Diferença entre condições 1a e 1b?
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

*Tabela 5.*

*Comparação entre crianças e adultos para condição “Sujeito nulo não co-referente com sujeito matriz”*

	Adultos
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

*Tabela 6.*

*Comparação entre crianças e adultos para condição “Sujeito explícito co-referente com sujeito matriz”*

	Adultos
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

*Tabela 7.*

*Comparação entre condição 1a. e 3 (sujeito nulo vs. sujeito explícito)*

	Diferença entre condições 1a e 3?
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

*Tabela 8.*

*Comparação entre condição 2 e 3 (sujeito nulo vs. sujeito explícito em referência disjunta)*

	Diferença entre condições 2 e 3?
--	----------------------------------

3 anos	Não-significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

*Tabela 9.*

*Comparação entre crianças e adultos para condição “Sujeito nulo em contexto de coordenação”*

	Adultos
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

N.B: Há performance significativamente melhor das crianças a partir dos 4 anos

*Tabela 10.*

*Comparação entre crianças e adultos para condição “Sujeito explícito em contexto de coordenação”*

	Adultos
3 anos	Significativa
4 anos	Significativa
5 anos	Significativa

*Tabela 11.*

*Comparação entre condição 4 e 5 (sujeito nulo vs. sujeito explícito em contexto coordenado)*

	Diferença entre condições 4 e 5?
3 anos	Não-significativa
4 anos	Não-significativa
5 anos	Não-significativa

N.B: Há performance significativamente melhor das crianças a partir dos 4 anos apenas na condição 4.

Em 1a, as crianças de todas as faixas etárias testadas revelam uma percentagem de desempenho acima do nível do acaso. Apesar de se observarem algumas diferenças entre as crianças e o grupo de controlo, ambos situam a sua performance acima dos 80%. Conclui-se que, a partir dos 3 anos, as crianças não revelam problemas em interpretar o sujeito nulo encaixado quando só existe um antecedente linguístico possível.

Em 1b, apesar de o grupo dos 4 e 5 anos revelar uma performance acima do nível de acaso, as crianças de 3 anos apresentam um desempenho ao nível do acaso. Nesta condição a diferença entre o grupo de controlo e as crianças é significativa, isto é, enquanto os adultos apresentam uma percentagem de 100% nesta condição, as crianças estão abaixo dos 80%.

Para concluir a análise desta condição pode dizer-se que a introdução de um outro antecedente linguístico possível gera alguns problemas na identificação do antecedente para o pronome nulo. Apesar de se registar uma boa performance a partir dos 4 anos, é criada uma certa dificuldade devido à introdução de outro antecedente.



Como se pode comprovar a partir da condição 1ª, o problema não se relaciona com a forma nula, mas sim com o número de antecedentes possíveis para esta forma nula.

Na condição 2, os resultados obtidos permitem concluir que a performance das crianças testadas está ao nível do acaso. Estes dados permitem afirmar que existe uma diferença significativa entre as crianças e os adultos.

Na condição anterior, foi possível concluir que as crianças não revelam dificuldades na interpretação do sujeito encaixado quando este é nulo, a dificuldade relacionava-se com os possíveis antecedentes linguísticos. No entanto a condição 2 parece contrariar a conclusão da condição 1, uma vez que pode haver algum problema na identificação do sujeito nulo encaixado quando este não é co-referente com o sujeito matriz.

Da análise destas duas condições importa destacar dois factores que introduzem dificuldade na interpretação do sujeito nulo:

- Referência disjunta
- Introdução de outro antecedente possível

A próxima condição em análise é uma daquelas em que o grupo de controlo revelou pior desempenho, pois, apesar de se situarem acima da média, a sua performance revelou ser apenas de 71.1%. Este desempenho do grupo de controlo também se reflecte no desempenho das crianças, uma vez que a performance destas não supera os 40% o que permite afirmar que entre o grupo de controlo e as crianças existem diferenças bastante significativas.

Aos 3 anos, as crianças revelam ter uma performance ao nível do acaso, enquanto as crianças de 4 e 5 anos, apesar da baixa percentagem, apresentam ter uma performance acima do nível de acaso.

Comparando resultados, é de registar a diferença significativa entre a condição 1a e 3. Apesar de o padrão de resposta dos 4 e 5 anos na condição 3 se situar acima do nível de acaso, é visível que as crianças têm mais dificuldades na interpretação do

sujeito quando este é explícito e não co-referente com o sujeito matriz. Também a comparação entre a condição 2 e 3 permite afirmar novamente que a performance melhora quando o sujeito encaixado é nulo, apesar de a referência ser disjunta com o sujeito matriz. Assim, a partir desta análise, é possível concluir que, para as crianças e até alguns adultos, é mais difícil a atribuição de interpretação ao sujeito encaixado quando este se encontra realizado do que quando é uma forma nula.

Para finalizar esta análise falta ainda observar duas condições testadas no mesmo contexto, isto é, o contexto de coordenação.

Depois do que já foi referido anteriormente, o factor sujeito nulo vs. sujeito explícito é um factor relevante e que permite chegar a conclusões interessantes. Importa, contudo, aferir o que acontece em contextos em que a interpretação é não apenas preferencial, mas obrigatória. É por este motivo que o contexto em causa foi testado tendo em conta este factor relevante. Assim, na condição 4, em que o grupo de controlo apresenta uma performance ao nível dos 100%, as crianças revelam alguma diferença significativa, nomeadamente o grupo dos 3 anos que exhibe um padrão de resposta arbitrário. A partir dos 4 anos, o desempenho melhora significativamente, sendo a performance acima do nível de acaso.

Na condição 5, o grupo de controlo apresenta um comportamento um pouco pior: apesar de estar acima da média a sua percentagem é de 83.3% o que revela algumas dificuldades na interpretação do sujeito coordenado quando este é explícito. Nas crianças, o desempenho nesta condição situa-se ao nível do acaso. Esta situação corrobora mais uma vez a dificuldade de interpretação do sujeito quando este é explícito, ou seja, apesar de a diferença não ser significativa dentro do contexto de coordenação, a performance das crianças só melhora quando o sujeito encaixado é nulo.

## **5. Discussão dos resultados.**

Depois da observação e cruzamento dos dados, destacam-se 3 factores que desempenham um papel crucial e torna a investigação mais interessante. São eles:

- Sujeito nulo vs. sujeito explícito (sendo a performance muito melhor quando o sujeito é nulo);

- Um antecedente vs. dois antecedentes (tal como se verificou, a performance é melhor quando apenas um antecedente está disponível)

- Co-referência vs. referência disjunta (a performance piora quando existe referência disjunta)

Através destes dados e com base nestas conclusões, é possível dar algumas respostas às questões colocadas no final do segundo capítulo da presente dissertação. Em primeiro lugar, o facto de as crianças não exibirem dificuldades na interpretação de formas nulas do sujeito permite afirmar que os problemas exibidos não se relacionam com uma estabilização tardia de propriedades do sujeito nulo. Assim, estes resultados corroboram as conclusões de vários autores, segundo os quais o valor do PSN é fixado precocemente em todas as suas vertentes.

A assimetria entre formas nulas e formas explícitas do pronome permite afirmar que os problemas surgem apenas quando os pronomes fortes ocorrem, o que aproxima estes resultados dos atingidos para a investigação sobre a aquisição dos princípios da Teoria da Ligação. Por um lado, é possível mostrar, à semelhança do que acontece em inglês, que as crianças não têm problemas com o princípio B, uma vez que o aplicam com sucesso na interpretação de formas nulas encaixadas. Por outro lado, é possível corroborar a conclusão de que o problema surge apenas com formas pronominais fortes, tratando-se, assim, de um problema na interpretação co-referencial destes pronomes e não de um problema na Teoria da Ligação. Grolla (2005) investiga a aquisição dos elementos pronominais em crianças falantes nativas de Inglês e Português do Brasil. É assumido que as crianças, em estudos de aquisição, revelam um comportamento diferente dos adultos quando confrontadas com frases em que surge um pronome ligado

localmente, mas, neste estudo, Grolla aproxima estes pronomes dos pronomes resumptivos:

- a) \*O *elefante* está lavando *ele*.
- b) \*O sapo que *ele* está esquiando está contente.

A razão apresentada por Grolla para que as crianças, diferentemente dos adultos, permitam a co-referência entre o antecedente nominal e o pronome em a) e considerem como gramaticais frases como b) em 50% dos casos relaciona-se com a computação do seu conjunto de referência no sentido de Reinhart (1999). Tal como Hornstein (2001), Grolla (2005) considera os pronomes fortes como elementos *elsewhere*, ou seja, como este tipo de pronomes não se encontra disponível na numeração, a sua inserção na derivação torna o processo pouco económico. A opção considerada mais económica seria a de movimento. É de notar que a inserção do pronome só é lícita quando a derivação sem este elemento não é convergente.

Consideremos as frases retiradas de Grolla (2005:175):

- c) *The elephant is washing himself.*
- d) \**The elephant is washing him.*

A justificação para que a frase d) seja considerada como agramatical deve-se ao facto de o pronome estar presente, o que envolveu um processo de inserção do mesmo, enquanto está disponível a opção c) com a anáfora que envolve um processo de movimento, um processo mais económico. Quando a opção que envolve a anáfora não é possível, então a inserção e derivação envolvendo o pronome torna-se lícita:

e) \*The *witch* is washing *herself's* crystal ball.

f) The *witch* is washing *her* crystal ball.

Tendo em conta que a computação do conjunto de referência é despoletada quando a criança tem de comparar duas derivações alternativas, neste caso, a comparação entre uma derivação com ou sem inserção de pronome, esta tarefa requer um maior desempenho da memória da criança (cf. Reinhart 1999), uma vez que esta, ao ouvir uma frase com pronome, necessita de ter presente as duas hipóteses de derivação, que implicam inserção ou movimento e optar pela mais económica. Assim, e considerando a hipótese de Reinhart (1999), a capacidade de memória da criança leva a que esta exerça um grande esforço e acabe por adivinhar, reflectindo-se esta exigência na performance das crianças, que se encontra ao nível do acaso quando interpretam as seguintes frases retiradas de Grolla (2005:177):

g) \**The dog* is scratching *him*.

h) \**Every elephant* is washing *him*.

É com base neste resultados que Grolla (2005) assume que o motivo pelo qual as crianças interpretam de modo diferente dos adultos as frases mencionadas anteriormente se deve à necessidade de computação do conjunto de referência e às suas consequências para a capacidade de memória da criança.

Tendo em consideração as conclusões de Grolla (2005) e os resultados dos testes aplicados neste trabalho de investigação, podemos dizer que, apesar de se registarem alguns valores acima do nível de acaso, não é surpreendente que a condição 3 seja a que apresenta resultados mais baixos tanto no grupo das crianças como no grupo de controlo, uma vez que é introduzido um pronome que não é co-referente com o sujeito matriz e as crianças não conseguem identificá-lo como tal, uma vez que na maior parte das vezes interpretam o sujeito explícito como co-referente do sujeito matriz.

Cristóvão (2006), através da aplicação de vários testes, concluiu que em PE as crianças não têm dificuldades relacionadas com a Teoria da Ligação, nomeadamente com a aplicação do princípio B, mas apresentam alguns problemas no âmbito da co-referência, nomeadamente em contextos sintácticos que exijam uma computação mais complexa.

Nos testes aplicados neste trabalho chegámos à conclusão que o desempenho das crianças era muito pior quando existia uma relação de referência disjunta entre o sujeito encaixado e o sujeito matriz. O mesmo não se verificou quando havia co-referência entre os sujeitos matriz e encaixado uma vez que esta era estabelecida através de ligação, e tal como demonstrou Cristóvão (2006) as crianças não têm qualquer problema com a Teoria da Ligação.

Os casos problemáticos, tal como já foi referido acima, são aqueles em que o sujeito encaixado é explícito e a referência com o sujeito matriz é disjunta, tal como nas condições 3 e 5. Na condição 2, apesar de o sujeito encaixado ser nulo, a complexidade e dificuldade de interpretação resulta da introdução de outro antecedente possível que leva a uma relação de referência disjunta com o sujeito matriz.

É pelos motivos acima descritos que as crianças apresentam resultados muito baixos, e por vezes ao nível do acaso, nas condições 2; 3 e 5. A introdução de outro antecedente linguístico possível torna a derivação mais complexa dificultando o desempenho da criança na condição 2.

Como conclusão, podemos delinear 3 factores que resultam desta investigação e que tornam o desempenho da criança mais complexo, criando muitas vezes situações ao nível do acaso:

- Sujeito encaixado realizado foneticamente;
- Dois antecedentes possíveis na interpretação do sujeito nulo encaixado;
- Referência disjunta.

Outra conclusão interessante que se pode tirar é que estes resultados corroboram os resultados de Cristóvão (2006), uma vez que se confirma que as crianças não apresentam dificuldades na aplicação da teoria da ligação (que pode ser responsável

pelos casos de co-referência entre um sujeito matriz e uma forma pronominal nula, mas encontram dificuldade na interpretação de formas explícitas, que, alegadamente, são introduzidas na derivação pós-sintacticamente e que são interpretadas apenas através de processos de co-referência e não de ligação. Confirma-se, assim, a hipótese de Chien & Wexler (1990), segundo a qual a Teoria da Ligação, enquanto módulo da componente sintáctica da gramática, se encontra disponível e operativo desde muito cedo. De igual modo, os nossos resultados complementam de forma interessante os de Cristóvão (2006), na medida em que mostram que os problemas no estabelecimento de relações de co-referência não se colocam quando os pronomes são clíticos, mas apenas na presença de pronomes fortes. Sendo os pronomes sujeito XPs, prevê-se que surjam problemas no estabelecimento de co-referência entre um antecedente e um pronome sujeito que não se verificaram no estudo de Cristóvão entre um antecedente e um pronome objecto, por este último ser um clítico. Confirma-se, assim, a relevância do estatuto categorial das formas pronominais na explicação de diferenças interlinguísticas no desenvolvimento linguístico.

No caso concreto da presente investigação, estes dados permitem ainda mostrar que as crianças dominam desde muito cedo as restrições sobre a distribuição do sujeito nulo, estando as suas maiores dificuldades na distribuição de sujeitos explícitos.



## 6. Conclusão

No capítulo final deste trabalho serão apresentadas as conclusões a que foi possível chegar através da aplicação do teste desenvolvido, assim como um resumo geral do tema tratado nesta dissertação.

A teoria de Princípios e Parâmetros de Chomsky (1981) foi fundamental para este trabalho de investigação, uma vez que o tema central se relaciona com o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) em interacção com os princípios da Teoria da Ligação. Tal como já foi referido, são os Parâmetros fixados para cada língua que permitem a identificação das características particulares da sua gramática, uma vez que os Princípios são universais e comuns a todas as línguas.

No que refere ao PSN, línguas como o Português, o Espanhol e Italiano fixam como positivo o valor deste parâmetro, diferenciando-se de línguas como o Inglês e o Francês que fixam o valor negativo. No entanto, mesmo em línguas *pro-drop* existem contextos específicos em que o sujeito pode ser omitido ou em que o sujeito tem de ser obrigatoriamente realizado. É deste tipo de contextos específicos que esta tese se ocupa com o intuito de investigar se, na fase de aquisição da língua em que supostamente o PSN já se encontra fixado, as crianças revelam o conhecimento total ou parcial deste parâmetro na sua aplicação. A importância de explorar o assunto em causa permite estabelecer se a fixação do valor de um parâmetro implica a fixação de todas as

propriedades agregadas a ele ou se, por outro lado, existem factores dentro desse parâmetro que são fixados posteriormente.

No âmbito da aquisição da linguagem, o trabalho de Hyams (1983) foi pioneiro. Hyams (1986) assume que todas as crianças têm disponível o PSN desde muito cedo e que este se caracteriza pelo seu valor positivo não-marcado. Mais tarde, Jaegli & Hyams (1988), com base na proposta apresentada por Jaegli & Safir, consideram relevante a uniformidade do sistema morfológico. Tal como já foi referido neste trabalho, a riqueza do sistema morfológico de uma língua é um factor importante para que esta permita a omissão de sujeitos.

Guasti (2002), apresentando um sumário das características das línguas em que se atesta produção de frases com o verbo principal no infinitivo (designadas na literatura por infinitivos raiz), estabelece uma co-relação com línguas que permitem a omissão ou não do sujeito, ou seja, considerando que os infinitivos raiz apenas são produzidos pelas crianças, estas apresentam uma elevada percentagem de produção deste tipo de estruturas quando a sua língua materna é considerada como *não pro-drop*. Por outro lado, as crianças cuja língua materna permite a omissão do sujeito produzem uma baixa percentagem de infinitivos raiz. Estas observações permitem mais uma vez constatar como o PSN se fixa bastante cedo, uma vez que as crianças que produzem infinitivos raiz numa percentagem elevada já estabeleceram um valor negativo, na sua língua, para o PSN, enquanto as crianças que produzem infinitivos raiz em menor quantidade assumem um valor positivo para o PSN.

Tal como é referido por Cristóvão (2006) “o estudo dos princípios de ligação, ao nível da aquisição da linguagem, tem sido um tópico de pesquisa através de várias línguas, numa perspectiva comparativa, e com o objectivo de verificar se a Teoria da Ligação é realmente um dos princípios inatos que fazem parte da Gramática Universal.” Assim, a Teoria da Ligação foi um parâmetro de observação na aplicação do teste de investigação com o objectivo já mencionado de compreender se as crianças apresentam dificuldades na aplicação desta teoria em interacção com o PSN.

A investigação de Cristóvão (2006) sobre a aquisição da co-referência, em conjunto com os trabalhos que a inspiraram, permitiu chegar à conclusão que:

- a) Há problemas de co-referência com pronomes fortes;

b) A opção pela realização de um pronome forte ou fraco pode interagir com o estabelecimento de relações de co-referência.

A investigação realizada na elaboração desta dissertação pretendeu testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Se as crianças dominam o valor do PSN, terão sucesso na interpretação de sujeitos nulos referenciais.

Hipótese 2. Se as crianças têm problemas de ligação, terão dificuldades na interpretação de qualquer tipo de forma pronominal ligada (seja nula ou explícita).

Hipótese 3. Se as crianças têm problemas de co-referência, mas não de ligação, terão dificuldades apenas na interpretação de formas explícitas, à semelhança do que acontece em outras línguas.

Hipótese 4. Se houver, de facto, problemas de co-referência, as crianças terão performances arbitrárias mesmo em contextos em que os adultos exibem preferências fortes.

Para poder testar estas hipóteses foi aplicado um teste de compreensão de formas de sujeito nulo e preenchido a um grupo de 35 crianças com idades compreendidas entre os 3;0 e os 6;4 anos de idade.

As condições que compõem o teste de investigação pretendiam testar se as crianças compreendem que o sujeito nulo encaixado é preferencialmente co-referente com o sujeito matriz, existindo um ou mais antecedentes disponíveis; se compreendem que o sujeito explícito encaixado é preferencialmente não co-referente com o sujeito matriz; se compreendem situações em que a introdução de outro argumento pode alterar ou não possibilidades de co-referência; e por fim, testar a compreensão em frases de coordenação com sujeito nulo e explícito, em que as possibilidades de co-referência ou referência disjunta se tornam obrigatórias e não apenas referenciais.

Depois da análise dos resultados obtidos, foi possível extrair 3 factores proeminentes que desempenham um papel relevante na interpretação e compreensão das condições testadas:

- Sujeito nulo vs. sujeito explícito (sendo a performance muito melhor quando o sujeito é nulo);

- Um antecedente vs. dois antecedentes (tal como se verificou, a performance é melhor quando apenas um antecedente está disponível);

- Co-referência vs. referência disjunta (a performance piora quando existe referência disjunta).

Estas condicionantes permitem concluir que o PSN é fixado desde muito cedo, uma vez que as crianças não revelaram dificuldades na interpretação de formas nulas do sujeito; em relação à assimetria forma nula vs. forma explícita do pronome, os problemas surgem quando os pronomes são fortes, corroborando o que foi afirmado por Cristóvão (2006), isto é, as crianças não apresentam dificuldades em relação à aplicação da Teoria da Ligação (nomeadamente com o Princípio B), mas sim em relação à co-referência, nomeadamente quando a referência é disjunta e estabelecida com pronomes fortes e não com clíticos.

Como conclusão, podemos delinear 3 factores que resultam desta investigação e que geram dificuldades atestadas no desempenho das crianças na tarefa de interpretação de sujeitos nulos e explícitos:

- Sujeito encaixado realizado foneticamente;

- Dois antecedentes possíveis na interpretação do sujeito nulo encaixado;

- Referência disjunta.

Conforme referido, estes dados contribuem para se concluir, na esteira de vários trabalhos recentes sobre aquisição da língua materna, que as crianças exibem um conhecimento gramatical bastante sofisticado, sendo as suas principais dificuldades detectáveis em áreas de interface entre o sistema computacional e as restantes componentes – no caso em discussão nesta dissertação, entre a componente sintáctica e o discurso.

## **7. Referências Bibliográficas**

AMBAR, M. 1999. “Aspects of the syntax of focus in Portuguese”. In Rebuschi, G. e L. Tuller (eds.) *The Grammar of Focus*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

BLOOM, Paul. 1990. “Subjectless Sentences in Child Language”. In *Linguistic Inquiry* 21:4. Pp.:491-504.

BOSQUE, Ignacio e Violeta Demonte (orgs.). 1999. *Gramática Descriptiva de La Lengua Española*. Real Academia Española. Colección Lebrija y Bello. Madrid: Espasa.

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa & Maria Francisca Xavier. 1991. *Sintaxe e Semântica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.

CHIEN, Yu-Chin e Kenneth Wexler. 1990. “Children Knowledge of Locality Conditions in Binding as Evidence for the Modularity of Syntax and Pragmatics”. In *Language Acquisition*, 1: 3. Pp.:225-295

CHOMSKY, Noam. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

CHOMSKY, Noam. 1999. *O Programa Minimalista*. Tradução de Eduardo Paiva Raposo. Editorial Caminho. Lisboa.

COSTA, Maria Armada. 2005. *Processamento de frases em Português Europeu*. Aspectos Cognitivos e Linguísticos implicados na compreensão da língua escrita. Lisboa. FCG.

CRISTÓVÃO, Sandra. 2006. *A Co-Referência nos Pronomes Objecto Directo na Aquisição do Português Europeu*. Tese de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

DUARTE, M.L. 1993. “Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajectória do sujeito no Português do Brasil”. Em Roberts e Kato (orgs.). *Português Brasileiro: uma*

*viagem diacrónica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da Unicamp. Pp.: 107-125.

GONÇALVES, Fernanda. 2004. *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

GRINSTEAD, John Allen Ray. 1998. *Subjects, Sentential Negation and Imperatives in Child Spanish and Catalan*. Tese de Doutorado. Universidade da Califórnia. Los Angeles.

GRODZINSKY, Yosef & Tania Reinhart. 1993. "The Innateness of Binding and Coreference" in *Linguistic Inquiry*, vol.24:1.

GROLLA, Elaine. 2005. A Unified Account for Two Problems in the Acquisition of Pronouns. In *Proceedings of the 24<sup>th</sup> West Coast Conference on Formal Linguistics*, ed. John Alderete et al., 173-181. Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. [www.lingref.com](http://www.lingref.com), document#1220.

GUASTI, M.T. 2002. *Language Acquisition*. Cambridge. Mass: MIT Press.

HAEGEMAN, Liliane. 1994. *Introduction to Government & Binding Theory, Second Edition*. Massachusetts. Blackwell Publishers Inc.

HYAMS, N e Kenneth Wexler. 1993. "On the grammatical basis of null subjects in child language". In *Linguistic Inquiry*. 24:3. Pp.: 421-459.

HYAMS, Nina. 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. D.Reidel Publishing Company. Pp.: 27-99.

JAEGGLI, Osvaldo e Kenneth J. Safir. 1989. "The Null Subject Parameter and Parametric Theory". In: JAEGGLI, Osvaldo e Kenneth J. Safir (orgs.) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer. Pp.: 1-44

LAKSHMANAM, Usha. 1991. "Morphological Uniformity and Null Subjects in Child Language Acquisition". *Point Counterpoint, Universal Grammar in the Second Language*. John Benjamins Publishing Company. Volume 3, pp.: 389-410.

LOBO GONÇALVES, Maria. 1994. *Para uma redefinição do Parâmetro do Sujeito Nulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

MATEUS, Maria Helena et al. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa. Caminho. 5ª edição.

MONTALBETTI, Mário. 1984. *After Binding. On the Interpretation of Pronouns*. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology.

RAPOSO, Eduardo Paiva. 1992. *Teoria da Gramática. A faculdade da Linguagem*. Editorial Caminho. Lisboa.

REINHART, Tanya. 1999. "The Processing Cost of Reference-set Computation: Guess Patterns in Acquisition. Lectures given in Rutgers cognitive colloquium.



RIZZI, Luigi. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris

RIZZI, Luigi. 1986. "Null Objects in Italian and the Theory of *pro*". In *Linguistic Inquiry* 17:3. Pp.:51-557.

THORNTON, Rosalind & Kenneth Wexler. 1999. *Principle B, VP Ellipsis, and Interpretation in Child Grammar*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

## **8. Anexos**

### **Anexo 1**

Segue abaixo o teste que foi desenvolvido e aplicado ao grupo de controlo e às crianças:

Olá, hoje trouxe dois amigos comigo e que vocês já devem conhecer. Estes são o Noddy e o Shrek. Eles vão contar-me umas coisas e tu vais ter de adivinhar sobre quem é que eles estão a falar...

1. O Noddy disse que comeu um gelado. Quem é que comeu o gelado? O Shrek ou o Noddy?

2. O Shrek disse que ele está com fome. Quem é que tem fome? O Shrek ou o Noddy?

3. O Shrek contou ao Noddy que comeu um bolo. Quem é que comeu o bolo? O Noddy ou o Shrek?

4. O Noddy pediu ao Shrek que fizesse um desenho. Quem é que fez o desenho? O Shrek ou o Noddy?

5. O Noddy diz que ele é verde. Quem é que é verde? O Shrek ou o Noddy?

6. O Shrek chamou o Noddy e contou um segredo. Quem é que contou o segredo? O Shrek ou o Noddy?

7. O Noddy viu o Shrek e ele contou uma história. Quem é que contou a história? O Noddy ou o Shrek?

8. O Shrek disse que comprou um chupa-chupa. Quem é que comprou o chupa-chupa? O Shrek ou o Noddy?

9. O Noddy acha que ele merece ir ao parque. Quem é que merece ir ao parque? O Noddy ou o Shrek?

10. O Shrek disse ao Noddy que pintou um desenho. Quem é que pintou o desenho? O Shrek ou o Noddy?

11. O Noddy disse ao Shrek que brincasse no quarto. Quem é que brincou no quarto? O Shrek ou o Noddy?

12. O Shrek acha que é grande. Quem é que é grande? O Shrek ou o Noddy?

13. O Noddy viu o Shrek e fez um desenho. Quem é que fez o desenho? O Shrek ou o Noddy?

14. O Shrek chamou o Noddy e ele arrumou os brinquedos. Quem é que arrumou os brinquedos? O Noddy ou o Shrek?

15. O Noddy disse que gostou da música. Quem é que gostou da música? O Shrek ou o Noddy?

16. O Shrek disse que ele gosta de ver televisão. Quem é que gosta de ver televisão? O Noddy ou o Shrek?

17. O Noddy disse ao Shrek que recebeu duas prendas. Quem é que recebeu as duas prendas? O Noddy ou o Shrek?

18. O Shrek disse ao Noddy que comesse uma bolacha. Quem é que comeu a bolacha? O Shrek ou o Noddy?

19. O Shrek sabe que ele tem um chapéu azul. Quem é que tem o chapéu azul? O Noddy ou o Shrek?

20. O Shrek esqueceu o Noddy e foi brincar. Quem é que foi brincar? O Noddy ou o Shrek?

21. O Noddy enganou o Shrek e ele chorou. Quem é que chorou? O Shrek ou o Noddy?

22. O Shrek disse que queria um rebuçado. Quem é que queria o rebuçado? O Noddy ou o Shrek?

23. O Shrek disse que ele tem muitos amigos na escola. Quem é que tem muitos amigos na escola? O Noddy ou o Shrek?

24. O Noddy disse ao Shrek que guardou os lápis. Quem é que guardou os lápis. O Shrek ou o Noddy?

25. O Shrek pediu ao Noddy que lesse uma história. Quem é que leu a história? O Noddy ou o Shrek?

26. O Noddy diz que usa um lenço amarelo. Quem é que usa um lenço amarelo? O Noddy ou o Shrek?

27. O Noddy chamou o Shrek e mostrou a bola. Quem é que mostrou a bola? O Noddy ou o Shrek?

28. O Shrek chamou o Noddy e ele comeu o bolo. Quem é que comeu o bolo? O Shrek ou o Noddy?

29. O Noddy disse que brincou no jardim. Quem é que brincou no jardim? O Shrek ou o Noddy?

30. O Shrek acha que ele tem uma surpresa. Quem é que tem uma surpresa? O Noddy ou o Shrek?

31. O Noddy mostrou ao Shrek os jogos de brincar. Quem é que mostrou os jogos? O Noddy ou o Shrek?

32. O Shrek pediu ao Noddy que cantasse uma canção. Quem é que cantou a canção? O Shrek ou o Noddy?

33. O Shrek diz que ele tem os pés grandes. Quem é que tem os pés grandes? O Shrek ou o Noddy?

Quadro referente aos resultados do grupo de controlo depois de aplicado o teste. A letra N corresponde à resposta ‘Noddy’ e a letra S corresponde à resposta ‘Shrek’. Os resultados a cor e a negrito correspondem à resposta esperada.

<b>Adultos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
PA	N	N	S	S	S	S	S	S
AA	N	N	S	S	S	S	S	S
IO	N	N	S	S	S	S	N	S
AAm	N	S	S	S	S	S	N	S
UD	N	N	S	S	S	S	S	S
JA	N	N	S	N	S	S	S	S
TM	N	S	S	S	S	S	N	S
MC	N	N	S	S	S	S	S	S
AG	N	N	S	S	S	S	S	S
<b>Adultos</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
PA	S	S	S	S	N	N	N	N
AA	S	S	S	S	N	N	N	N
IO	S	S	S	S	N	N	N	N
AAm	N	S	S	S	N	N	N	S
UD	S	S	S	S	N	N	S	N
JA	N	S	N	S	N	N	N	S
TM	N	S	S	S	N	N	N	S
MC	N	S	S	S	N	N	N	S
AG	S	S	S	S	N	N	N	N

<b>Adultos</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
PA	N	N	N	S	S	S	N	N
AA	N	N	N	S	S	S	N	N
IO	N	N	N	S	S	S	N	N
AAm	N	N	N	S	S	S	S	N
UD	N	N	N	S	S	S	N	N
JA	N	N	N	S	S	S	S	N
TM	N	N	N	S	S	S	S	N
MC	N	N	N	S	S	S	N	N
AG	N	N	N	S	S	S	N	N

<b>Adultos</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>
PA	N	N	N	N	N	N	N	N	N
AA	N	N	N	N	N	N	N	N	N
IO	N	N	N	N	N	N	N	N	N
AAm	N	N	N	S	N	N	N	N	S
UD	N	N	N	N	N	N	N	N	N
JA	N	N	N	S	N	N	N	N	S
TM	N	N	N	S	N	N	N	N	S
MC	N	N	N	N	N	N	N	N	S
AG	N	N	N	N	N	N	N	N	N



### Anexo 3

O quadro que se segue representa os resultados da aplicação do teste ao grupo dos 3 anos:

<b>Crianças</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
MF	N	S	S	S	S	S	S	S
MB	N	S	S	N	S	N	S	S
MR	N	N	N	N	S	S	S	S
FM	N	N	N	S	S	S	S	S
RS	N	S	S	S	S	S	N	S

<b>CRIANÇAS</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
MF	S	S	S	S	S	S	S	S
MB	S	S	N	S	N	N	N	S
MR	N	N	N	S	S	S	N	S
FM	S	S	S	S	N	N	N	N
RS	N	S	S	S	S	N	S	S

<b>CRIANÇAS</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
MF	S	S	N	S	S	S	S	N
MB	S	S	N	N	S	S	N	N
MR	S	N	N	N	N	N	N	S
FM	N	N	N	N	S	S	S	N
RS	S	S	N	N	S	S	S	N

<b>CRIANÇAS</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>
MF	S	N	S	N	N	S	N	S	S
MB	N	N	S	N	N	N	N	N	S
MR	S	N	S	S	N	S	N	N	S
FM	N	N	N	N	N	N	S	N	S
RS	N	S	S	S	N	S	N	N	S

#### Anexo 4

O quadro que se segue representa os resultados do grupo dos 4 anos:

<b>CRIANÇAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
FX	S	S	<b>S</b>	N	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
FN	S	S	N	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>	N
CP	<b>N</b>	S	N	N	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
BM	<b>N</b>	S	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
GC	<b>N</b>	S	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>
JS	<b>N</b>	S	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>	N
MM	<b>N</b>	S	<b>S</b>	N	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>
MF	<b>N</b>	S	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
MCou	<b>N</b>	S	<b>S</b>	N	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>
SD	<b>N</b>	S	N	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	N	N
RV	<b>N</b>	S	<b>S</b>	N	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
RF	<b>N</b>	<b>N</b>	N	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>
MR	<b>N</b>	S	<b>S</b>	N	<b>S</b>	<b>S</b>	N	<b>S</b>

RP	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
<b>CRIANÇAS</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
FX	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
FN	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
CP	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
BM	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
GC	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
JS	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
MM	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
MF	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
MCou	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
SD	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
RV	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
RF	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
MR	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
RP	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>

<b>CRIANÇAS</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
FX	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
FN	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
CP	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
BM	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
GC	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
JS	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
MM	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
MF	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
MCou	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
SD	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
RV	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
RF	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>

MR	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
RP	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>

<b>CRIANÇAS</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>
FX	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
FN	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
CP	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
BM	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
GC	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
JS	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
MM	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
MF	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
MCou	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>
SD	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>

RV	N	N	N	S	N	N	S	S	S
RF	N	N	N	N	S	N	N	S	S
MR	S	N	N	N	N	S	N	S	S
RP	N	N	S	N	N	S	S	N	S

### Anexo 5

O quadro abaixo refere-se aos resultados obtidos através da aplicação do teste ao grupo de crianças de 5 anos:

<b>CRIANÇAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
DA	N	S	S	N	S	S	N	S
GR	N	S	S	N	S	N	S	S
BC	N	S	S	S	S	S	S	S
FE	N	N	S	N	S	S	N	N

VE	N	S	S	N	S	S	N	S
FD	N	S	S	S	S	S	N	S
JB	N	S	S	N	S	N	N	S
JS	N	S	S	N	S	S	S	S
PS	N	S	S	N	S	S	N	S
JC	N	S	S	S	S	S	S	S
GA	N	S	S	N	S	N	S	S
LR	N	N	S	S	S	S	S	S
PA	N	S	S	S	S	S	N	S
LN	N	N	S	S	S	S	N	S
MR	S	N	N	N	S	N	S	N

<b>CRIANÇAS</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
DA	N	N	N	N	N	N	N	N
GR	N	S	S	S	N	N	N	S
BC	S	S	S	S	S	S	N	S
FE	N	S	N	S	N	N	N	N
VE	N	S	N	S	N	N	N	S
FD	N	S	S	S	N	N	N	N



JB	N	S	S	S	N	N	N	S
JS	S	S	N	S	N	N	N	S
PS	N	S	N	S	S	N	N	N
JC	S	S	S	S	S	N	N	S
GA	S	S	S	S	N	N	N	S
LR	N	S	N	S	N	S	N	S
PA	N	S	S	S	S	S	N	S
LN	S	S	S	S	N	N	S	S
MR	S	N	S	S	N	S	S	N

<b>CRIANÇAS</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>
DA	N	N	N	S	N	S	S	N
GR	S	N	N	S	S	S	N	S
BC	S	S	N	S	S	S	N	S
FE	N	N	N	S	S	S	S	N
VE	N	S	N	S	S	S	N	S

FD	N	S	N	S	S	S	N	N
JB	N	S	N	S	S	S	S	S
JS	N	N	N	S	S	S	S	N
PS	N	S	N	S	N	S	S	N
JC	S	S	N	S	S	S	S	S
GA	N	S	N	S	S	S	S	N
LR	N	S	N	S	S	S	S	N
PA	N	N	N	S	S	S	S	N
LN	N	N	N	S	S	S	S	N
MR	S	N	N	N	N	N	N	N

<b>CRIANÇAS</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>
DA	N	N	N	N	N	N	N	N	S
GR	S	N	S	S	N	S	N	N	S
BC	S	N	N	S	N	S	S	S	S
FE	N	N	N	N	N	N	N	N	S

VE	S	N	S	S	N	S	N	N	S
FD	S	N	N	N	N	N	N	S	S
JB	S	N	N	N	N	S	N	N	S
JS	N	N	N	S	N	N	S	N	S
PS	S	N	S	S	N	S	S	N	S
JC	S	N	N	S	N	S	S	S	S
GA	N	N	S	S	N	N	S	N	S
LR	S	N	S	S	N	S	N	S	S
PA	N	N	N	S	N	S	N	N	S
LN	N	N	N	N	N	S	S	N	S
MR	N	N	S	N	S	N	N	S	S