

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

*O VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO
DA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: ESTUDOS DE CASO*

Milene Alexandra Candeias Lacão

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Mestrado em Ciências da Linguagem

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professor Doutor Manuel Célio Conceição

2013

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

“O vocabulário em crianças com perturbação da aquisição de linguagem: estudos de caso”

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A candidata,

Faro, 30 abril de 2013

Copyright: A universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com o objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Índice

Índice de gráficos	6
Índice de ilustrações	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
1. Enquadramento teórico	13
1.1. As palavras em foco: o léxico dos falantes	13
1.1.1. Unidades lexicais, linguagem e comunicação	14
1.1.2. Definição de léxico	15
1.1.3. O conhecimento implícito dos falantes	17
1.2. Organização do léxico.....	19
1.2.1. Organização do vocabulário no léxico	19
1.2.2. Relações entre os itens lexicais	22
1.3. Aquisição de vocabulário.....	24
1.4. Aquisição do vocabulário em crianças com perturbações de linguagem	27
1.4.1. Perturbação específica da linguagem	29
1.4.1.1. A linguagem nas crianças com PEL	32
1.4.2. Perturbação do espectro do autismo	34
1.4.2.2. A linguagem nas crianças com PEA	37
1.4.3. A relação entre a PEL e PEA.....	39
2. Metodologia.....	41
2.1. Questão orientadora e objetivos	42
2.2. Caracterização da amostra	42
2.2.1. Caracterização da criança com perturbação específica da linguagem	43
2.2.2. Caracterização da criança com perturbação do espectro do autismo	45
2.3. Material e métodos.....	48
2.4. Procedimentos.....	52
2.4.1. Obtenção de autorizações	52

2.4.2. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados	52
3. Descrição dos resultados	55
3.1. Comportamento da amostra face à nomeação dos 32 itens de vocabulário	55
3.1.1. Capacidade de nomeação da criança com perturbação específica de linguagem	56
3.1.2. Capacidade de nomeação da criança com perturbação do espectro do autismo	58
3.1.3. Análise da nomeação de itens por campo lexical	61
3.1.3.1. Nomeação de itens por campo lexical na perturbação da específica da linguagem	62
3.1.3.2. Nomeação de itens por campo lexical na perturbação do espectro do autismo	62
3.1.4. Nomeação por classes de palavras	63
3.1.4.1. Nomeação por classes de palavras na perturbação específica da linguagem	64
3.1.4.2. Nomeação por classes de palavras na perturbação do espectro do autismo	65
3.1.5. Síntese	66
3.2. Comportamento da amostra face a tarefas de definição de itens de vocabulário	68
3.2.1. Capacidade de definição da perturbação específica da linguagem	69
3.2.2. Capacidade de definição da perturbação do espectro do autismo	72
3.2.3. Análise da definição de itens por campos lexicais	74
3.2.3.1. Definição de itens por campo lexical na perturbação específica da linguagem	75
3.2.3.2. Definição de itens por campo lexical na perturbação do espectro do autismo	76
3.2.4. Comportamento da amostra face à tarefa de definição de itens por classe de palavras	77
3.2.4.1. Definição de itens por classe de palavras pela perturbação específica da linguagem	77
3.2.4.2. Definição de itens por classe de palavras pela Perturbação do Espectro do Autismo	78
3.2.5. Síntese	79
3.3. Utilização de itens de vocabulário em frases	80
3.3.1. Utilização de itens na frase pela perturbação específica da linguagem	82
3.3.2. Utilização de itens em frases pela perturbação do espectro do autismo	83
3.3.3. Síntese	84
3.4. Diversidade lexical	85
3.4.1. Diversidade de vocabulário na perturbação específica de linguagem	86
3.4.2. Diversidade de vocabulário na perturbação do espectro do autismo	87
3.4.3. Síntese	89
4. Discussão dos resultados e conclusão	90
5. Referências bibliográficas	98
6. Apêndices	103
7. Anexos	106

Índice de quadros

Quadro 2. 1. Caracterização da criança com PEL	43
Quadro 2. 2. Caracterização da criança com PEA	46
Quadro 2. 3. Estímulos das provas de nomeação/definição (Sim-Sim, 2004).....	48
Quadro 2. 4. Itens de preenchimento das lacunas nas frases	50
Quadro 3. 5- Resultados da tarefa de nomeação dos itens por campos lexicais	62
Quadro 3. 6. Nomeação de ações pela criança com PEL.....	64
Quadro 3. 7. Nomeação de ações pela criança com PEA	65
Quadro 3. 8. Percentagem de valores obtidos por campo lexical	75
Quadro 3. 9. Percentagens dos itens obtidos pela PEL por campo lexical	75
Quadro 3. 10. Percentagem dos itens obtidos pela PEA por campo lexical	76
Quadro 3. 11. Percentagem de definição de verbos pela PEL	78
Quadro 3. 12. Percentagem de definição verbos pela PEA	78
Quadro 3. 13. Exemplos de preenchimento de frases pela PEL	82
Quadro 3. 14. Percentagem de itens utilizados incorretamente por classe de palavras – PEL	83
Quadro 3. 15. Exemplos realizações efetuadas pela criança com PEA	83
Quadro 3. 16. Percentagem de itens utilizados incorretamente por classe de palavras- PEA	84
Quadro 3. 17. Índice de diversidade lexical- PEL	86
Quadro 3. 18. Valores de diversidade lexical da PEL versus criança 1	86
Quadro 3. 19. Itens realizados por classe de palavras- PEL	87
Quadro 3. 20. Índice de diversidade lexical - PEA.....	87
Quadro 3. 21. Valores de índice de diversidade lexical da PEA versus criança 2	88
Quadro 3. 22. Itens utilizados por classe de palavras- PEA versus criança 2.....	88

Índice de gráficos

Gráfico 3.1 Nomeação dos 35 itens de vocabulário	55
Gráfico 3.2 Nomeação de substantivos versus verbos.....	64
Gráfico 3.3.Capacidade de nomeação versus definição	68
Gráfico 3.4. Definição de itens de vocabulário	69
Gráfico 3.5. Definição de substantivos versus verbos	77
Gráfico 3.6. Percentagem de itens utilizados corretamente e incorretamente em frase	80
Gráfico 3.7. Percentagem de erros na utilização de itens de classe aberta/fechada em frase	81

Índice de ilustrações

Ilustração2. 1. Relações sintagmáticas e paradigmáticas das palavras	20
--	----

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Professor Doutor Manuel Célio Conceição que orientou o presente trabalho, pela sua persistência e sabedoria transmitida ao longo do tempo.

Não poderia deixar de agradecer à Dr.^a Sónia Jacinto pelo incentivo sempre prestado e pelo tempo que me proporcionou.

Um agradecimento especial às Técnicas de Reabilitação e Terapêutica da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral – Faro, pelo incentivo, conhecimento e vivências transmitidas na reabilitação de crianças com alterações do desenvolvimento: Laura Baía, Isabel Ponte, Filomena Ventura, Elsa Fernandes. Agradeço a possibilidade de realizar o trabalho nesta instituição.

Por fim, gostaria de agradecer aos “Danieis” da minha vida pelo apoio constante e paciência em todos os momentos da minha vida e aos meus pais e amigos de todas os momentos Eloise Sá e Ana Fernandes.

Não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma sempre estiveram presentes na minha vida a incentivar a minha progressão.

Resumo

O objetivo deste estudo é o de averiguar o conhecimento e utilização vocabular das crianças com diagnóstico de perturbação específica da linguagem (PEL) e perturbação do espectro do autismo (PEA) que têm sido confundidos devido ao desenvolvimento da linguagem semelhante e às dificuldades na realização frásica. Assim, duas crianças com diagnóstico de PEL e PEA são estudadas a nível vocabular, através de provas de nomeação, definição, preenchimento de lacunas em frase e diversidade lexical. Os itens lexicais foram controlados por campos lexicais e classe de palavras.

A criança com PEL apresenta resultados de nomeação próximos dos que são realizados pelos falantes da língua portuguesa, embora tenha existido fragilidade na nomeação de verbos. O mesmo se verificou em tarefas de definição em que os verbos foram mais difíceis de definir face a itens mais concretos. A definição que a criança com PEL utilizou demonstra conceitos mais estáveis com a denominação de categorias e informação agregada aos itens apresentados. Apresenta um conhecimento vocabular abrangente com boa organização entre os itens (relações paradigmáticas e sintagmáticas), no entanto o seu desempenho nas provas foi influenciado pelas características dos itens (grau de saliência e número de atributos ex. verbos e palavras de classe fechada). Apesar da criança PEA ter conseguido mostrar conhecimento sobre o rótulo (significante) dos itens mostrou também dificuldade em abstrair-se do que se considera a sua experiência no dia-a-dia referindo na maioria dos itens o contexto de utilização. Demonstra fraca organização de itens (relações paradigmáticas e sintagmáticas) com influência da classe a que pertencem os itens (ex. verbos e itens de classe fechada) e a sua utilização em discurso confirma o fraco conhecimento face a itens mais abstratos como os verbos e itens pertencentes à classe fechada).

Verificaram-se dificuldades a nível de itens de vocabulário mais abstratos constatados nas crianças em estudo. No entanto, a criança PEL tem um conhecimento e utilização de vocabulário que a criança com PEA não acompanha. Os resultados são indicativos de que é possível distinguir as crianças PEL e PEA através do conhecimento vocabular destas crianças.

Palavras-chave: *perturbação específica da linguagem; perturbação do espectro do autismo, vocabulário*

Abstract

The aim of this study is to investigate the knowledge and vocabulary usage by children diagnosed with specific language impairment (SLI) and autism spectrum disorder (ASD) which have been mistaken due to similar language development and difficulties in sentence construction. Thus, two children diagnosed with PEL and PEA are studied at vocabulary level through picture naming, definition, filling in gaps in sentence and lexical diversity. The lexical items were controlled by lexical fields and class of words.

The child with SLI shows picture naming results similar to those used by Portuguese speakers although a weakness in naming verbs has been detected. The same occurred with definition tasks in which the verbs were more difficult to define on more concrete items. The definition, used by the child with SLI, demonstrates more stable concepts with the denomination of categories and aggregate information to the displayed items. Presents a broad vocabulary knowledge with good organization among the items (syntagmatic and paradigmatic relations), however their performance in the tests was influenced by the characteristics of items (degree of salience and number of attributes ex. Verbs and closed-class words).

The ASD child, despite having been able to show knowledge of the items (significant) label showed difficulty in abstracting of what is considered their day-to-day experience, referring the context of utility to most of the items. Demonstrates poor item organization (paradigmatic and syntagmatic relations) and influence by the class the items belong to (eg. verbs and closed-class items) and its use in speech confirms low awareness to more abstract items such as verbs and items belonging the closed-class).

There were difficulties in terms of more abstract vocabulary items noted in the children studied. However, the SLI child has a knowledge and vocabulary usage that the child with ASD does not follow. The results are indicators that it is possible to distinguish SLI and ASD children through the lexical / vocabulary difficulties.

Key-words: *specific language impairment, autism spectrum disorder, vocabulary*

Introdução

A presente investigação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem, ministrado na Universidade do Algarve, e insere-se na área da linguagem relativa ao léxico, mais especificamente a aquisição de vocabulário em crianças com perturbações da linguagem (perturbação do espectro do autismo e perturbação específica da linguagem).

Os diagnósticos clínicos em foco no presente trabalho têm sido confundidos devido aos traços semelhantes, que partilham entre si, nas várias áreas da linguagem (Bishop, 2010; McGregor, 2011). A literatura é controversa relativamente ao diagnóstico diferencial entre as duas perturbações. A literatura refere que o diagnóstico de perturbação específica da linguagem (PEL) exclui à partida a possibilidade de perturbação do espectro do autismo (PEA) (Verri, Maraschio, & Destefani, 2007). Por outro lado, existem autores como Bishop, (2010) e McGregor, et al. (2011) que referem a possibilidade de ambas as perturbações partilharem um genótipo comum que confere um fenótipo semelhante, especialmente no que concerne às dificuldades de linguagem e capacidade de comunicação. Assim as crianças com autismo e dificuldades na linguagem, especialmente sintáticas, têm capacidades ao nível da linguagem de forma semelhante a crianças com perturbação do espectro do autismo que podem advir das dificuldades lexicais (McGregor et al., 2011).

Relativamente à aquisição de linguagem das crianças com o diagnóstico de PEL e PEA, alguns autores como Norbury, Nash, & Bishop (2004) verificaram que um dos marcos de diferenciação entre estas perturbações é a aquisição da pragmática, na qual as crianças com perturbação específica da linguagem se tornam proficientes relativamente às crianças com perturbação do espectro do autismo. As crianças com PEA permanecem com dificuldades ao nível da pragmática (Tager-Flusberg, 2001, citado por Kelly, Paul, Fein & Naigles, 2006).

Torna-se essencial obter mais informação sobre o desenvolvimento da linguagem, ao longo do tempo nestas crianças. Trata-se de uma temática que ainda passa despercebida em Portugal. Pretende-se também obter mais informação que conduza à diferenciação entre as duas perturbações em destaque, sendo que, o foco

neste trabalho é o léxico, ou seja, a aquisição de vocabulário cuja importância é vital ao desenvolvimento de todas as outras áreas da linguagem.

Esta investigação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um enquadramento geral relativamente à temática das unidades lexicais, sua organização no léxico e relação que existe entre as mesmas. A aquisição de vocabulário com enfoque no conhecimento das palavras (referente, significado, significante), bem como a sua utilização, é revista no sentido de se reconhecer as dificuldades patentes nas crianças com perturbação específica da linguagem e perturbação do espectro do autismo.

No segundo capítulo apresentam-se as questões orientadoras desta investigação bem como os objetivos delineados. Estão também presentes a metodologia com informação sobre a caracterização da amostra, o material e métodos utilizados, os procedimentos aplicados e a forma como os dados foram tratados também serão descritos neste capítulo.

No terceiro capítulo apresentam-se os principais resultados fornecidos pela análise estatística ao nível do conhecimento e capacidade de nomeação, definição, utilização de palavras em frases, bem como, o índice de diversidade lexical encontrado na amostra em estudo.

A discussão dos resultados será realizada no quarto capítulo, no qual se confrontam os resultados obtidos com o conhecimento relativo ao desenvolvimento normal de linguagem. Com os dados obtidos será dada ênfase às diferenças e semelhanças encontradas entre a amostra, com o intuito de serem levantadas indicações sobre o desenvolvimento do vocabulário entre das crianças em estudo.

Por último, na conclusão serão salientados os principais resultados obtidos, as limitações encontradas no decorrer da investigação e a necessidade de investigação dos marcos de distinção entre as duas perturbações em foco.

1. Enquadramento teórico

O presente estudo enquadra-se no âmbito do léxico, devido à sua temática na área do desenvolvimento do vocabulário em crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem. Deste modo, para elucidar a temática aqui tratada o capítulo divide-se em: i) as palavras em foco: o léxico dos falantes (secção 1.1); ii) a organização das palavras e sua relação ao nível do léxico (secção 1.2); iii) aquisição de vocabulário (secção 1.4) e iv) o vocabulário nas crianças com perturbação específica da linguagem e perturbação do espectro do autismo (secção 1.4).

1.1. As palavras em foco: o léxico dos falantes

O tema a que se propõe o presente estudo incide sobre o léxico e aquisição de vocabulário. No entanto, termos como “léxico” e “vocabulário” são abrangentes, sendo que desta forma se realizam algumas considerações concetuais.

Partindo da unidade “palavra”, que tem sido largamente discutida em termos do seu significado e abrangência, «is used to designate an intermediate structure smaller than a whole phrase and yet generally larger than a single sound segment» (Jackson & Amvela, 2007, p. 48). Também Bloomfield (1933, citado por Lyons, 1995, p.66), motivado pelos critérios de morfema como unidade estrutural de análise das palavras, refere que a palavra é o termo indicado para designar a forma entre o morfema e o sintagma oracional. Bloomfield define a palavra como “minimal free form” e utiliza critérios de mobilidade e estabilidade interna na definição de palavra, ou seja, a palavra é considerada uma forma mínima livre, ou ainda, a forma que pode ocorrer isoladamente e que pode constituir um enunciado por si só, não podendo por isso ser totalmente subdividida em formas livres (não contemplam, por exemplo, os radicais; morfemas presos; afixos). Existem outras propostas de definição de palavra que remetem para a forma, significado, aspetos de fala, Deste modo, segundo Jackson e Amvela (2007) e Jackson (2002) a palavra pode ser designada ao nível: a) ortográfico: uma sequência de letras separadas por espaços; b) fonológico: o resultado de uma sequência de fala transcrita fonologicamente; c) fonético: qualquer segmento de uma frase delimitada por pausas (Lyons, 1995, p. 199); c) semântico: palavra baseada no

significado que representa (lexema) ; d) gramatical: que inclui palavras sem significado concetual (ex. artigos, preposições).

Todas estas formas de definição de palavra têm gerado controvérsia e, desta forma, considera-se utilizar no presente estudo a utilização do termo “unidade lexical” que é a unidade que diz respeito ao nível de análise relativa ao léxico, sendo suscetível de se afirmar a sua pertinência ao nível da linguagem e, por consequência, na comunicação.

1.1.1. Unidades lexicais, linguagem e comunicação

As unidades lexicais podem ser consideradas conceitos formados a partir da realidade extralinguística (Biderman, 1996). Saussure (1986) referiu-se a essa aquisição como a união entre um conceito (significado) da realidade e uma imagem acústica (significante), denominando-o de signo linguístico. O facto destes signos/itens/unidades lexicais serem referentes a uma realidade extralinguística, como foi referido por Biderman (1996), permite que a representação sonora da mesma seja arbitrária, tal como Saussure (1986) a concebeu. Desta forma é possível implementar o código predominante dos falantes de uma determinada comunidade a que se dá o nome de língua. A língua é implementada por um sistema a que se dá o nome de linguagem, que “designa a atividade humana organizada como um sistema de sinais de estrutura complexa, que têm a propriedade de representar ou substituir a realidade e servem para comunicar um número praticamente ilimitado de significados” (Martí, 1999, p. 245).

Na comunicação há, entre falante e ouvinte, troca das representações da realidade com auxílio dos signos linguísticos (Pottier, 1992 citado por Carreira, 2001, p. 15-17). Assim, pelo facto de se adquirir e formar conceitos a partir da realidade, os signos são úteis não só no crescimento concetual, por permitirem a realização de conteúdos psíquicos, mas também por auxiliarem a comunicação, através de unidades de representação (Vilela, 1994, p. 13).

Os conceitos que vão sendo adquiridos são armazenados numa “estrutura” abstrata denominada de léxico mental (Biderman, 1996, Mateus & Villalva, 2006).

Ao longo do tempo de investigação envolta do léxico, vários autores, bem como pesquisadores de diferentes correntes, entraram em controvérsia relativamente à sua definição e abrangência.

1.1.2. Definição de léxico

O léxico tem sido definido por diferentes investigadores com diferentes abordagens. Sem que se estenda o tema, que não é o principal tópico deste trabalho, considerou-se importante referir qual o conceito de léxico aceite para este estudo.

De acordo com a definição mais tradicional implementada por Oldfield (1966, citada por Bonin, 2004, p. 188), o léxico consistia num dicionário mental. No fundo, o léxico era conceptualizado como um repositório de palavras das quais se tinha conhecimento e “foi encarado pela Linguística como uma entidade vasta e imprecisa estruturado segundo leis mal conhecidas” (Leiria, 2001, p. 121). Esta estrutura era definida como isolada das outras componentes da linguagem (semântica, sintaxe, morfologia e pragmática). Este conceito foi amplamente abandonado ou reestruturado consoante as abordagens: generativista, funcional e cognitiva. Para tal, contribuíram também as investigações no âmbito da psicolinguística e neurolinguística que provaram a inevitabilidade de combinar as abordagens psicológicas e linguísticas, através dos seus estudos relativos ao léxico (Leiria, 2001, p. 39). Também no âmbito destas abordagens tem-se questionado sobre a existência de um léxico comum ou vários léxicos, que realizam o processamento da linguagem consoante os estímulos facultados (Sousa & Gabriel, 2010, p. 1). Sem que exista consenso dentro das abordagens que estudam o léxico, os investigadores concordam que o léxico é concebido como parte da memória semântica onde se encontram os conceitos e a informação gramatical que é influenciada pela componente concetual. (Rio-Torto G. , 2012, p. 5) . Desta forma, o léxico (um dos componentes do sistema abstrato que é a língua) deixou de ser considerado o vocabulário da língua como realidade externa e passa a estar integrado no conhecimento cognitivo do falante, ou seja, no léxico mental (Basílio, 1999).

“The mental lexicon is a very important part of any model of language processing. It plays a central role because it provides a bridge between form and meaning. In the mental lexicon information from all different linguistic levels is combined. Phonology, orthography, syntax, argument structure, morphology and lexical semantics all appear in the entries of mental lexicon”

(Schreuder & Weltens, 1993, pp. 4-5)

Desta forma o léxico retém informação sobre o vocabulário, que é considerado o “conjunto de vocábulos existentes num determinado lugar e num determinado tempo ocupado por uma comunidade linguística” (Vilela, 1994, p.17) e também sobre a gramática.

Este conhecimento relativo ao vocabulário que está guardado no léxico mental é considerado a “entrada lexical”, sendo que esta “constitui uma hipótese sobre o que está guardado acerca de uma palavra no nosso léxico mental” (Duarte, 2000, p. 73).

A entrada lexical retém informação em forma de “(i) palavras invariáveis (...); (ii) palavras variáveis, cuja configuração morfológica é afetada por variação sintaticamente determinada; há (iii) palavras funcionais, como as preposições, as conjunções e os conetores em geral, e (iv) palavras ou combinatórias de palavras a que, por contraste com às gramaticais ou funcionais (...) se convencionou chamar de unidades lexicais” (Rio-Torto G. , 2006, p. 2).

Agregado a unidades lexicais está também o conhecimento gramatical que se vai construindo de forma gradual durante a infância. Esse conhecimento constitui a gramática interna de cada falante, de uma determinada comunidade, sendo de grande importância no desempenho discursivo:

“A competência léxico-gramatical caldeia, para cada signo, as informações relevantes e necessárias para o cabal desempenho discursivo-pragmático”

(Rio-Torto, 2006, p.2)

Desta forma, os falantes de uma língua adquirem conceitos e vão associando conhecimento do foro gramatical, adjuvante do desempenho discursivo.

Considera-se que esse conhecimento é implícito, sendo adquirido de forma passiva, ou seja, sem um conhecimento explícito sobre o próprio conhecimento que se tem sobre a língua.

1.1.3. O conhecimento implícito dos falantes

O léxico abrange informação essencialmente vocabular e sobre a sua utilização, sendo que este conhecimento engloba as propriedades morfológicas, propriedades sintáticas, propriedades semânticas, propriedades argumentais, aplicadas às relações paradigmáticas e sintagmáticas (Aitchison, 2003).

Duarte (2000, p. 73) e Rio-Torto (2012, p.7) consideram que conhecer uma palavra implica ter o conhecimento sobre : a) a forma fonética da palavra e significado; b) a categoria sintática; c) propriedades de seleção categorial; d) propriedades de seleção semântica; e) restrições de selecção.

- a. *Forma fonética e significado:* o conhecimento sobre a forma fonética e significado é adquirido ao longo dos primeiros anos de vida, sendo que as perguntas típicas que se podem fazer quando se estabelece contacto pela primeira vez com uma nova palavra são: “o que é que isso quer dizer?” e “como é que isso se pronuncia/lê?” (Duarte, 2000:70) o que mostra que efetivamente o significado e o forma fonológica/fonética estão ligadas mas de forma arbitrária¹.
- b. *Categoria sintática:* trata-se do conhecimento das propriedades sintáticas a que pertencem os itens, sem que se necessite saber o nome das categorias gramaticais a que pertencem (ex. nome, verbos). Remete para a utilização correta de itens pertencentes a determinada categoria gramatical de forma correta em frase “ (...) condiciona a distribuição na frase (...) ” (Mateus & Villalva, 2006, p. 62)

¹ Este conceito vem do Principio da arbitrariedade do signo linguístico que postula que a relação que une o significante ao significado é arbitrária; em Sausurre (1986).

- c. *Propriedades de seleção categorial*: existe um conhecimento intuitivo sobre as condições que as palavras impõem ao contexto sintático em que podem ocorrer e quais as palavras que podem ser suas “vizinhas” numa frase (Duarte, 2000, p. 70; Mateus *et. al*, 2003). Remete para o conhecimento de utilização correta dos argumentos das palavras predicativas, que “tipo de complementos selecionam e que outros complementos podem com eles coocorrer” (Rio-Torto, 2012, p.7).
- d. *Propriedades de seleção semântica*: conhecer uma palavra implica conhecer o seu significado - do que se retira do mundo – denominado por referente. (Carrol, 2008, p. 106). Sendo que, se extraem a suas propriedades semânticas, “envolvendo o seu significado referencial, sentidos figurais – metafóricos e metonímicos; os sentidos técnicos e valores do contexto – pragmáticos” (Rio-Torto, 2012, p. 7). Existe um tipo de relação semântica que associa cada argumento à palavra predicativa que o seleciona, por papéis temáticos que devem ser respeitados (ex. a trovoadá assustou *as crianças*; * a trovoadá assustou *o telhado*) (Mateus, et al., 2003, p. 187).
- e. *Restrições de seleção*: cada item apresenta condições aos seus argumentos para que se mantenha uma estruturação frásica adequada a nível sintático, categorial e semântico, sendo essencial o conhecimento sobre essas condições (Duarte, 2000, p. 72).

Este conhecimento implícito dos itens é otimizado pelo relacionamento paradigmático com outros itens (equivalência, antonímia, hiperonímia e hiponímia, holonímia e meronímia) e pela forma frequente com que se combinam, pelas relações sintagmáticas (Rio-Torto, 2012, p.7). “O léxico mental de um sujeito adulto não só é rico dentro de cada entrada mas também em conexões entre as diferentes entradas. São relações paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem e que criam essa rede de conexões” (Leiria, 2001, p. 122). Considerou-se, portanto, importante abordar a organização dos itens no léxico, bem como, a forma como se relacionam de modo a construir um conhecimento apropriado, equivalente aos restantes falantes de uma língua.

1.2. Organização do léxico

A grande variedade de itens no léxico tem levado ao estudo de qual a sua forma de organização.

“(...) humans know tens of thousands of words, most of which they can locate in a fraction of a second. Such efficiency in finding those required, suggest that these words are carefully organized (...)”

(Aitchison, 2003, p. 14)

Considerou-se, assim, pertinente abordar a forma de organização de itens ao nível do léxico (1.2.1) e a forma como se relacionam entre si (1.2.2).

1.2.1. Organização do vocabulário no léxico

Existe uma grande quantidade de itens no léxico que se combinam de forma complexa, o que sugere uma organização que facilite a capacidade de reter a informação e utilizá-la na compreensão e expressão de enunciados (Leiria, 2001, p. 124). Jackson e Amvela (2007, p. 14) referem que as palavras podem estar organizadas em: a) campos associativos; b) redes lexicais; c) família de palavras; d) classes de palavras.

a. *Campos associativos*: nesta perspetiva, os itens estão organizados por campos associativos, que consiste numa rede de associações entre os itens com semelhança da forma, significado ou ambos. Assim, um item escolhido numa frase, num contexto, irá sugerir outro item que poderia ocupar o seu lugar. Estas relações são denominadas por Saussure (1986) como *paradigmáticas*², *associativas* ou ‘relations in absentia’ (Jackson & Amvela, 2007:14).

Perante estas associações, também na relação entre os itens existem relações consideradas por Saussure como sintagmáticas ou ‘in praesentia’ “(...)since the

² O termo “associação paradigmática” surgiu em 1963 por Danish Hjelmslev e substituiu o termo “relações associativas” de Saussure (1986)

words involved are actually co-occurrent items.” (Jackson & Amvela, 2007, p.15). Ou seja, os itens que se escolhe para realizar uma frase estão agregados e quando ocorrem, sugere-se a ocorrência de outro item, sendo previsível a sua utilização conjunta numa frase. O diagrama, na ilustração 1 indica que todas as palavras estão envolvidas numa rede de associações.

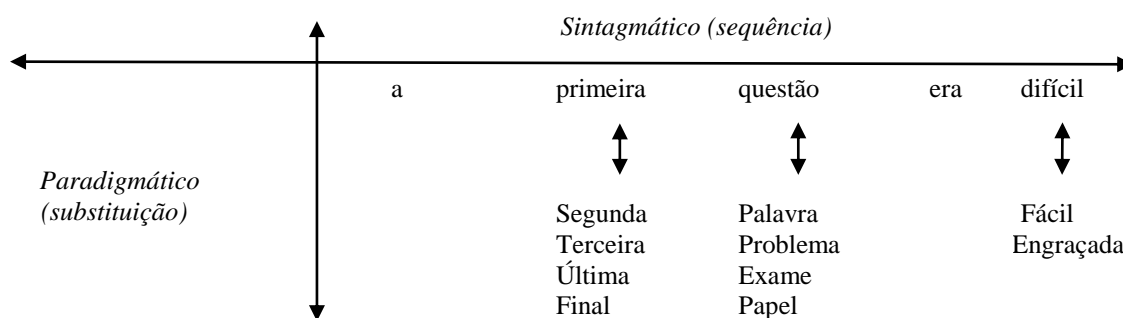


Ilustração 2. 1. Relações sintagmáticas e paradigmáticas das palavras, adaptado de Jackson & Amvela, 2007:16

- b. *Redes lexicais*: os itens encontraram-se organizados segundo a relação de cariz semântico. “(...) the vocabulary of a language is essentially a dynamic and well-integrated system of lexemes structured by relationships of meaning.” (Jackson & Amvela, 2007, p. 17). Estas organizações de itens constituem redes lexicais³ ou campos lexicais, cuja abrangência é variável. Por exemplo, o campo lexical dos “animais” pode ter um campo de menor extensão como os “animais domésticos” (Lopes & Rio-Torto, 2007, pp. 33-34).
- c. *Família de palavras*: nesta perspetiva considera-se que os itens se encontram agrupados com base na sua forma e significado (Duarte, 200, p. 96). Desta forma, os itens com radical e significado semelhante pertencem ao mesmo campo lexical. (Lopes & Pinto, 2003). Sendo que “*words are grouped into ‘families’ on the basis of their morphology, both their inflections and derivations*” (Jackson & Amvela, 2007, p. 19).

³ A denominação de ‘redes lexicais’, para designar a organização do vocabulário, pode ter igualmente outras designações como: redes semânticas, domínio semântico, conjunto lexical (Jackson & Amvela, 2007)

d. *Classe de palavras*: a organização de itens segundo a sua classe de palavras refere-se ao que Quirk et al (1985, citado por Jackson & Amvela, 2007, p. 21) definiu ser: i) classe aberta (ex. nome, adjetivo, verbo, advérbio; ii) classe fechada (ex. preposição, pronome, determinantes, conjunções, verbos auxiliares); iii) categorias inferiores⁴ (ex. numeral, interjeições); iv) menor número de palavras de função única⁵. Esta organização tem sido averiguada por neurologistas que aceitam que a organização de palavras de classe aberta está organizada em local diferente das palavras de classe fechada (Bradley, Garret & Zurif, 1980, citado por Carrol, 2008, p. 105).

A organização dos itens, aqui explicitada tem como base uma visão de base linguística embora existam muitas outras abordagens interessadas na forma de organização do léxico como a psicolinguística, semântica, pragmática, neuropsicolinguística, linguística computacional, lexicografia, psicologia, ciências da computação (Sousa & Gabriel, 2010, p. 1).

Pelo facto de este tema não ser o foco do presente estudo, considerou-se apenas importante fazer referência às investigações que no âmbito do léxico são muitas e desenvolvidas por diferentes abordagens sendo que não existem certezas absolutas relativamente a esta temática (Gazzaniga, 2006 citado por Sousa & Gabriel, 2010).

⁴ Originalmente referido por Quirk et al (1985) de “lesser categories” (Jackson & Amvela, 2007)

⁵ Termo traduzido de “a small number of words of unique function” para exemplificar “the particle *not* and a the infinitive marker *to*” (Jackson & Amvela, 2007, p. 21).

1.2.2. Relações entre os itens lexicais

Como foi referido anteriormente os itens mantêm entre si relações baseadas na forma, no significado ou em ambas. Pelo interesse patente no presente estudo, será abordada especialmente a relação semântica (significado) entre os itens.

Os itens que estão na base de aquisição de conceitos ao nível do seu significado (relação semântico-concetual) relacionam-se com base nos traços semânticos que apresentam. Assim, “o significado de uma palavra (...) pode ser encarado como um conjunto de propriedades semânticas elementares, também chamadas traços semânticos” (Duarte, 2000, p. 90). Este conjunto de propriedades ou traços têm sido formalizados através de traços binários [+] ou [-] consoante os itens em questão, numa tentativa de os caracterizar (Lopes & Rio-Torto, 2007, p. 24). Na base dessa estruturação das propriedades de um item está a “codificação apropriada dos atributos relevantes” e salientes de um item, categorizando-os (Sim-Sim I. , 1998, p. 111).

Os traços semânticos, patentes nos itens, implicam a existência de uma relação entre si com base na hierarquia entre traços, a inclusão, equivalência entre traços e sua oposição. Desta forma, os itens encontram-se em relação de: a) hiperonímia-hiponímia; b) holonímia-meronímia; c) sinonímia-antonímia (Mateus & Villalva, 2006, p. 64):

- a) *Relação de hiperonímia /hiponímia*: a relação entre itens remete para a estruturação de forma hierárquica que parte do termo mais genérico (hiperónimo) para o específico (hipónimo). Por exemplo, o gato, papagaio são hipónimos de animal (Lopes & Rio-Torto, 2007, p. 29). Lopes e Rio-Torto referem que “trata-se de uma implicação em que o hipónimo ou termo subordinado representa um exemplar, um membro, um espécime da espécie denotada pelo seu hiperónimo ou termo subordinante ou genérico” (p.29).
- b) *Relações de holonímia-meronímia*: a relação entre os itens pode ser de inclusão de propriedades que será “o todo” e uma “parte”, sendo possível ativar a noção de partes constituintes (ex. mesa: tampo) – relação de holonímia (Lopes & Rio-Torto, 2007, p. 30). Esta relação poderá ser ainda de meronímia em que o item

será uma parte. Assim, a meronímia é o termo utilizado para determinar a “parte” (ex. rebanho: ovelha) (Lopes & Rio-Torto, 2007, p. 30);

- c) *Relações de sinonímia-antonímia*: os itens relacionam-se por contrastes ou semelhanças de significado. Assim, a relação de sinonímia é relativa a “quando duas ou mais palavras têm traços semânticos (quase) idênticos” (Duarte, 2000, p. 92). Assenta na partilha de propriedades definitórias e funcionais em comum (ex. cego e invisual). A relação de antonímia refere-se à organização de traços segundo o contraste ou oposição entre itens (ex. alto e baixo) (Lopes & Rio-Torto, 2007, pp. 31-32).

Estas relações aqui referidas foram propostas segundo o exemplo de aquisição de traços semânticos dos itens (semântica generativa). No entanto existem outras teorias relativas ao significado das palavras (ex. semântica cognitiva) e a forma como os itens se relacionam. Veja-se a teoria do protótipo de Rosch (1978, citado por Leiria, 2001, p.54) que estabelece que os itens se envolvem em categorias ao redor de um conceito mais típico que apresenta o conjunto de traços mais significativos ou representativos.

Para o presente estudo consideram-se importantes as várias propostas de relação entre os itens. As abordagens generativistas apresentam propostas mais formais e estruturadas embora as propostas mais cognitivistas sejam interessantes do ponto de vista da relação sintagmática e paradigmática dos itens e na forma de definição de palavras.

1.3. Aquisição de vocabulário

Sem entrar em teorias de aquisição da linguagem, pretende-se neste estudo referir quais os marcos normativos de desenvolvimento de vocabulário, pela importância que têm no presente estudo

A aquisição de linguagem processa-se essencialmente de forma semelhante em todos os seres humanos e isso deve-se a uma “ (...) especialização do cérebro para o desempenho de funções linguísticas específicas” (Sim-Sim, 1998, p. 57). Por isso, considera-se que todos os bebés passam por fases de conhecimento, relativos ao desenvolvimento da linguagem. No entanto, esta aquisição pode-se considerar complexa devido aos subsistemas que se devem adquirir: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática.

Para que este conhecimento possa decorrer normalmente será facilitador que todo o sistema sensorial (tátil, auditivo, visual, olfativo) e cognição estejam intactos, sem alterações. Este funcionamento proporciona um conhecimento do mundo de forma semelhante aos seus pares e outros falantes da língua dessa comunidade, com o objetivo máximo da comunicação.

“O desenvolvimento da comunicação acompanha, no fundo, o desenvolvimento dos sistemas sensoriais e motores que se registam ao longo do desenvolvimento das espécies (...). O conteúdo da comunicação é que foi mudando, até atingir o mais alto nível na comunicação através de linguagem, que é própria da espécie humana”.

(Castro Caldas, 2000, p. 151)

A aquisição de vocabulário implica o conhecimento da forma e significado dos itens implicados na língua particular que está a ser adquirida, que tem sido referido como “*mapping theory*”, por Slobin (1973, citado por Chiat, 2001, p. 115). Assim, para que este conhecimento possa emergir, as crianças devem conseguir: a) adquirir conhecimento dos conceitos que as palavras expressam; b) extrair padrões fonológicos recorrentes de um novo discurso; c) resolver o designado “problema de mapeamento” preparando cada conceito para cada um dos padrões fonológicos (Chiat, 2001, p. 114). Para tal, o discurso que é apresentado às crianças é segmentado, por elas para que

consigam distinguir as partes com significado. O sistema prevê que consigam reconhecer as partes importantes do fluxo da fala de forma precoce, essencialmente através do sistema fonológico com ênfase na prosódia e no acento das palavras (Kuhl, 2004, p. 836).

Conhecer uma palavra, como já foi referido, implica também conhecer o seu significado, que se prende por “ (...) conhecer os atributos que determinam a formação de determinado conceito que a palavra representa” (Sim-Sim, 1998, p. 121).

A capacidade de adquirir conceitos é efetuada gradualmente consoante a maturidade cognitiva, sendo possível também afirmar que é esta aquisição que permite também um desenvolvimento cognitivo gradual. Pode-se considerar que esta é uma relação recíproca, pois, segundo as “teorias de desenvolvimento de linguagem de Piaget e Inhelder (1975), Piaget (1978), Vygotsky (1988) a formação de conceitos desenvolve-se gradualmente possibilitando a formação de conceitos mais abstratos e elaborados” (Tonietto, Parente, Duvignau, Gaume, & Bosa, 2007, p. 114) que está na base do que se considera ser o desenvolvimento cognitivo. Esta conceção assenta no facto de a linguagem ser parte integrante da cognição (concepções da linguística cognitiva) (Silva, 2003, p. 2).

Perante estas noções, considera-se que as crianças estão aptas a adquirir o vocabulário mas em níveis de desenvolvimento gradual, semelhantes em todas as crianças, e que se deve à maturação do sistema nervoso, contribuindo para tal o grau de saliência dos atributos do referente e as propriedades relevantes ou irrelevantes dos itens a serem adquiridos (Sim-Sim I. , 1998, p. 129; 133). Esta situação confirma-se no tipo de itens que surgem inicialmente no vocabulário das crianças. Estudos de Bates *et al* (1994), Goldfield e Reznick (1990) e Nelson (1973, citado por Clark, 1993, p. 30) entre outros, revelam que os primeiros itens a serem adquiridos pelas crianças são ao nível de palavras concretas. As palavras concretas que as crianças utilizam estão relacionadas com pessoas, objetos, animais, partes do corpo, transportes, vestuário, brinquedos, utensílios, comida, propriedades de objetos (Nelson, 1973, cit por Clark, 1993, p. 28). Estes itens pertencem a referentes mais concretos, tangíveis, com atributos salientes.

A aquisição de itens concretos leva a que, posteriormente seja possível a aquisição de itens menos concretos “some words are necessarily learned before others. The initial learning of concrete nouns sets in motion a process that makes possible the

efficient learning of less concrete words” (Gleitman & Fisher, 2005, p. 129). Posteriormente à fase de aquisição de itens concretos emergem os verbos no vocabulário das crianças (Clark, 1993). Também na aquisição de verbos denota-se maior facilidade de aquisição, ou menor, consoante o nível concetual da criança. Assim, as crianças apresentam uma tendência para adquirir verbos gerais e, mais tarde, os verbos específicos. No âmbito dos verbos específicos existe ainda uma maior facilidade na aquisição de verbos de movimento (Clark, 1993, p. 30). Bassano (2000, citado por Vidor, 2008, p. 46) refere nas suas investigações que o tipo de verbos e a sua ocorrência assemelha-se ao encontrado nos substantivos, quando as crianças perfazem dois anos de idade.

Desta forma, pode-se afirmar que o tempo de aquisição de verbos é superior ao tempo de aquisição dos nomes por serem mais abstratos e porque “verb meaning depend not only on the events in view, but also on a choice of perspectives on events” (Gleitman & Fisher, 2005, p. 128). Mais tarde essa diferença deixa de existir, sendo que os verbos e outras palavras gramaticais surgem convencionalmente no discurso das crianças (Vidor, 2008, p. 45).

Cada item tem um significado agregado, sendo que os verbos podem ser mais morosos na sua aquisição devido às múltiplas perspetivas que se pode ter em relação a cada um. A idade das crianças é também um fator a ter em consideração por influenciar a perspetivas que se tem sobre o significado. Este facto pode ser observado na capacidade de definição que se tem, relativamente a um item, pois “ao longo do desenvolvimento vão surgindo modificações significativas no processo de definição e, portanto, na apreensão do significado (...) as definições mudam com a idade dos sujeitos, com a familiaridade do assunto e com a natureza das palavras.” (Sim-Sim, 1998, p. 130)

Inicialmente, as crianças, ao definir uma palavra, mencionam atributos, exemplificam até serem capazes de definir palavras pela sua categoria particularizada. Esta é uma tarefa que se pode prolongar no tempo resultante da idade e experiência pessoal da criança “parece haver uma linha progressiva que, partindo da experiência individual, se vai aproximando cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos” (Sim-Sim, 2004, p. 12). Ou seja, a definição de palavras tende a ser mais concreta tornando-se posteriormente mais abstrata, convertendo-se num conceito estável semelhante aos adultos da mesma comunidade. Sprenger-Charolles (1984, citado por

Turazza, 2005, p.79) defende, no entanto, que esta passagem concetual de concreta-empírica para abstrata não é contínua não existindo uma correspondência cronológica. Depende essencialmente do conhecimento que as crianças detêm, sendo necessário atingir a abstração para que o conhecimento dos itens sejam mais “abstrato, descritivo (...), e por categorizações” (Sim-Sim I. , 1998, p. 12). Será igualmente necessário que este conhecimento dos itens seja abrangente nas suas redes de interligação com outros itens, proporcionando associações de itens em relações paradigmáticas e sintagmáticas (Turazza, 1996, citado por Lopes, 2006, p. 97).

Assim, o processo de aquisição de itens dá-se em torno da aquisição das propriedades dos referentes e na forma como são organizados segundo o grau de semelhança, que possuem, sendo possível realizar conceitos mais estáveis com base no conhecimento das categorias e propriedades particulares de cada item.

1.4. Aquisição do vocabulário em crianças com perturbações de linguagem

A aquisição de vocabulário por parte das crianças pode ser considerada rápida e em tempos semelhantes quando comparadas entre si. No entanto, existem fatores, identificados por Nelson (2010, citado por Gillam, Marquardt, & Martin, 2011), que estão mais ou menos implicados em dificuldades na aquisição da linguagem como: “central processing factors, peripheral factors, and environmental and emotional factors” (p.225).

O que o autor denomina de “*central processing factors*” são factores que estão diretamente implicados com as partes do cérebro ligadas ao processamento da linguagem e ao desenvolvimento cognitivo (ex. perturbações específicas da linguagem, *deficit* cognitivo, perturbações do processamento auditivo central, autismo, lesões neurológicas adquiridas). Por sua vez, as “*peripheral factors*” refletem as dificuldades físicas e sensoriais que dificultam o conhecimento e percepção do mundo (ex. dificuldades auditivas, dificuldade visuais, cegueira). Também os fatores relacionados com um ambiente desfavorável e de cariz emocional podem causar alterações na aquisição da linguagem. O ambiente desfavorável poderá remeter para condições sociais precárias, mas pode também referir-se à privação social entre as crianças e os cuidadores ou até a uma estimulação ineficaz por parte dos cuidadores, aumentando a probabilidade de existirem dificuldades na aquisição de linguagem (Bishop &

Rosenbloom, 1987, p. 27). Os fatores referidos podem conjugar-se e, dessa forma, as alterações serão mais graves, dificultando a aquisição da linguagem (Gillam, Marquardt, & Martin, 2011, p. 225).

As forma de avaliação das dificuldades da linguagem podem ser descritas e classificadas através de formas distintas: através de uma abordagem de cariz clínico/neurológico, em que se caracteriza a população consoante o seu diagnóstico clínico, ou através de uma abordagem de cariz linguístico, identificando os diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem e as suas perturbações. (Law, 2001, pp. 25-29).

Neste âmbito, a linguagem pode ser averiguada ao nível da forma (morfofossintaxe, fonologia), conteúdo (semântica), e uso (pragmática) (Gillam, Marquardt, & Martin, 2011, p. 226). Inclui-se também a discriminação da capacidade de compreensão e expressão da linguagem com base no conhecimento da língua e gramática que confere às crianças uma estrutura de linguagem adequada a nível discursivo, como já foi referido anteriormente.

Bishop e Rosenbloom (1987) desenvolveram uma classificação de alterações de linguagem, conjugando a abordagem clínica com a linguística, por revelarem benefícios no conhecimento e caracterização da população com dificuldades na linguagem:

“the focus of interest is shifting from quantitative descriptions of language in terms of age-equivalent or standardised scores, to consideration of qualitative aspects of language. A child with poor language may resemble a younger normal child ‘immature language’, or may have linguistic features not found in the course of normal development ‘deviant language’”.

(Bishop & Rosenbloom, 1987, p. 17)

Para o interesse neste estudo, apresentam-se não só conhecimentos do foro clínico, mas sobretudo do foro linguístico nas crianças com perturbação específica da linguagem (1.4.1.) e nas crianças com perturbações do espectro do autismo (1.4.2) que advêm de “*central processing factors*” como Nelson (2011) classificou.

1.4.1. Perturbação específica da linguagem

A classificação de perturbação específica da linguagem (PEL) ou “Specific language impairment⁶” (SLI) tem sido considerada ao longo do tempo por diferentes autores perante a mesma sintomatologia, com denominações diferentes “the study of children with SLI is not new. Unfortunately, terminology has changed greatly over the years, making it easy to miss some interesting details of study of these children” (Leonard, 1998, p. 3). O diagnóstico de PEL é realizado em crianças que não atingem a mesma capacidade linguística que os seus pares, sem que para isso existam fatores evidentes.

“by the age of four years, the average child will have mastery over subtle and sophisticated skills in phonological analysis, grammar, semantics, and pragmatics. Yet there are exceptions. There are children who are physically and emotional intact, who have been raised in homes with articulate, loving, communicative parents, and whose development is following a normal course in all other areas, but for whom language learning poses major problems”

(Bishop D. , 1997, p. 20)

Ao longo do tempo, diferentes investigadores realizaram o levantamento das dificuldades das crianças com PEL com critérios de exclusão e de inclusão, no sentido de encontrar indicadores credíveis de diagnóstico.

Estas crianças apresentam alterações de linguagem que, segundo Stark e Tallal (1981, citados por Bishop, 1997, p. 26), não se devem a uma perda auditiva, alterações cognitivas, motoras, ambiente pouco estimulante, alterações emocionais, da estrutura oral e do seu funcionamento ou por lesões do sistema nervoso central, sendo por isso denominados de fatores de exclusão.

⁶ Leonardo (1998, pp. 3-10) realizou um levantamento dos termos utilizados para denominar esta perturbação: “congenital aphasia”, “hearing mutism”, “congenital verbal auditory agnosia”, “developmental aphasia” “dysphasia”; “developmental dysphasia” e por fim “Specific language impairment” denominado por Leonard (1981).

Como fatores de inclusão podem-se referir as propostas efetuadas a partir da diferença entre a capacidade de compreensão e a expressão em relação aos seus pares. Stark e Tallal (1981, citados por Leonard, 1998, p.12) propuseram marcos de diferenciação na idade linguística das crianças (compreensão e expressão) com uma diferença de pelo menos doze meses abaixo dos pares com a mesma idade cronológica ou de representação mental (a mais baixa). Bishop e Edmundson (1987, citados por Bishop, 1997, p. 27) mencionam a importância de analisar a existência de dois (ou mais) desvios padrões de diferença em qualquer parâmetro de linguagem face aos valores normativos. Leonard (1998) evidencia a discrepância de um a dois desvios padrão entre o quociente de inteligência não-verbal (realização) e o quociente verbal, sem que possa existir défice cognitivo (Q.I de 85 ou superior). Estes indicadores, segundo Bishop (1997, p. 32) são muito restritivos e não abrangem todas as dificuldades que de facto estas crianças apresentam.

Rapin and Allen (1987, citado por Bishop, 1997, p.34) tal como Bishop e Rosenbloom (1987) “proposed that language disorder should be identified on the basis of the child’s language symptoms” (Bishop, 1997, p. 34).

O diagnóstico e classificação de PEL é, assim, efetuado também pelo estudo qualitativo de cariz linguístico, facilitando o conhecimento da heterogeneidade implicada no diagnóstico de perturbação específica da linguagem. Através da averiguação pormenorizada das capacidades linguísticas destas crianças, denotam-se diferenças linguísticas que têm sido categorizadas. Rapin e Allen (1987) sugeriram uma classificação de dificuldades da linguagem viável tanto para as crianças com PEL como para crianças do espetro do autismo (Bishop, 1997, p. 36). Assim, esta classificação inclui: “verbal auditory agnosia; verbal dyspraxia; phonologic programming deficit syndrome; lexical-syntactic deficit syndrome; semantic-pragmatic deficit syndrome” (Rapin & Dunn, 2003, p. 168). No entanto, segundo Friedmann e Novogrodsky (2008) esta classificação necessitaria de validação e de investigação acerca das fronteiras entre os diagnósticos.

Mais recentemente, Friedmann e Novogrodsky (2008) propuseram a seguinte classificação das PEL: i) *sintática (SySLI)*, em crianças que apresentam alterações sintáticas sem alterações lexicais e fonológicas; ii) *lexical (LeSIL)*, cujas crianças apresentem alterações da capacidade de evocação sem alterações sintáticas; iii) *fonológica (PhoSLI)*, que se referem a alterações graves da fonologia com severo

comprometimento da consciência fonológica e que apresentem uma boa compreensão sintática; iv) *pragmática (PraSLI)* que remete para alterações essencialmente pragmáticas sem alterações sintáticas. Lely (1996) descreve um outro tipo de PEL, a mais comum “*Grammatical SLI*” que é caracterizada por alterações do desenvolvimento gramatical, acompanhado por dificuldades léxico-semânticas.

As dificuldades refletidas pelas crianças com PEL têm origens ainda desconhecida, no entanto, estudos de neuroimagem mostram alterações no volume e das estruturas relacionadas com a linguagem. Pondera-se que se deva a aspetos ambientais e genéticos (Norbury, Tomblin, & Bishop, 2008, pp. 71-73).

Outras teorias existem que relacionam as dificuldades que as crianças com PEL apresentam ao nível do processamento auditivo, com as dificuldades consequentes no mapeamento. Ou seja, as alterações de processamento auditivo levam a alterações nas restantes áreas da gramática (Chiat, 2001). Ainda, “the mapping theory of language stands in opposition to grammatical theories which attribute language impairment to deficits in the mapping process which might explain these (...) the linguistic deficit observed in children with SLI are due to deficits in phonological processing and their repercussions for lexical and syntactic development” (Chiat, 2001, p. 114).

Autores como Tallal e Piercy (1973, citados por Verhoeven & Balkom, 2004), Bishop, (1999), Leonard (1998), Evans e Hesketh (1999) comprovaram que, de facto, as crianças com PEL apresentam alterações de processamento auditivo, corroborando a proposta de Chiat (2001) que relaciona as dificuldades de linguagem das crianças PEL com as dificuldades iniciais de processamento auditivo. Estes estudos conduziram a avaliações de processamento fonológico através da repetição de pseudopalavras, em que as crianças com PEL têm extrema dificuldade e, desta forma, esse conhecimento é dado como um fenótipo das crianças com PEL (Bishop, North, & Donlan, 1996).

Independentemente da etiologia e da heterogeneidade das PEL, as dificuldades na aquisição de vocabulário são semelhantes.

1.4.1.1. A linguagem nas crianças com PEL

Referiu-se anteriormente que as crianças com PEL não adquirem vocabulário de forma fácil e em tempo semelhante ao dos pares da mesma idade cronológica (Leonard, 1998). Estas crianças apresentam características que as identificam com o diagnóstico de PEL, “despite the heterogeneity of SLI, it is generally accepted that the use of morphemes and word order to signal meaning (morphosyntax) is an area of marked weakness for many of these children” (Hulme & Snowling, 2009, p. 145).

O facto de estas crianças apresentarem uma gramática imatura, que se prolonga pela sua vida, é considerado um sintoma característico, sendo que, o domínio de morfemas de marca de tempo verbal é especialmente crítico (Rice, 2007). Apesar desta especificidade nos morfemas existem outras características no desenvolvimento e aquisição do vocabulário.

As crianças com PEL iniciam as primeiras palavras mais tarde e até à idade pré-escolar utilizam maioritariamente itens concretos e utilizam poucos verbos quando comparados com os seus pares (Rice e Bode, 1993, citados por Leonard, 1998). Já em idade escolar, a situação mantém-se (Oetting, Rice e Swank 1995, citado por Leonard, 1998). Esta dificuldade na aquisição dos itens leva a que a realização frásica seja realizada mais tarde e como McGregor et al., (2011) citou, com as seguintes alterações:

- “reduced utterance length (Bedore & Leonard, 2008)”;
- omission of grammatical morphemes, especially those marking tense, agreement and aspect (Miller et al. 2008; rice et al. 1998)”;
- “problems with syntactic operations (Johnston and Kamhi, 1984)”;
- “limited knowledge of argument structure (King and Fletcher, 1993)”.

O atraso na aquisição de vocabulário leva a que exista uma fraca comunicação e interação com os pares. Por outro lado, Bishop (2000) refere que “by 3 or 4 years of age, children are aware of the communicative level of others, and prefer to interact with peers who have age-appropriate language skills” (p.101). Esta situação leva a que as crianças com PEL fiquem isoladas de pares comunicativos competentes. A componente da linguagem – pragmática fica então comprometida devido a esta falta de interação

“difficulties with the social use of language (pragmatics) are not uncommon in children with SLI. In some children with SIL, difficulties with social communication are entirely explained by the effects of their language disorder and the resulting social limitations” (Webster, 2009, p. 149).

Para esta situação de isolamento, contribui certamente a dificuldade de compreensão de enunciados por consequência do fraco processamento auditivo - processamento fonológico (Tallal & Piercy (1973, citado por Verhoeven & Balkom, 2004); Bishop (1996); Leonard (1998), Evans e Hesketh (1999). Ainda assim, o nível de compreensão destas crianças é superior ao nível de expressão (Leonard, 1998) que, como foi referido apresenta também alterações.

As dificuldades ao nível da linguagem nestas crianças, não é estática podendo haver alterações ao longo do tempo. Bishop (1997, p. 34) refere que as dificuldades persistem embora só sejam demonstradas a nível de testes mais formais.

1.4.2. Perturbação do espectro do autismo

A definição de “autismo” tem sido modificada devido aos diferentes critérios de diagnóstico utilizados a nível clínico e epidemiológico como o exemplo de Kanner (1943), DSM⁷-II (1968); Rutter (1970); ICD⁸-9 (1977), DSM-III (1980); DSM-III-R (1987); ICD-10 (1992); DSM-IV (1994); DSM-IV-TR (2000) (Amaral, Dawson, & Geschwind, 2011, pp. 91-92).

A perturbação do desenvolvimento das crianças associada à designação “autismo” foi inicialmente descrita por Kanner em 1943. Anteriormente aos conceitos de Kanner, a descrição existente remete para “wild or feral children” (Simon 1978, citado por Volkman & Klin, 2005, p. 3).

Para Kanner o autismo infantil era referente a sintomas como: “(1) difficulties in making emotional connections with other people, along with (2) stereotypical and abnormal repetitive behaviors” (Oller & Oller, 2010, p. 36) Kanner referiu igualmente comportamentos obsessivos, relacionados com a rotina, e a dificuldade na comunicação, sendo que, o interesse das crianças não estaria no contacto com as pessoas mas sim com objetos. (Waterhouse, 2000, p. 15). Devido aos comportamentos peculiares das crianças com esta perturbação, foi confundido com esquizofrenia (Gillberg & Coleman, 2000, p. 4). No entanto, este conceito foi descontinuado a partir de estudos de Kolvin (1970, citado por Wing, 2002) e Rutter (1972, citado por Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003, p. 17). O mesmo autor, Rutter (1978, citado por Waterhouse, 2000) reformulou o conceito de autismo, realizado inicialmente por Kanner, evidenciando as dificuldades sociais e na linguagem (verbal e não verbal).

Os sintomas de dificuldade na comunicação com comportamentos disruptivos estariam presentes em muitas outras perturbações de desenvolvimento. Desta forma, Leorna Wing e Gould (1979, citado por Dodd, 2005) reformularam o conceito referente ao autismo para “Espectro do autismo”, englobando sintomas da “tríade de Wing”: “impairment of social interaction; social communication; social imagination” (Dodd,

⁷ DSM significa - Diagnostic and Statistical Manual (DSM) da American Psychiatric Association.

⁸ ICD significa - Internacional Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, publicada pelo World Health Organization

2005, p. 2) Também no ICD-10, DSM-III e DSM-IV aceitaram a existência de um “Espectro de Autismo” com a denominação “pervasive developmental disorders” (perturbação perversiva do desenvolvimento). No entanto, o termo de “espectro do autismo” continua a ser o mais utilizado (Wing, 2002).

Atualmente, a perturbação do espectro do autismo pode ser referida como uma perturbação do desenvolvimento:

“Autism refers to a number of neuro-developmental disorders that affect some parts of the central nervous system (...) particularly the way that both verbal and non-verbal information is processed (...) Autism is seen as a lifelong disability because there is no cure. However, children and adults with autism continue to change and grow and many show dramatic improvements in a range of skills through their lives.”

(Dodd, 2005, p. 6)

O diagnóstico destas crianças é efetuado segundo a presença de sintomas dentro da tríade de Wing. Para tal, mais recentemente o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) (APA, 2012)⁹ descreve a sintomatologia destas crianças em défices significativos e persistentes na comunicação e interação social com todos os comportamentos seguintes: i) défice marcado na comunicação não-verbal usada na interação social; ii) falta de reciprocidade social; iii) incapacidade de desenvolver e manter relações, com os pares, adequadas ao nível de desenvolvimento. As atividades que estas crianças desenvolvem, bem como os interesses e comportamentos, são repetitivos e restritos com dois dos comportamentos possíveis: i) estereotípias motoras ou verbais ou comportamentos sensoriais bizarros; ii) excessiva adesão a rotinas e rituais; iii) interesses restritos e fixos. Os sintomas já se encontram presentes na infância e limitam a capacidade de funcionamento no dia-a-dia.

O nível cognitivo medido pelo teste QI não é relevante para o diagnóstico de autismo, no entanto é uma característica que afeta o desempenho destas crianças. No conceito inicial de Kanner, não foram consideradas as dificuldades de cariz cognitivo “Kanner felt that autistic children were not mentally retarded, and (...) involved motivational factors to explain poor performance. Autistic individuals were called

⁹ DSM-V esteve disponível no site da APA. Atualmente está indisponível estando previsto o lançamento do livro DSM-V para o ano 2013.

functionally retarded” (Volkmar & Klin, 2005, p. 8). No entanto, estudos neste âmbito, como o de Rutter, Bailey, Bolton, & Le Couter, 1994 (citados por Volkmar & Klin, 2005), referem a importância da utilização de testes apropriados de inteligência e desenvolvimento, como indicadores de baixo Q.I nas crianças com autismo.

A associação entre a perturbação do espectro do autismo e défice cognitivo pode variar como refere Dodd (2005) “the levels of cognitive ability within the autism group, ranging from high-functioning individuals of normal or superior intelligence to those with severe profound intellectual disability” (p.6), afetando o desempenho na aprendizagem e inclusão social. No entanto, o Q.I não é preditivo de um bom desempenho ao nível da linguagem, nestas crianças. Estudos de Kjeklgaard e Tager-Flusberg (2001, p. 301) revelam que em crianças com baixo Q.I foi possível encontrar valores de linguagem dentro da normalidade, quanto em crianças com um Q.I elevado, foi possível encontrar valores baixos de linguagem.

Ao longo do tempo, várias teorias e diferentes autores têm averiguado a possível etiologia desta perturbação do desenvolvimento. A origem da perturbação do espectro do autismo modificou-se desde as teorias de Kanner (1945) de cariz afetivo - perturbação essencialmente emocional, até a teorias multifatoriais (Bandeira De Lima, 2012, p. 19). Atualmente é aceite que a origem desta perturbação é multifactorial: de cariz biológico (alterações específicas de funcionamento, estrutura do cérebro, processamento da informação), genético (por anomalias cromossómicas), ambiental (interação com vacinas, exposição a certos tipos de pesticidas entre outros) (Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003, pp. 19-28).

1.4.2.2. A linguagem nas crianças com PEA

Como foi referido anteriormente, o autismo ou perturbação do espectro do autismo é o diagnóstico efetuado quando existem dificuldades ao nível da comunicação, interação e aquisição de linguagem verbal e não-verbal, entre outros indicadores. Estas dificuldades na aquisição de linguagem podem ser manifestadas nos diferentes níveis da linguagem e gramática.

Ao nível do sistema de processamento fonológico existem alterações que, de forma geral, afetam a aquisição do vocabulário. Klin (1992, citado por Kuhl, Coffey-Corina, Padden, & Dawson, 2005, p. 2) verificou que ao contrário das crianças sem alterações do desenvolvimento que apresentam uma tendência natural para dar atenção à expressão verbal oral das pessoas, em especial a voz da sua mãe- maternalês¹⁰, as crianças com autismo aparentam não ter esta tendência.

Existe uma falta de interesse para a fala humana, que se deve à dificuldade de processamento auditivo, que afeta também a capacidade de descodificar as mudanças nos estímulos de fala (Kuhl, Coffey-Corina, Padden, & Dawson, 2005). Como refere Chiat (2001), a discriminação auditiva tem grande importância na aquisição da linguagem e pode estar tanto na base das dificuldades destas crianças, como na dificuldade de compreensão de enunciados, e ainda na sua dificuldade de expressão, de acordo com o que Rapin e Dunn (2003) verificaram.

A expressão das crianças com PEL pode ter diferentes padrões. As crianças podem apresentar mutismo (ausência de fala), realização escassa de frases ou capacidade de realização de frases, sem dificuldade. Kjelgaard e Tager-Flusberg (2001) verificaram a existência de crianças com autismo sem dificuldade na linguagem, enquanto outras apresentavam dificuldades compatíveis com as alterações existentes na perturbação específica da linguagem. Os autores verificaram a existência de padrões: i) conhecimento do vocabulário superior ao conhecimento sintático e semântico; ii) conhecimento do vocabulário igual ao conhecimento semântico e sintaxe.

Mais recentemente, McGregor, Berns, Owen, Michels, Duff, Bahnsen, Lloyd (2011) verificaram a existência de crianças com autismo com e sem alterações ao nível

¹⁰ Maternalês é a denominação referente a um tipo especial de fala que as mães usam com os filhos durante a infância com abundante entoação melódica

sintático. As crianças autistas com alterações sintáticas apresentavam alterações comparáveis com o padrão de expressão das crianças com perturbação específica da linguagem. McGregor et al. (2011) denominou-as de “autism síndrome disorder linguagem impairment” (ASDLI). Estas crianças com ASDLI apresentavam também alterações a nível lexical, sendo que os autores relacionaram de forma direta as dificuldades sintáticas com as dificuldades a nível lexical.

Para além deste padrão de linguagem, existem outros padrões, encontrados nas crianças com autismo. Estas crianças podem conseguir expressar-se através de ecolália¹¹ imediata (repetição imediata de palavras ou frases ouvidas) ou tardia (repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente e aplicadas noutra situação) (Wing, 2002). Podem apresentar o uso repetitivo, estereotipado e idiossincrático de palavras; imaturidade da estrutura gramatical das palavras; trocas de palavras com sons semelhantes; inversão de pronomes (Kanner, 1943, citado por Amaral, Dawson, & Geschwind, 2011) e vocabulário pobre com um desenvolvimento desviante (Bishop & Mogford, 2004, p 202).

As dificuldades na utilização do vocabulário (pragmática) são evidentes em qualquer que seja o padrão de expressão apresentado por estas crianças com autismo (Tager-Flusberg, 1981, citado por Rapin & Dunn, 2003, 167). A este nível “it seems that pragmatic impairment remain life long” (Geurt & Embrechts, 2008, p. 31).

Deste modo as crianças com autismo podem apresentar padrões de comunicação e expressão diferentes. Quando as crianças conseguem expressar-se de forma mais eficaz através de frases, ainda que estas não sejam corretas do ponto de vista sintático e semântico, podem denotar-se traços semelhantes a outras perturbações (ex. perturbação específica da linguagem).

¹¹ Ecolália é a verbalização em “eco” do que se ouve seja de forma imediata ou pode ser utilizada num outro contexto não sendo uma ecolália imediata “is generally defined as the meaningless repetition of a word or word group” (Bishop & Mogford, 2004, p. 195)

1.4.3. A relação entre a PEL e PEA

A classificação internacional das perturbações de desenvolvimento tem separado a perturbação do espectro do autismo (PEA) da perturbação específica da linguagem (PEL). Aliás, a própria definição de perturbação específica da linguagem exclui a possibilidade de autismo (Verri, Maraschio, & Destefani, 2007, p. 2). No entanto, com base em considerações linguísticas¹² as duas perturbações assemelham-se.

“Traditionally, autism and SLI have been regarded as separate disorders, but there has been much debate as to whether they should be regarded as differing only in severity or whether they are qualitatively distinct”

(Bishop D. , 2008, p. 74)

As crianças com PEL e um subgrupo de crianças com PEA mostram alterações de linguagem semelhantes, tal como foi verificado em estudos de Kjelgaard and Tager-Flusberg (2001). Os autores verificaram relativamente a crianças com PEA com capacidade de expressão verbal, dificuldades semelhantes às crianças com PEL, ou seja, dificuldades no domínio lexical, sintático e semântico.

McGregor, et al (2011) denominaram a esse subgrupo de crianças com autismo e alterações da linguagem ADSLI¹³ “children with ASD plus concomitant syntactic language impairments” (p.1). Os mesmos autores remeteram as dificuldades encontradas a nível sintático para dificuldades lexicais.

Assim, estas crianças apresentam dificuldades comuns a nível lexical e sintático, embora as dificuldades lexicais sejam inferiores. Estes dados vão ao encontro dos resultados apresentados por Kjelgaard and Tager-Flusberg (2001), sendo passíveis de serem generalizados como fenótipo das ADSLI e PEL. Ainda neste âmbito, estas crianças demonstram “shallow lexical semantic representation (...) and sparse semantic

¹² Relativamente as informações provenientes de estudos genéticos levam a crer que existe de facto uma ligação entre as crianças com PEL e ADSLI (Fisher et al. 2003 citado por Hodge et al., 2009). Também nos estudos de neuroimagem se deteram: “abnormalities in neurodevelopmental of fronto-corticocerebellar circuits that manage motor control and processing of language, cognition, working memory, and attention” (Hodge, et al., 2009, p. 1).

¹³ Outras denominações têm surgido para estas crianças do espectro do autismo: ALI (autism language impairment) por Hodge, et al., (2009); “autism as SLI plus” (Bishop, 2003 citado por Bishop, 2008, p. 75).

category knowledge” (McGregor, et al., 2011, p. 2), sendo possível referir as suas dificuldades no âmbito da relação léxico-semântica.

Ainda no campo das dificuldades de linguagem, as crianças com PEL apresentam alterações na comunicação pelas dificuldades pragmáticas que se assemelham às crianças com PEA (Bishop, 2000). No entanto, estas dificuldades por serem menos marcadas, não conduzem ao diagnóstico de PEA e podem dever-se às dificuldades primárias nas outras áreas de linguagem, tal como referido por Webster (2009).

Um outro marcador de diagnóstico para a PEL (considerado fenótipo desta perturbação) são as provas de repetição de pseudopalavras (Bishop, North, & Donlan, 1996). Estas dificuldades no processamento auditivo podem levar a dificuldades noutras áreas da linguagem: “limitations on the amount of phonological information that can be held in the short-term store reduce language learning, comprehension, and use” (McGregor, et al., 2011, p. 1) . No entanto, as crianças com ADSLI também apresentam dificuldades semelhantes nestas provas (Kjergaard and Tager-Flusberg, 2001).

Apesar destas evidências, Bishop (2008) considera que as crianças com ADSLI apresentam alterações mais graves: “ADS have far more widespread and pervasive difficulties than children with typical SLI” (p. 74), sendo que as dificuldades apresentadas pelos ADSLI são: “consequence of having a combination of other deficits (...) rather than reflecting a primary problem with phonological short-term memory” (p.75).

Perante os dados apresentados parecem existir evidências das semelhanças entre as dificuldades sintáticas nos ADSLI e PEL que foram referidas como sendo uma consequência das dificuldades lexicais (McGregor, et al.,2011). Desta forma, considera-se importante aprofundar e descrever as capacidades destas crianças a nível lexical com o intuito de discernir os diagnósticos em foco ou, pelo contrário, afirmar a semelhança entre eles. Esta informação torna-se pertinente no âmbito da classificação das perturbações em foco e também no sentido de obter informação que direcione a intervenção terapêutica e clínica.

2. Metodologia

No segundo capítulo desta investigação, explicitam-se os critérios metodológicos adotados, apresentando-se as secções: i) a questão orientadora e objetivos delineados (secção 2.1); ii) a caracterização da amostra (secção 2.2); iii) a caracterização do material linguístico usado para a recolha de dados (secção 2.3); iv) os procedimentos na recolha de dados (secção 2.4); v) a metodologia do tratamento dos dados (secção 2.5).

Para a concretização da presente investigação pretende-se utilizar o método de investigação qualitativo. Segundo Bogda & Biklen (1994, p.47) a investigação qualitativa é caracterizada por ter, como fonte direta dos dados, o “ambiente natural” e ser o investigador o principal agente na recolha dos dados. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente descritivos com o objetivo de averiguar a “realidade sem a descontextualizar” (Almeida & Freire, 2008, p. 111).

O tipo de estudo considerado foi essencialmente exploratório pela capacidade de proporcionar uma “visão geral acerca de factos pouco explorados”, tal como a presente investigação, tornando-se difícil formular hipóteses precisas (Gil, 1999, p. 23).

Os participantes escolhidos para realizar a presente investigação foram dois, sendo por isso denominado de estudo de caso que segundo Almeida e Freire (2008) são confinados a estudos de “situações muito particulares” (p.126). O estudo de caso é importante na medida em que se torna uma “tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando” (Pádua, 2007, p. 74).

Desta forma, dada a natureza da presente investigação, considerou-se positiva a escolha de estudos de caso para análise do nível de linguagem em crianças com características particulares ao nível do desenvolvimento.

2.1. Questão orientadora e objetivos

Conforme a revisão bibliográfica efetuada no capítulo anterior, existem crianças do espectro do autismo com dificuldades sintáticas (ADSLI) semelhantes às crianças com perturbação específica da linguagem (PEL) e essas mesmas dificuldades foram remetidas para alterações a nível léxico-semântico (McGregor et al., 2011).

Perante este conhecimento, coloca-se a seguinte questão geral: *as crianças com perturbação específica da linguagem e autismo são diferenciáveis ao nível da produção vocabular?*

Para obter resposta à questão orientadora formularam-se os seguintes objetivos de trabalho:

- i) Verificar o conhecimento vocabular das crianças em estudo (significante e diversidade lexical);
- ii) Analisar a forma como os itens se encontram organizados refletindo a sua relação no léxico (relações paradigmáticas e sintagmáticas e de hierarquia) nas crianças em estudo;
- iii) Investigar a influência que as características dos itens de vocabulário (campo lexical e classe de palavras – concreto/abstrato) têm no desempenho das provas;
- iv) Obter dados sobre a progressão da capacidade vocabular das crianças com diagnóstico de PEL e PEA ao longo do seu desenvolvimento.

2.2. Caracterização da amostra

Para a concretização da presente investigação foram escolhidas, por conveniência, duas crianças com diagnóstico médico inicial de autismo, sendo que uma das crianças durante o seu desenvolvimento, modificou o seu diagnóstico para perturbação específica da linguagem. As crianças foram selecionadas a partir de uma instituição de atendimento a crianças com perturbações de desenvolvimento, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro (APPC-Faro) na qual existem respostas de reabilitação em intervenção precoce (0-6 anos) até a ambulatório (6-18 anos).

Os critérios de inclusão da amostra, para a presente investigação, foram o diagnóstico inicial das crianças e o diagnóstico atual, bem como o local de intervenção terapêutico com serviço contínuo, garantindo assim, as informações necessárias para realização do estudo.

Consideram-se relevantes os dados fornecidos pelos terapeutas da APPC-Faro com ênfase na análise de linguagem das mesmas, sendo que um dos critérios de inclusão mais importantes para este estudo foram as dificuldades de cariz lexical e sintático. Teve-se em conta o facto de as crianças estarem incluídas no ensino regular com currículo normal, sem adaptações. Pretendeu-se obter uma amostra semelhante nas suas vivências e exposição social aos contextos naturais de ensino de vocabulário.

Para facilitar a exposição dos dados obtidos perante estes casos, as crianças serão denominadas ao longo do estudo pelo seu diagnóstico: perturbação específica da linguagem (PEL) e perturbação do espectro do autismo (PEA).

2.2.1. Caracterização da criança com perturbação específica da linguagem

Para obter informação detalhada sobre a criança com diagnóstico de perturbação específica da linguagem foi necessário realizar uma recolha de informação fornecida não só pelos terapeutas, que seguiram o desenvolvimento da criança, como nos processos de utentes presentes na instituição, com toda a informação terapêutica e clínica da criança.

Quadro 2. 1. Caracterização da criança com PEL

Informação recolhida	Instrumentos de recolha
Diagnóstico clínico	Relatório médico do Hospital de Faro em arquivo na APPC Faro
História do desenvolvimento	Anamnese em arquivo na APPC Faro
Diagnóstico terapêutico (sintomas)	Relatórios técnicos em arquivo na APPC Faro
Informação do quociente de inteligência	Relatório de Psicologia em arquivo na APPC Faro

A criança referenciada pelos terapeutas como tendo critério para o diagnóstico de perturbação específica da linguagem é do sexo feminino e iniciou as terapias aos 3 anos de idade na APPC Faro. A criança foi encaminhada pela consulta de desenvolvimento do Hospital de Faro (quadro 2.1). O seu comportamento era opositivo com birras constantes em que se magoava e isolava-se dos seus pares. Apresentava dificuldades na intenção comunicativa e em expressar-se: alterações na aquisição de vocabulário e na pragmática. Tanto a expressão como a compreensão estavam comprometidas.

As primeiras palavras da criança surgiram aos 24 meses, não tendo um desenvolvimento favorável. A nível motor esta criança não teve alterações de registro, no entanto, a nível sensorial a criança teve algumas alterações. Desta forma, o diagnóstico médico foi de perturbação do espectro do autismo. Na APPC Faro a criança beneficiou de terapia da fala e ocupacional no sentido de colmatar as suas dificuldades sensoriais e promover as suas capacidades de interação social, de comunicação, expressão verbal e compreensão. Para tal, o método utilizado foi o programa de linguagem Makaton¹⁴ e Pec¹⁵.

Aos 4 anos, a criança verbalizava palavras-chave (bola, cão, dá) e maioritariamente jargão. O seu comportamento, embora tivesse melhorado ao nível da intenção comunicativa, continuava com um comportamento individualista e opositivo. Ingressou na pré-escola e teve dificuldades de adaptação. Aos 5 anos a criança continuava com um comportamento “autístico”, não interagia de forma adequada com os pares, mostrando-se pouco flexível e ainda fazia birras. No entanto, o seu vocabulário aumentou, comunicava oralmente por sua iniciativa e com apoio do gesto (do programa Makaton). Aos 6 anos a criança iniciou a realização de frases simples (SVO) e melhorou o seu nível pragmático consideravelmente. O quociente de inteligência revelava que a criança apresentava um quociente de realização largamente superior ao verbal.

As informações terapêuticas posteriores, até aos 8 anos, existentes no processo clínico da criança, revelam que ao nível da linguagem, esta criança apresentava alterações ao nível semântico, morfossintático, memória auditiva com alterações na

¹⁴ Makaton: programa que promove o desenvolvimento da comunicação utilizando o recurso à fala, gesto e símbolos pictográficos, na ajuda à comunicação

¹⁵ Pecs: sistema aumentativo de comunicação desenvolvido em 1985 pelo Bondy e Frost. Sistema de comunicação por troca de imagens

repetição de pseudopalavras e na evocação de palavras durante o seu discurso. No entanto, não apresentava alterações na articulação das palavras. A compreensão de ordens complexas apresentava alterações graves, bem como, a capacidade de compreensão de conceitos abstratos.

Atualmente a criança tem 11 anos e está incluída no ensino regular. Segue o programa curricular normal da escola. Ficou retida no 4º ano do 1º ciclo pelo facto dos Professores e pais considerarem que seria positivo a consolidação de conhecimentos do 4º ano em que obteve notas inferiores ao esperado para transitar o ano.

Os resultados atuais, obtidos através da escala de inteligência Weschler (Wisc-III), revelam que a PEL apresenta um quociente de 89, sendo considerado um valor dentro da média, embora inferior. Os valores de referência para o diagnóstico da PEL são a diferença entre o Q.I de realização e o Q.I verbal. No entanto, a este nível a criança atualmente apresenta pouca diferença com valores de Q.I verbal de 91 e de realização com 93. Os parâmetros que levam a um Q.I de nível médio embora inferior são a compreensão verbal com 88 valores e a velocidade de processamento com 84 valores que são considerados valores também num nível médio inferior. A organização perceptiva que no fundo está relacionada com a realização das atividades, apresenta com valores de 100, considerando-se na média. Assim, apesar do Q.I da criança se encontrar dentro da média esta criança apresenta valores ligeiramente inferiores para as competências de nível verbal e uma capacidade de realização dentro da média.

O diagnóstico clínico desta criança tem sido ao longo do tempo a perturbação do espectro do autismo, no entanto atualmente os médicos consideram a possibilidade de perturbação específica da linguagem, semelhante ao diagnóstico terapêutico da criança.

2.2.2. Caracterização da criança com perturbação do espectro do autismo

A criança com diagnóstico de espectro do autismo que foi escolhida para fazer parte da amostra para este estudo tem 13 anos de idade cronológica, e 8 anos de comportamento adaptativo composto. Esta criança apresenta, agregado ao seu diagnóstico de autismo, o défice cognitivo. Os dados foram recolhidos através dos técnicos que acompanham a criança e por documentos em arquivos no local de atendimento, a APPC Faro (quadro 2.2).

Quadro 2. 2. Caracterização da criança com PEA

Informação a recolher	Instrumentos de recolha
Diagnóstico clínico	Relatório médico do Hospital de Coimbra em arquivo na APPC Faro
História do desenvolvimento	Anamnese em arquivo na APPC Faro
Diagnóstico terapêutico (sintomas)	Relatórios técnicos em arquivo na APPC Faro
Informação do quociente de inteligência	Relatório de Psicologia em arquivo na APPC Faro e Hospital de Coimbra em arquivo na APPC Faro

Esta criança iniciou as terapias na APPC Faro aos 4 anos de idade, tendo iniciado simultaneamente consultas de desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra.

Os dados retirados na anamnese revelam que as primeiras palavras aos 9 meses tendo dificuldades em iniciar a realização de frases. Denotava-se ecolália imediata. Inicialmente apresentou alterações comportamentais de interação com os pais e pares. Apresentava um comportamento peculiar a nível social necessitando de rotinas para se sentir estruturado. Quando não compreendia o que lhe era dito ou em situação de mudança de rotina, a criança começava com um comportamento opositivo.

Os dados recolhidos através das avaliações terapêuticas existentes nos arquivos da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) referem que esta criança apresentava dificuldades acentuadas na pragmática com pouca ou nula iniciativa comunicativa e teve dificuldade em começar a expressar-se oralmente com intenção. As técnicas utilizadas para promover a comunicação foram o método Pecs com o uso de símbolos pictográficos coloridos SPS Boardmaker. O método Pecs promove a comunicação por troca de imagens, com ênfase na verbalização de objetos de uso diário e posteriormente para a construção de frases. Os relatórios técnicos existentes em arquivo revelam dificuldades em todos níveis da linguagem: semântica, morfossintaxe, fonologia (especialmente repetição de pseudo-palavras) e pragmática.

Atualmente esta criança tem valores abaixo da média em todos os parâmetros de avaliação de linguagem, no entanto é uma criança que se faz entender com frases simples (SVO), embora apresente dificuldades gerais na coordenação em género,

número e flexão verbal. Ainda apresenta dificuldades na utilização de pronomes pessoais referindo-se a si próprio na 3ª pessoa.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, esta criança apresenta valores inferiores à média para sua idade. O Hospital Pediátrico de Coimbra referiu que o nível de funcionamento adaptativo é de 8 anos. O valor de quociente de inteligência obtido pelos relatórios da criança demonstram valores de Q.I de 58, considerando-se um valor bastante inferior para a idade. O Q.I verbal bem como o de realização encontram-se abaixo da média embora o Q.I de realização seja superior ao verbal com valores de 53 e 70 respetivamente. Pode-se acrescentar ainda que a capacidade de compreensão verbal apresenta um valor de 53 que se considera muito inferior, bem como, os valores de organização perceptiva com 66 valores. O único valor dentro da média para esta criança foi a velocidade de processamento que foi de 95, considerando-se na média.

Através das informações obtidas a esta criança apresenta o diagnóstico clínico de perturbação do espectro do autismo e terapêutico de perturbação da linguagem, sendo o que a literatura referiu como ADSLI, no entanto neste estudo, será tratada somente como PEA (perturbação do espectro do autismo).

2.3. Material e métodos

Para a concretização da presente investigação foi necessário reunir-se estímulos linguísticos padronizados para a população portuguesa.

2.3.1. Prova de nomeação

No sentido de avaliar a capacidade lexical ao nível do conhecimento do rótulo das palavras utilizou-se as provas da Avaliação da Linguagem Oral (2004). A Avaliação de Linguagem Oral está aferida à população portuguesa entre os 3 anos e 10 meses e os 9 anos e 11 meses e tem a capacidade de análise de três domínios linguísticos: o lexical, sintático e o fonológico. Para verificar a capacidade de nomeação das crianças em estudo, foi utilizado o subteste de nomeação (anexo 1).

A prova utilizada apresenta, em representação de imagem a preto e branco, 35 itens lexicais (Quadro 2.3) referentes a substantivos e verbos. Os substantivos são 27 e são de diferentes campos lexicais: animais, partes do corpo, alimentos, profissões, locais, bebidas. Os estímulos verbais existentes são 8.

Quadro2. 3. Estímulos das provas de nomeação/definição (Sim-Sim, 2004)

Itens lexicais: nomeação e definição			
1. açúcar	11. floresta	21. pescoço	31. despejar
2. água	12. globo	22. pinguim	32. empurrar
3. ave	13. golfinho	23. praia	33. medir
4. baleia	14. hortaliça	24. professor	34. mergulhar
5. canguru	15. ilha	25. pulso	35. pegar
6. cara	16. joelho	26. rio	
7. cenoura	17. lagarto	27. vinho	
8. círculo	18. maçã	28. colorir	
9. cotovelo	19. ombro	29. descansar	
10. dentista	20. pescador	30. descascar	

Na prova de nomeação as respostas possíveis receberam de 0 a 2 pontos por cada item. Considerou-se a resposta com atribuição de rótulo correto com 2 pontos. A resposta com designação de um atributo classificativo ou a designação de categoria de nível mais geral pontuou-se com 1 ponto e a não resposta ou resposta errada com 0 pontos (anexo 1).

2.3.2. Prova de definição

A prova de definição verbal é referida como importante no reconhecimento da riqueza com que as crianças conhecem um item de vocabulário com as associações e capacidade de categorização de traços salientes de forma a categoriza-los (relações paradigmáticas e hierarquia).

Esta prova foi realizada com os mesmos estímulos visuais que a prova de nomeação. Ou seja, com 28 substantivos e 8 verbos e pontua-se com uma variação de 0 a 2 pontos, consoante as respostas que exibam as capacidades de referir a categoria e função de cada item. A criança deve assim salientar o conhecimento mais relevante de cada item apresentado.

As respostas com definição categorial particularizada foram pontuadas com 2 pontos, sendo esse o valor máximo. A definição categorial foi pontuada com 1,5 e a definição perceptual e/ou funcional/sinónimo/enumeração de atributos foi pontuada com 1 ponto. A avaliação apresenta ainda a pontuação de 0,5 para respostas com base na exemplificação. No entanto, se a exemplificação for genérica a pontuação considerada foi de 0 pontos, bem como a não resposta ou resposta errada (anexo 2).

2.3.3. Itens lexicais em tarefas de preenchimento de frases

No sentido de averiguar a capacidade de utilização de itens lexicais, em contexto de frase, previamente realizadas com lacunas para preencher, utilizou-se a prova de complemento de frases da Avaliação da Linguagem Oral (anexo 3). Considera-se

importante a recolha de informação da capacidade de evocar itens apropriados ao contexto frásico (relações sintagmáticas e restrições de seleção) No quadro 2.4 encontram-se os estímulos que foram apresentados às crianças, na sua forma escrita. Considerou-se importante esta forma de apresentação em formato escrito para retirar a influência da memória verbal e de trabalho, necessária para realizar a prova, de forma puramente auditiva.

A prova é constituída por frases com lacunas para preencher com palavras (quadro 2.4) de classe aberta e fechada, entre substantivos, verbos, determinantes, pronomes, que devem ser colocados devidamente na frase, recorrendo ao conhecimento intuitivo das crianças.

Quadro 2. 4. Itens de preenchimento das lacunas nas frases

Itens lexicais a evocar			
1. bolos	11. padeiro	21. meias	31. rabo
2. dvd	12. brilha	22. pesca	32. vestiu
3. pão	13. sentir	23. apanhar/pescar	33. cantor
4. chocolate	14. para/está	24. peixe	
5. a	15. jogou	25. botões	
6. elas	16. folhas	26. corrida	
7. meus	17. férias	27. supermercado	
8. minha	18. pais	28. livro	
9. meus	19. árvore	29. pneu	
10. cantor	20. livro	30. pescoço	

2.3.4. Diversidade lexical

No sentido de obter informação sobre a diversidade de vocabulário das crianças em estudo, utilizou-se a o índice de diversidade lexical ou type-token ratio associado ao levantamento do discurso provocado às crianças em estudo. O discurso foi realizado com um livro de histórias “Frog where are you” de Mayer (1969) (anexo 4) O livro é constituído essencialmente por imagens a preto e branco, no qual a criança pode colocar a sua criatividade para a contar. A história é referente a uma aventura entre um rapaz e o

seu cão que, de repente, perderam o seu sapo de estimação e partem numa aventura para o encontrar numa floresta. Ao obter os enunciados realizados pelas crianças, utilizou-se um método de análise lexical, que pode ser utilizado de forma quantitativa e qualitativa e que permite verificar as categorias lexicais mais utilizadas, sendo considerados itens de classe aberta ou fechada.

O índice de diversidade é referente ao quociente entre o número de palavras diferentes e o número total de palavras em que cujo resultado pode ser confrontado com valores normativos. Em Portugal não existem estes valores de referência e, como tal, determinou-se que os valores obtidos pela amostra se devem confrontar com os valores de crianças com a mesma idade mental emparelhados pelas características sociodemográficas sem dificuldades de aprendizagem escolar. Desta forma, a amostra é emparelhada com crianças de idade mental semelhante e sem perturbações de desenvolvimento.

O discurso das crianças foi obtido através de gravação áudio sendo posteriormente transcrita para formato digital.

2.4. Procedimentos

Para a realização do presente estudo foram tomados procedimentos metodológicos para a recolha de informação ao qual o estudo se prepõem.

2.4.1. Obtenção de autorizações

Os procedimentos para o presente estudo iniciaram-se com o contacto com a Direção da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro no sentido de obter a autorização para a realização do presente estudo, sendo desta forma uma amostra de conveniência. Elaborou-se um documento com a explicação do conteúdo de investigação (apêndice I). Posteriormente foi marcada uma reunião com os encarregados de educação no sentido de lhes ser explicada a investigação e em que lhes foi apresentado o documento com a explicação da investigação para assinar caso autorizassem que as crianças participassem no estudo (apêndice II).

2.4.2. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados

A avaliação da amostra foi desenvolvida em quatro etapas: a) aplicação da prova de nomeação verbal; b) aplicação da prova de definição verbal; c) aplicação da prova de complemento de frases; d) recolha do discurso provocado.

Para qualquer das provas aplicadas o procedimento do investigador foi semelhante. Quando a criança chegava à Associação, dirigia-se para uma sala sem ruído para se proceder à explicação das tarefas. As crianças frequentam as terapias na APPC-Faro uma vez por semana e, dessa forma, as provas foram aplicadas com um intervalo de uma semana entre cada uma das provas durante o mês de maio, 2012.

a) Prova de nomeação

A prova de nomeação com os 32 itens de vocabulário foi aplicada numa única sessão. No início da sessão foi explicado à criança que iria realizar uma atividade de nomeação de imagens. Esta atividade é referente à prova de nomeação da Avaliação da Linguagem Oral de Inês Sim-Sim (2004) (anexo 1). Os procedimentos tomados para

avaliar a amostra foram os descritos na própria avaliação: “Vou-te mostrar uns desenhos e tu vais dizer-me o que vês. Pensa bem: O que é isto? O que está o menino a fazer?” (Sim-Sim I. , 2004, p. 14).

Foram apresentadas as imagens de exemplo (vaca, banana e regar) (anexo 5) em que foi explicado o tipo de resposta mais correta e posteriormente prosseguiu-se com a aplicação da prova. Durante a aplicação da prova o investigador anotava na folha de registo (anexo 1) as respostas obtidas.

b) Prova de definição verbal

Para a realização da prova de definição dos 35 itens de vocabulário apresentados, as crianças foram sujeitas a uma explicação prévia da tarefa com as imagens selecionados para a exemplificação: “ quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: o que é banana?; o que é vaca?; o que é regar?” (Sim-Sim I. , 2004, p. 13). Ainda na exemplificação, foi explicada à criança o tipo de resposta pretendida, por exemplo: a banana é uma fruta que serve para comer e tem casca amarela. Durante a aplicação da prova o investigador anotava na folha de registo (anexo 2) as respostas obtidas.

c) Prova de complemento de frases

Para concretizar a tarefa de complemento de frases, foi explicado às crianças, no seu tempo de sessão terapêutico numa sala silenciosa, o procedimento considerado normal para a realização da prova: “Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra em falta. O João tem um gato e o Luís tem um gato. Eles têm dois___. O pai regou as ___ do jardim. A Rita adora ___de bicicleta.” (Sim-Sim, 2004:19). No entanto, esta prova apela à atenção, capacidade de memória de trabalho para reter a informação para posteriormente responder adequadamente ao longo de 30 frases.

Estas crianças apresentam alterações de processamento auditivo, sendo esta uma tarefa que as crianças poderiam não compreender e, como tal, optou-se por apresentar os estímulos de forma escrita para procederem ao preenchimento de espaços de forma escrita (anexo 3).

d) Prova de diversidade lexical

Para a recolha de discurso das crianças optou-se por utilizar o livro “*Frog where are you?*” (Mayer, 1969) em que no início da sessão as criança puderam manipular e ver todas as imagens da história no sentido de tomar conhecimento das personagens e compreenderem as ações. Nesse momento do investigador manteve-se em silêncio até que a criança se sentisse preparada.

Foi feito o registo áudio das verbalizações das crianças e posteriormente foram transcritas para documento *word* para análise (anexo 6 e 7)

Para a análise dos dados foi construída uma base de dados Excel onde foram criados diferentes quadros em prol da obtenção dos valores pretendidos consoante as provas realizadas.

A análise estatística realizada nesta investigação foi essencialmente descritiva através do programa Excel na realização de gráficos e tabelas de conteúdo com percentagens relativas aos valores obtidos.

3. Descrição dos resultados

No presente capítulo, a descrição dos resultados encontra-se apresentada em etapas: i) descrever-se-á o comportamento das crianças em estudo face às tarefas de nomeação de itens de vocabulário de diferentes campos lexicais e classes de palavras (3.1); ii) realizar-se-á o levantamento da capacidade de definição de itens de vocabulário de diferentes campos lexicais e classes de palavras (3.2.); iii) será averiguada a capacidade de evocação e utilização de itens de vocabulário de diferentes campos lexicais em contexto de frase (3.3); iv) proceder-se-á ao levantamento de utilização de itens de vocabulário no discurso (3.4.); v) será realizada uma síntese dos principais resultados obtidos.

3.1. Comportamento da amostra face à nomeação dos 32 itens de vocabulário

Tendo em consideração que o objetivo principal do presente estudo é a análise do vocabulário das crianças com perturbação do desenvolvimento, importa analisar, numa primeira fase, o conhecimento que as crianças têm quanto ao significante associado a um conceito. A prova utilizada foi o subteste de nomeação da ALO, tal como apresentado no capítulo 2 página 47 (anexo 1) com imagens próprias apresentadas pela avaliação (anexo 5). Perante os 35 itens de vocabulário, observável no gráfico 3.1, nenhuma das crianças conseguiu nomear corretamente todos os estímulos.

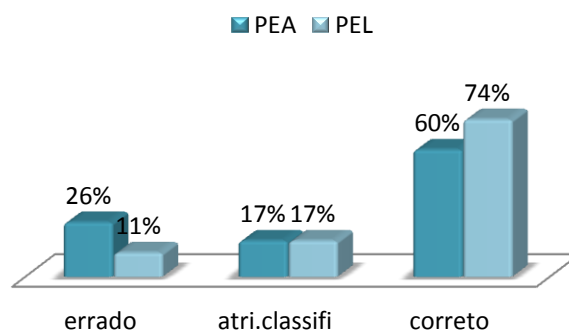


Gráfico 3. 1: Nomeação dos 35 itens de vocabulário

Através do gráfico 3.1 denota-se que as crianças conseguiram nomear com relativo sucesso os itens apresentados (PEL 74% e PEA 60%) com uma baixa percentagem de itens nomeados incorretamente (PEL 11% e PEA 26%). Quando as crianças em estudo não conseguiram nomear corretamente os itens, nomearam os itens através de atributos classificativos ou através de uma designação de categoria de nível mais geral, patentes nos itens, com baixa percentagem (PEL 17% e PEA 17%). Os resultados são indicativos que as crianças em estudo nomeiam com o rótulo correto os itens apresentados, com o significante utilizado pelos falantes da língua embora a percentagem de itens, que nomearam incorretamente, seja elevado face à possibilidade de utilização de atributos classificativos que utilizaram com baixa percentagem.

Tal como se pode observar no gráfico 3.1 a criança com PEL conseguiu nomear corretamente mais itens do que a criança com PEA, os itens nomeados com sucesso foram de diferentes campos lexicais e de diferentes classes de palavras.

Considerou-se importante averiguar de forma mais aprofundada o desempenho na nomeação relativamente às crianças em estudo, de forma mais aprofundada, pois apesar de respostas corretas na nomeação foram detetadas características próprias em cada criança nas tarefas propostas.

3.1.1. Capacidade de nomeação da criança com perturbação específica de linguagem

A criança com PEL nomeou sem dificuldades 74% de itens apresentados. A nomeação realizada pela criança foi efetuada de forma regular, semelhante aos falantes da mesma língua, sem particularidades dignas de registo, ainda assim, numa percentagem menor, os itens foram nomeados por: i) atributos classificativos/ designação de categoria de nível mais geral; ii) nomeação incorreta.

i) Atributo classificativo/ designação de categoria de nível mais geral

A criança com PEL nomeou maioritariamente verbos por atributo classificativo, no entanto, também o substantivo *ave* não foi nomeado segundo o rótulo esperado e considerado o esperado pela avaliação utilizada:

<i>Nomeação esperada</i>		<i>Nomeação realizada</i>
Ave	→	Andorinha
Descansar	→	Acalmar
Descascar	→	Cortar
Mergulhar	→	Saltar para a piscina
Despejar	→	Tirar água

A avaliação que foi utilizada determina as respostas possíveis de serem utilizados perante os estímulos apresentados. A criança utilizou no item que a avaliação determina de *ave*, como *andorinha*, denotando-se dificuldade na nomeação da classe superordenada. Mas considera-se que o desempenho da criança foi positivo pois dadas as características da imagem (apêndice V), seria possível da criança designar de andorinha ao invés de ave. Mostra uma nomeação que para a criança é mais frequente, com a utilização de um espécime da classe das aves. Assim, a criança nomeou segundo a subclasse que considerou mais provável perante o estímulo fornecido.

A designação *tirar* para *despejar* pode eventualmente relacionar-se em algum nível aos semas de *despejar*, embora num nível distante. O estímulo *tirar* refere-se a [fazer sair de um ponto ou lugar] enquanto *despejar* se aplica ao ato de [vazar, desocupar] que implica que o objeto estivesse cheio com esse conteúdo.

Nos itens *descascar*, *acalmar* e *mergulhar* a criança utilizou os atributos que realmente conhece ou que são mais frequentes (ex. *descansar*: *acalma*) ou parafraseou os itens (ex. *mergulhar*: *saltar para a piscina*). Apesar de a criança não ter utilizado o rótulo considerado mais correto, segundo o teste utilizado, conseguiu retirar algum atributo relacionado, sendo considerado positivo.

ii) Nomeação incorreta

Ao analisar as nomeações da criança com PEL, pode constatar-se que a criança cometeu erros de conhecimento do próprio significante do item modificando-o totalmente (ex. *joalheiro* para *cotovelo*), assemelhando-se a um outro significante do mesmo campo lexical (parte do corpo): *joelho*.

<i>Nomeação esperada</i>		<i>Nomeação realizada</i>
Cotovelo	→	Joalheiro
Empurrar	→	Rodar a árvore
Pegar	→	Limpar o chão com o livro

As nomeações de ações foram realizadas por alguma função agregada, embora possam ter sido induzidas pelas próprias imagens a ser nomeadas, de forma errada. Veja-se o exemplo do item *pegar* em que a criança refere *limpar o chão com o livro*. O estímulo visual para a nomeação pode induzir em erro embora pragmaticamente os falantes de uma língua saibam, à partida, que não se consegue limpar o chão com um livro.

Perante o estímulo *empurrar* e *despejar* a criança nomeou-os consoante a atividade que observou, no estímulo fornecido, com outra designação mais simples (ex. tirar água), embora não se aproxime tanto quanto desejável da designação correta.

A nomeação do item *empurrar*, referente ao estímulo visual apresentado com crianças que empurraram um objeto esférico de grandes dimensões (anexo 5), a criança deu prioridade ao movimento de [*saída do lugar*] *rodar* em que o objeto teria de *rolar* que é o movimento realizado pelo objeto naquelas condições, ao invés de se focar na ação que as crianças realizavam, que seria *empurrar*, dada a questão “o que estão os meninos a fazer?” como preconiza o teste, a resposta foi considerada incorreta.

3.1.2. Capacidade de nomeação da criança com perturbação do espectro do autismo

A criança com PEA conseguiu com relativo sucesso nomear a maioria dos itens apresentados, no entanto, considerou-se importante demonstrar a forma de nomeação dos itens que também foram nomeados com atributos classificativos e até de forma incorreta. Assim, seguidamente serão apresentados os dados obtidos que foram considerados: i) corretos; ii) nomeação por atributos classificativos; iii) nomeação incorreta.

i) Nomeação correta

Os itens que foram nomeados de forma considerada mais correta (60% dos itens) foram realizados na maioria de forma incomum, veja-se os exemplos:

<i>Nomeação esperada</i>		<i>Nomeação realizada</i>
Baleia	→	Baleia splash
Cotovelo	→	Dói o braço cotovelo
Joelho	→	Doer joelho
Vinho	→	Vinho de uva
Empurrar	→	Os meninos empurrar balde
Mergulhar	→	Menino salta mergulho

Os exemplos apresentados demonstram que a criança com PEA foi incapaz de nomear somente o item apresentado. A criança refere o rótulo juntamente com o contexto em que o item surge, ou seja, refere o conhecimento que tem do mesmo, ou descreve a imagem que vê (ex. *os meninos empurrar balde*).

ii) Nomeação por atributo classificativo

A criança com PEA nomeou por atributo classificativo alguns dos itens (15%) como: *ave, cara, pescador, pescoço, descascar*. Alguns exemplos considerados para a nomeação por atributos, da criança com PEA, podem refletir um conhecimento do conceito apenas parcial ou de caráter funcional do que é mais perceptível para a criança.

<i>Nomeação esperada</i>		<i>Nomeação realizada</i>
Ave	→	Voar
Circulo	→	Bola
Cara	→	Sorrir
Pescador	→	Capitão pescar
Pescoço	→	Garganta
Descascar	→	Cortar maçã

A criança com PEA nomeou itens como *ave: voar*, mostrando a sua ação de forma correta, utilizando um atributo que a criança conhece ou que lhe é mais perceptível.

A criança substituiu os substantivos que lhe foram apresentados por ações a que os mesmos possam estar agregados, ou seja, pela sua função (ex. pescador – capitão *pescar*). Noutro item como *pescoço*, a criança demonstra conhecer o rótulo mais relacionado ou mais frequente (ex. *garganta*). Denota-se ainda dificuldade na perceção da imagem representativa do item *descascar* em que existe substituição do significante e significado para *cortar*, embora essa denominação possa ser considerada um atributo dentro do item *descascar*.

iii) Nomeação incorreta de itens

A criança com PEA realizou nomeações incorretas com base nas imagens que lhe foram apresentadas (25% de itens). Pela análise das nomeações da criança pode-se detetar que em estímulos como *açúcar* houve uma nomeação errada (*farinha*) que se pode dever em parte à representação da própria imagem. A imagem está representada com um açucareiro e um pacote aberto, que será um pacote de açúcar (anexo 5). Ainda assim, esse mesmo pacote poderia ser um pacote de farinha, se visto isoladamente. Seria necessário ligar as duas representações das imagens, pois a farinha não é colocada num açucareiro, inviabilizando a resposta. Ainda neste âmbito o item *colorir* foi referido como desenhar, no entanto na imagem que o representa existe uma criança a colorir com lápis de cor (apesar da imagem ser a preto e branco) (anexo 5). O desenho está completo (uma borboleta) e será suposto colorir. Assim sendo considerou-se a resposta como estando incorreta.

<i>Nomeação esperada</i>		<i>Nomeação realizada</i>
Açúcar	→	Farinha
Ilha	→	Paraíso
Pulso	→	Doer cotovelo
Colorir	→	Desenhar borboleta
Descansar	→	Está calor
Despejar	→	O chão na areia
Medir	→	Altura
Pegar	→	A menina encontrou um livro

Nas respostas obtidas é possível averiguar que alguns erros de nomeação estão na base do desconhecimento do rótulo correto, sendo realizado com um outro rótulo do mesmo campo lexical, como ex. *pulso* que foi nomeado como *cotovelo*.

Outra forma de nomeação que se encontrou na criança com PEA foi a realização de paráfrases ex. *despejar* que foi realizado como *o chão na areia*. Repare-se que as crianças com PEA apresentam alterações na realização correta de frases, sendo que referiu os itens *areia* e *chão*, estando-se a referir ao movimento da areia que está na imagem, dentro de um balde que iria cair para o chão. No entanto, a criança foi incapaz de nomear a ação em si ou substituir esse rótulo por outro no âmbito da ação. Assim, a criança substituiu o rótulo da ação por substantivos relacionados com a ação. O tipo de erros encontrado na nomeação foi fundamentalmente a falta de conhecimento do rótulo, substituindo por outro do mesmo campo lexical; dificuldade na nomeação devido à falta de capacidade de ligar conceitos nas imagens; nomeação segundo o conhecimento da criança perante o estímulo.

Perante os dados obtidos na tarefa de nomeação de itens de vocabulário apresentados, que são de diferentes classes de palavras e de diferentes campos lexicais, ponderou-se a influência que os mesmos poderiam ter em detrimento dos resultados obtidos pela amostra. Assim, os dados foram agrupados primeiro por campos lexicais e por classes de palavra às quais pertencem os itens apresentados.

3.1.3. Análise da nomeação de itens por campo lexical

No sentido de analisar o comportamento da amostra face aos estímulos organizados segundo campos lexicais, a informação foi colocada em quadro próprio (quadro 3.5), com os valores obtidos por confrontação entre as crianças em estudo (PEL e PEA). O quadro 3.5 contém a informação da percentagem de itens nomeados de forma correta, atributo classificativo/ designação de categoria de nível mais geral e de forma incorreta quando agrupados por campo lexical de animais, alimentos, profissões, elementos geográficos, partes do corpo e figuras geométricas.

Quadro 3.5- Resultados da tarefa de nomeação dos itens por campos lexicais

Estímulos	Nomeação correta		Atributo classificativo		Nomeação incorreta	
	%		%		%	
	PEL	PEA	PEL	PEA	PEL	PEA
Animais	85,7	85,7	14,3	14,3	-	--
Alimentos	100	80,0	-	-	-	20,0
Profissões	100	66,7	-	33,3	-	-
Elementos geográficos	100	80,0	-	-	-	20,0
Partes do corpo	83,33	50,0	-	33,3	16,7	16,7
Figuras geométricas	100	-	-	-	-	100

3.1.3.1. Nomeação de itens por campo lexical na perturbação da específica da linguagem

Conforme o quadro 3.5, a criança com PEL demonstrou dominar os itens referentes aos campos semântico dos *alimentos*, *profissões*, *elementos geográficos*, *figuras geométricas* obtendo um valor de 100% de nomeações corretas. Com valores ligeiramente abaixo encontram-se os campos lexicais correspondentes aos *animais* e *partes do corpo* com valores correspondentes de 85,7% e 83,33%.

Perante estes valores ligeiramente inferiores, que a criança obteve no campo dos animais, a criança realiza a nomeação dos itens do mesmo campo lexical com atributos classificativos (14,3% dos itens nomeados).

As dificuldades de nomeação por parte da criança com PEL recaem sobre as *partes do corpo* em que a criança obtém o valor mais baixo 16,7% de itens nomeados incorretamente. Ou seja, perante as dificuldades de conhecimento do rótulo correto de itens pertencentes ao campo lexical das partes do corpo, a criança simplesmente realiza um rótulo incorreto.

3.1.3.2. Nomeação de itens por campo lexical na perturbação espectro do autismo

A criança com PEA demonstrou maior facilidade nos campos lexicais referentes aos *animais*, *alimentos*, *elementos geográficos* com valores de 85,7% e 80% de nomeações efetuadas com sucesso, como se verifica no quadro 3.5. Desta forma, a criança não obteve valores de 100% em nenhum dos campos lexicais apresentados.

Perante o campo lexical dos *animais*, a criança obteve 85% de itens nomeados com o rótulo correto, quando não utilizou o rótulo correto, conseguiu fornecer informação no âmbito dos atributos classificativos que conhecia (14,3%).

No campo lexical dos *alimentos e elementos geográficos*, a criança quando não conhecia rótulo dos itens, demonstrou não conseguir fornecer atributos classificativos corretos, sendo que foram considerados errados com 20% de itens em cada um dos campos.

Ao nível dos itens apresentados no campo lexical das *partes do corpo*, apresentou um comportamento homogéneo, pois conseguiu a nomeação correta de 50% dos itens e em 33% dos itens utilizou atributos classificativos. Somente 16,7% dos itens foram nomeados de forma errada.

O campo lexical em que se denotaram maiores dificuldades de nomeação de itens foi nas *figuras geométricas* com valores de nomeações incorretas de 100%, como é possível observar no quadro 3.5.

3.1.4. Nomeação por classes de palavras

Pelos dados obtidos nas tarefas de nomeação de itens (gráfico 3.1), e pelo objetivo do presente estudo em verificar a influência que a classe de palavras tem no conhecimento dos itens, que a amostra utiliza, categorizaram-se os itens por classe de palavras a que pertencem.

Como é possível averiguar no gráfico 3. 2, a capacidade de nomeação de substantivos é superior à capacidade de nomear verbos.

Para verificar a capacidade de nomeação por confrontação das classes de palavras substantivos/verbos, as respostas foram consideradas corretas quando os itens foram nomeados pelo rótulo correto e por designação de um atributo classificativo.

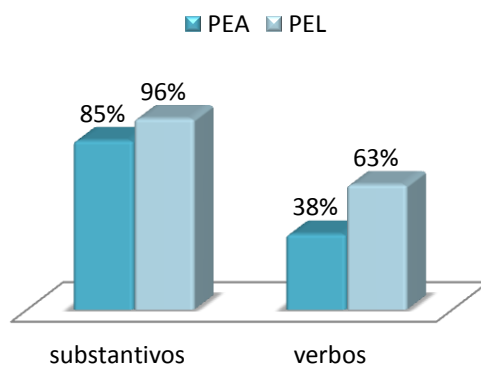


Gráfico 3.2. Nomeação de substantivos versus verbos

Os resultados presentes no gráfico 3.2 mostram que a nomeação de substantivos é substancialmente mais fácil para ambas as crianças, enquanto os verbos levaram a uma maior dificuldade de nomeação por parte das crianças. Assim, entre as crianças denota-se uma diferença entre a capacidade de nomeação de substantivos e verbos.

3.1.4.1. Nomeação por classes de palavras na perturbação específica da linguagem

A criança com PEL apresenta uma percentagem de acertos na nomeação de substantivos com valores de 96%, ou seja, mesmo que não conheça o rótulo correto das palavras, consegue utilizar um atributo classificativo do item apresentado, sendo isso considerado positivo. No entanto, o gráfico 3.2 mostra que esta criança nomeia de forma menos eficaz os verbos apresentados.

Considerou-se importante, verificar a forma da nomeação de ações por parte desta criança através do quadro 3.6.

Quadro 3. 6. Nomeação de ações pela criança com PEL

Estímulos	Nomeação correta %	Atributo classificativo %	Nomeação incorreta %
Ações	12,50	50	37,5

Através do quadro 3.6 a criança com PEL apresentou dificuldade na nomeação de ações, tal como já observado no gráfico 3. 2. A criança nomeia com o rótulo correto somente 12,5% dos itens apresentados, mostrando conhecer o seu significante corretamente. No entanto, consegue fornecer algum atributo classificativo perante o não conhecimento do rótulo correto (50% de itens). Nomeou de forma incorreta 37,5% dos itens apresentados, mostrando não conhecer o significante nem algum atributo agregado ao mesmo.

3.1.4.2. Nomeação por classes de palavras na perturbação do espectro do autismo

Perante do gráfico 3.2 denota-se a décalage existente entre a capacidade de nomeação de substantivos em que a criança obteve 85% de nomeações corretas e as ações, em que se obteve somente 38% de itens nomeados corretamente. Lembra-se que para esta tarefa se considerou correta a nomeação pelo rótulo correto e pela atribuição de atributos classificativos.

No sentido de se aprofundar o conhecimento relativo à capacidade de nomeação de ações, realizou-se o quadro 3.10 em que se apresenta a percentagem de itens com cada tipo de nomeação obtida: correta, atributo classificativo ou incorreta.

Quadro 3. 7. Nomeação de ações pela criança com PEA

Estímulos	Nomeação correta %	Atributo classificativo %	Nomeação incorreta %
Ações	25		75

Através do quadro 3.7 é possível verificar que a criança com PEA nomeou corretamente os itens representativos de ações, em 25% dos casos, sendo que 75% foram nomeados incorretamente. Considera-se assim que esta criança, perante itens de vocabulário pertencente à classe dos verbos, tem dificuldade na sua nomeação, ou até em reconhecer algum tipo de atributo classificativo dos mesmos.

3.1.5. Síntese

Os dados relativos às questões de nomeação de itens de vocabulário por crianças com perturbação do espectro do autismo e por perturbação específica da linguagem, com palavras pertencentes a diferentes campos lexicais e classes de palavras permitem listar algumas observações:

1. As crianças apresentaram uma semelhante capacidade de nomeação de itens por confrontação de imagens.
2. A forma de nomeação dos itens foi dissemelhante entre as crianças.
3. O desempenho das crianças face à nomeação de itens de vocabulário pode depender do campo lexical a que pertencem.
4. A nomeação de itens por classe de palavras foi realizada pelas crianças de forma semelhante, ou seja, nomearam com maior facilidade itens pertencente à classe dos substantivos e com maior dificuldade a itens pertencentes à classe dos verbos.

A análise dos resultados de nomeação pelas crianças em estudo permitem verificar que ambas nomearam com o rótulo correto a maioria dos itens apresentados. Embora a criança com PEL tenha mostrado um maior conhecimento dos rótulos das palavras pois, obteve baixos valores de nomeação por atributo classificatório e por último, com menor valor, errou no significante dos itens. A criança com PEA obteve valores superiores de itens em que errou o significante, e menor valor na nomeação por atributos classificativos.

Na forma de nomeação de itens existiram comportamentos dissemelhantes entre as crianças.. A criança com PEL nomeia somente os itens quando conhece o significante. Quando a criança não conhece o rótulo correto, utiliza sinónimos com um significante próximo do esperado ou parafraseia. A criança com PEA utilizou estratégias de nomeação que vão desde parafrasear os itens á realização de frases contextuais em que o item pode surgir e demonstrando a sua função.

Os resultados de nomeação dos itens agrupados por campo lexical levam a crer que as crianças apresentam mais ou menos dificuldade consoante o campo lexical a que pertencem. A criança com PEL nomeia com facilidade os itens pertencentes aos campos lexicais dos alimentos, profissões, figuras geométricas e elementos geográficos. Os

valores mais baixos obtiveram-se no campo lexical das partes do corpo. A criança com PEA obteve valores mais altos nos animais, alimentos e elementos geográficos. Os valores mais baixos foram obtidos no campo das figuras geométricas e partes do corpo.

Quando os itens foram agrupados por classe de palavras, constatou-se que as dificuldades foram semelhantes entre as crianças. Nomearam com maior facilidade os substantivos e com maior dificuldade os verbos. Verificou-se que a criança com PEA teve maiores dificuldades na nomeação das ações, pois obteve uma maior percentagem de verbos nomeados de forma incorreta quando comparado com a criança com PEL que utilizou maioritariamente a nomeação de verbos por atributos classificativos.

3.2. Comportamento da amostra face a tarefas de definição de itens de vocabulário

Através do gráfico 3.3 é possível verificar que os resultados obtidos perante as tarefas foram dissemelhantes e diferem entre as duas crianças em estudo.

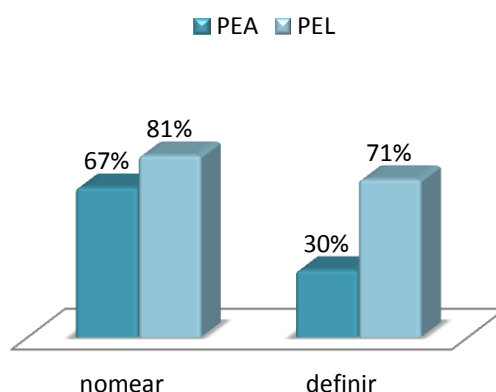


Gráfico 3.3. Capacidade de nomeação versus definição

O conhecimento do rótulo dos itens, ou seja, do significante é fácil para a criança com PEL com valores obtidos na ordem dos 81% e na definição obteve valores de 71% de respostas corretas (gráfico 3.3). Assim, denota-se que os valores obtidos pela criança com PEL são superiores aos valores obtidos pela criança com PEA que nas tarefas de nomeação obteve 67% de respostas corretas e nas tarefas de definição obteve somente 30% de respostas corretas. Desta forma, perante os dados observáveis no gráfico 3.3, as tarefas de definição dos itens são mais difíceis do que as de nomeação.

Para se obter mais pormenores sobre os valores obtidos na definição, considerou-se importante a análise pormenorizada das realizações das crianças. Na prova de definição dos itens de vocabulário as respostas possíveis podem variar entre: a) resposta errada; b) definição exemplificação; c) definição funcional ou perceptual, sinónimo, enumeração de atributos; d) definição categorial e e) definição categorial particularizada. Assim, as crianças do estudo ao realizar a definição de itens revelam aspetos dos itens que podem ser mais completos com a designação da sua categoria e fornecendo informação agregada ao item (ex. açúcar é um alimento que adoça) ou somente através da sua categoria (ex. açúcar é um alimento). No entanto, quando ainda não existe esta organização dos itens em categorias é viável a utilização

de designações com base no que se conhece desse item, através do que se percebe (ex. açúcar vem nos pacotes), pelos seus atributos (ex. açúcar é doce) e pela sua função (ex. açúcar serve para deitar no leite) (Sim-Sim, 2004, p. 102).

Neste âmbito construiu-se o gráfico 3. 4 que ilustra como a amostra definiu os itens de vocabulário apresentados.

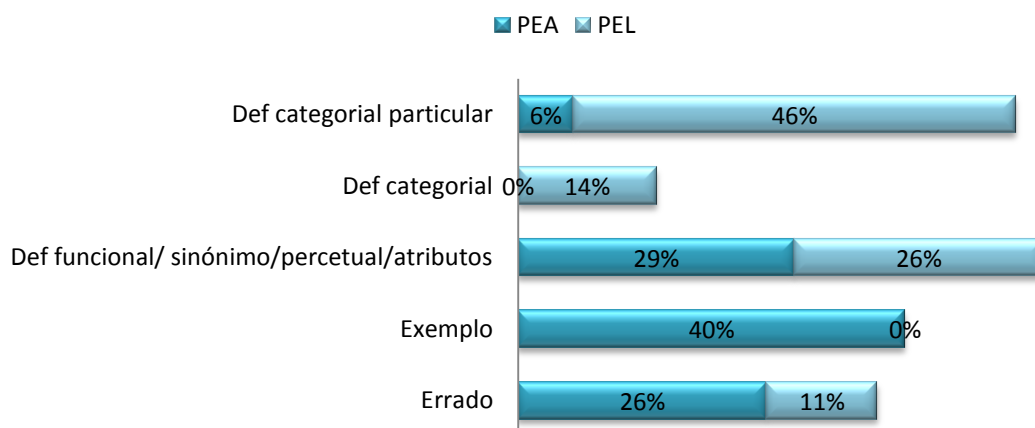


Gráfico 3.4. Definição de itens de vocabulário

A análise do gráfico 3.4 é efetuada em específico por cada criança do estudo: perturbação específica da linguagem e perturbação do espectro do autismo.

3.2.1. Capacidade de definição da perturbação específica da linguagem

A criança com PEL definiu com mais sucesso por categoria particularizada com 46% de definições corretas ou pela sua categoria, com valores de 14%. Através do gráfico 3.4 verifica-se que as definições menos utilizadas são através de exemplos em que a criança não realiza nenhuma definição desta forma. Esta criança definiu 26% dos itens pela funcionalidade que têm ou através de sinónimos, por características perceptuais ou por atributos e em 11% dos itens a criança errou a sua definição.

No sentido de compreender a forma de definição que a criança utilizou são fornecidos alguns exemplos de: i) definições incorretas; ii) por exemplificação; iii)

definição perceptual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos; iv) por categoria e v) categoria particularizada.

i) Definição incorreta

A forma incorreta como a criança definiu os itens (11%) demonstra fraco conhecimento sobre os itens apresentados:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Despejar	→	Tirar no chão
Pegar	→	Arrumar as coisas que estão no chão
Empurrar	→	Empurrar

A criança utilizou definições pouco perceptíveis para os itens fornecidos (ex. pegar: arrumar as coisas que estão no chão), sem que se consiga verificar uma possível relação, ou repetiu o estímulo fornecido (ex. empurrar).

ii) Nomeação perceptual, funcional, sinónimo e atributos

A criança definiu os itens de forma mais simples através de atributos ou pelo conhecimento mais genérico dos itens, como se verifica nos exemplos:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Açúcar	→	Coisa doce
Cara	→	É fazer chateado, adormecer, rir
Mergulhar	→	Saltar e molhar o cabelo
Globo	→	É para ver o nosso mundo
Hortaliça	→	Coisas saudáveis
Descansar	→	Relaxar

Em 17% dos itens a criança forneceu definições de forma percetual ou funcional, sendo que a criança conseguiu fornecer informação viável da utilização dos itens no seu quotidiano.

iii) Definição categorial

Em 14% dos itens foi possível verificar que a criança conseguiu realizar definições com base na categoria a que pertencem:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Cotovelo	→	Parte do corpo
Pulso	→	Parte do corpo

Nos exemplos a criança ao referir a categoria a que pertencem os itens, não associa atividades ou conhecimento pormenorizado. No entanto, essa foi a forma mais comum que a criança com PEL teve para definir os itens apresentados.

iv) Definição categorial particularizada

Em 46% dos itens a criança conseguiu definir de forma *categorial particularizada* os itens apresentados:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
águia	→	Animal que voa
baleia	→	Animal do mar gigante
lagarto	→	Animal de quatro patas e de cauda gigante

N

os exemplos denota-se conhecimento pormenorizado dos itens apresentados como no exemplo de baleia em que a definição foi através da sua categoria juntamente com a característica se ser grande e pertencer ao mar.

3.2.2. Capacidade de definição da perturbação do espectro do autismo

No gráfico 3.4 está patente a dificuldade na tarefa de definição da PEA, pois, definiu de forma incorreta 26% dos itens apresentados e mostrou conseguir definir com elevada percentagem por exemplificação e pela função/perceção/ sinónimo. Com menor percentagem a criança definiu por categoria particularizada 6%, embora em nenhum dos itens tenha surgido somente a definição pela categoria (0%).

Esta criança ou define mostrando conhecimento perceptual e mostrando que conhece o exemplo de utilização do que vê, não conseguindo categorizar o conhecimento que detém em categorias. Somente em 6% dos itens, em que a criança realizou definições, demonstram que o seu conhecimento está categorizado de forma eficiente. Assim, para uma análise aprofundada, considerou-se importante mostrar os exemplos de definições realizadas pela criança: i) definições incorretas; ii) por exemplificação; iii) definição perceptual ou funcional e sinónimo/enumeração de atributos; iv) por categoria e v) categoria particularizada.

i) Definição incorreta

A criança com PEA define de forma considerada *incorreta* os itens como nos exemplos:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Joelho	→	Um joelho faz doer
Ombro	→	Faz doer o braço
Empurrar	→	O que é empurrar numa força
Pinguim	→	É o pinguim para encontrar família

Denota-se que, nos exemplos fornecidos de itens definidos de forma incorreta, a criança evocou frases em que utilizou o item a definir, no entanto mostrou não estar a fazer um reconhecimento da categoria a que pertencem os itens mas somente conhecimento agregado aos itens. Será importante referir que a definição utilizada que é considerada errada foi efetuada em 26% dos itens apresentados, sendo esse um valor considerado elevado.

ii) Definição por exemplos

A criança utilizou a definição através de *exemplos* em alguns dos itens:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Globo	→	É comprar na biblioteca. É rodar para biblioteca
Ilha	→	É um paraíso nadar. Para encontrar tesouro
Professor	→	É o professor na sala Diamantina Negrão

Nos exemplos aqui explícitos, denota-se que para esta criança é mais fácil explicitar o que conhece, dos itens apresentados, através de exemplos do seu dia-a-dia ou bastante genéricos, tendo sido em 40% dos itens apresentados, a forma de definição.

iii) Definição perceptual, funcional, sinónimo e atributos

Uma outra forma definição bastante utilizada pela criança foi a *definição funcional, perceptiva, sinónimo e por atributos*, realizada em 29% dos itens apresentados, como nos exemplos:

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Rio	→	Para remar
Colorir	→	Pintar arco-íris
Golfinho	→	Para nadar e saltar

Através dos exemplos, denota-se que a criança conhece os itens pela sua função agregada, não fornecendo dados que permitam concluir que esta criança realiza

categorização de itens, mas sim depreensões que faz do seu quotidiano. Essa situação está também patente na nula definição categorial de itens (gráfico 3.4).

iv) Definição categorial particularizada

Apesar da criança não ter conseguido definir os itens pela sua categoria, numa menor percentagem, em 6% dos itens, definiu com base na sua categoria e na informação agregada ao item de forma particular.

<i>Itens</i>		<i>Definição realizada</i>
Maçã	→	Fruta para comer
Cenoura	→	Legume que serve para comer
Águia	→	Ave está a voar

Nos exemplos observados, a criança demonstra saber a categoria a que pertencem os itens, no entanto, a informação agregada, que se refere essencialmente à sua função ou atributo, poderia ser mais detalhada. Ainda assim a definição destes itens é considerada como categorial e particularizada.

3.2.3. Análise da definição de itens por campos lexicais

Perante os dados obtidos em tarefas de definição os valores foram recolhidos e categorizados por campos lexicais a que pertencem. Assim, o quadro 3.8 apresenta os dados obtidos pelas crianças PEL e PEA ao nível do campo dos animais, alimentos, profissões, elementos geográficos, partes do corpo, figuras geométricas.

Na prova de definição as respostas possíveis podem variar entre: a) resposta errada; b) definição exemplificação; c) definição funcional ou percetual, sinónimo, enumeração de atributos; d) definição categorial e e) definição categorial particularizada.

Quadro 3. 8. Percentagem de valores obtidos por campo lexical

	<i>Categorial particular</i>		<i>Categorial</i>		<i>Funcional</i>		<i>Exemplo</i>		<i>Errado</i>	
	<i>PEL</i>	<i>PEA</i>	<i>PEL</i>	<i>PEA</i>	<i>PEL</i>	<i>PEA</i>	<i>PEL</i>	<i>PEA</i>	<i>PEL</i>	<i>PEA</i>
<i>Animais</i>	100%	-	-	-	-	57,1%	-	28,6%	-	14,3%
<i>Alimentos</i>	40%	40%	-	-	40%	40%	20%	-	-	20%
<i>Profissões</i>	100%	-	-	-	-	66,7%	-	33,3%	-	-
<i>Elementos geográficos</i>	60%	-	-	-	40%	20,0%	-	80,0%	-	-
<i>Partes do corpo</i>	16,7%	-	66,7%	-	16,7%	16,7%	-	16,7%	-	66,7%
<i>Figuras geométricas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	100%	100%

Perante os resultados obtidos pelas crianças em estudo, que estão representados no quadro 3.8, é possível verificar que tiveram resultados dispares consoante o campo lexical a que pertencem os itens estímulo. Através dos dados obtidos não é possível referir um campo que tenha sido favorável de forma semelhante a ambas as crianças.

3.2.3.1. Definição de itens por campo lexical na perturbação específica da linguagem

A criança com PEL definiu sem dificuldade os itens do campo lexical dos animais e profissões com 100% de definições por categoria particularizada, demonstrando conhecimento da categoria dos itens e com informação importante agregada aos itens (quadro 3.9). Considera-se igualmente positiva a definição de 66,7% de itens por categoria nos campos lexicais de partes do corpo. Os valores mais baixos foram obtidos no campo lexical das figuras geométricas com 100% de itens definidos incorretamente.

Quadro 3. 9. Percentagens dos itens obtidos pela PEL por campo lexical

	<i>Categorial particular</i>	<i>Categorial</i>	<i>Funcional</i>	<i>Exemplo</i>	<i>Errado</i>
	<i>Animais</i>	100%	-	-	-
<i>Alimentos</i>	40%	-	40%	20%	-
<i>Profissões</i>	100%	-	-	-	-
<i>Elementos geográficos</i>	60%	-	40%	-	-
<i>Partes do corpo</i>	16,7%	66,7%	16,7%	-	-
<i>Figuras geométricas</i>	-	-	-	-	100%

É possível averiguar que a criança com PEL define maioritariamente por categoria particularizada e pela componente funcional/ percetiva/ sinónimo, com valores medianos para os vários campos lexicais, demonstrando que conhece os itens e retém conhecimento sobre a categoria a que pertencem. As informações contidas no quadro 3.9 mostram ainda que a criança com PEL tem informação funcional, percetual, sinonima de grande parte dos itens apresentados, não conseguindo “arruma-los” corretamente, embora com uma percentagem menor.

3.2.3.2. Definição de itens por campo lexical na perturbação do espectro do autismo

O quadro 3.10 revela que a criança com PEA praticamente não tem capacidade de definição categorial particular, pois, somente realizou a definição categorial particularizada num campo lexical (ex. alimentos) com baixa percentagem (40%). A criança não conseguiu realizar definição categorial em qualquer dos campos lexicais testados. Esta criança define de forma funcional e por exemplificação, maioritariamente, com valores entre os 16,7% e 80% nos diferentes campos lexicais. Os valores mais elevados na definição funcional vão para o campo lexical das *Profissões, Animais, Alimentos*. De forma exemplificada a PEA definiu maioritariamente o campo dos elementos geográficos (80%). O campo lexical sobre o qual a criança retém menor informação é sobre as *partes do corpo e figuras geométricas* com valores de 66,7% a 100% de definições incorretas.

Quadro 3. 10. Percentagem dos itens obtidos pela PEA por campo lexical

	<i>Categorial particular</i>	<i>Categorial</i>	<i>Funcional</i>	<i>Exemplo</i>	<i>Errado</i>
<i>Animais</i>	-	-	57,1%	28,6%	14,3%
<i>Alimentos</i>	40%	-	40%	-	20%
<i>Profissões</i>	-	-	66,7%	33,3%	-
<i>Elementos geográficos</i>	-	-	20,0%	80,0%	-
<i>Partes do corpo</i>	-	-	16,7%	16,7%	66,7%
<i>Figuras geométricas</i>	-	-	-	-	100%

3.2.4. Comportamento da amostra face à tarefa de definição de itens por classe de palavras

Considerou-se importante averiguar as diferenças na capacidade de definição entre a classe dos substantivos e dos verbos em que, através do gráfico 3.5, se observam performances diferentes entre as crianças. Neste parâmetro de avaliação considerou-se que as respostas corretas seriam apenas as definições categoriais e categoriais particularizadas.

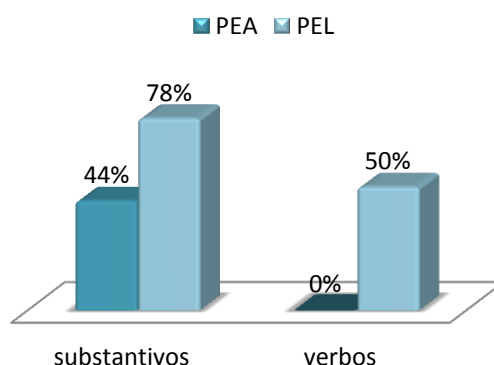


Gráfico 3. 5. Definição de substantivos versus verbos

Na observação do gráfico 3.5 referente à definição de itens categorizados pela classe de palavras a que pertencem, substantivos ou verbos, é possível averiguar qual o comportamento das crianças em estudo.

A tarefa de definição de itens de vocabulário, como foi referido em 3.2, é difícil para ambas as crianças e verificam-se diferenças consoante a classe de palavras a que os itens pertencem (gráfico 3.5).

3.2.4.1. Definição de itens por classe de palavras pela perturbação específica da linguagem

A observação do gráfico 3.5 leva à afirmação de que para a criança com PEL a tarefa de definição é mais difícil para itens pertencentes à classe dos verbos (50% de itens definidos corretamente) face aos substantivos em que se obteve uma percentagem de 78% itens definidos na forma categorial particularizada e categorial.

Considerou-se importante verificar a forma como a criança definiu os verbos. No quadro 3.11 é possível verificar a forma de definição dos itens.

Quadro 3. 11. Percentagem de definição de verbos pela PEL

	<i>Categorial particular</i>	<i>Categorial</i>	<i>Funcional</i>	<i>Exemplo</i>	<i>Errado</i>
<i>Ações</i>	12,5%	12,5%	25,0%	12,5%	37,5%

A criança com PEL define 25% dos itens de forma *funcional*, *percetual*, *sinónimo* ou *por atributos* seguindo-se com igual percentagem a *categoria particular*, por *categoria* e por *exemplos* (12,5%). Ainda assim, a criança errou na definição de 37,5% dos itens, valor esse que se revela superior face aos obtidos para qualquer das possibilidades de definição.

3.2.4.2. Definição de itens por classe de palavras pela Perturbação do Espectro do Autismo

A definição de itens de vocabulário foi realizada com diferentes performances consoante a classe de palavras a que pertencem. Veja-se o gráfico 3.5 em que se verificou que a criança com PEA teve dificuldade tanto na definição de itens pertencentes à classe dos substantivos como dos verbos. Ainda assim, a classe dos substantivos foi definida com valores superiores (44%) face aos verbos (0%). Desta forma, considerou-se importante a realização do quadro 3.12 em que se pode observar a forma mais viável para a criança com PEL definir os verbos.

Quadro 3. 12. Percentagem de definição verbos pela PEA

	<i>Categorial particular</i>	<i>Categorial</i>	<i>Funcional</i>	<i>Exemplo</i>	<i>Errado</i>
<i>Ações</i>	-		12,5%	62,5%	25,0%

Esta criança definiu as ações maioritariamente por algum exemplo relacionado com o item, com 62,5%, seguindo-se a definição funcional com 12,5%. Os restantes itens (25%) foram definidos de forma incorreta.

3.2.5. Síntese

A análise da performance das crianças em estudo nas tarefas de definição de itens de vocabulário permite algumas generalizações:

1. A tarefa de definição de itens é mais difícil do que a nomeação dos mesmos para as crianças em estudo;
2. Existem diferenças na forma de definição entre as duas crianças em estudo;
3. Parece existir uma ligação entre as dificuldades de definição consoante os campos lexicais a que pertencem os itens e consoante a classe de palavras a que pertencem as respetivas designações.

As crianças em estudo definiram de forma discrepante os itens que lhe foram apresentados. A criança com PEL definiu maioritariamente por *categoria particularizada* e *funcional/ percetiva/ sinónimo ou atributo*. A criança com PEA definiu maioritariamente por *exemplos* e por *funcional/ percetiva/ sinónimo ou atributo*.

Perante a tarefa de definição a criança com PEL definiu sem dificuldade os itens do campo lexical dos *animais, profissões* de forma *categorial particularizada* ou *categorial*. Os valores mais baixos foram obtidos no campo lexical das *figuras geométricas*.

A criança com PEA realizou a definição categorial particularizada no campo lexical dos *alimentos* com baixa percentagem (40%). Esta criança define de forma *funcional* e por *exemplificação*, nos campos lexicais das *Profissões, Animais, Alimentos*. O campo lexical sobre o qual a criança retém menor informação é sobre as *figuras geométricas* e *partes do corpo*.

Também na classe de palavras parece exercer influência na capacidade de definição dos itens, pois, as crianças obtiveram ambas valores muito reduzidos na definição de verbos. A criança com PEL define os verbos na sua maioria de forma incorreta, no entanto em alguns casos conseguiu defini-los de forma funcional (25%). A criança com PEA teve dificuldade tanto na definição de itens pertencentes à classe dos substantivos como dos verbos. Definiu os verbos em 62,5% dos casos por algum *exemplo* relacionado com o item, seguindo-se a *definição funcional* com 12,5%. Os restantes itens foram definidos de forma incorreta.

3.3. Utilização de itens de vocabulário em frases

Para verificar a capacidade de utilizar os itens de vocabulário nas frases as crianças tiveram de preencher lacunas em frases com os itens que consideraram mais corretos por evocação. Os itens selecionados para o preenchimento de lacunas foram essencialmente de classe aberta (27), entre os quais substantivos e verbos, e de classe fechada (6) com determinantes e pronomes.

Para a realização da tarefa as crianças puderam ler as frases e ouvi-las, para de seguida procederem ao respetivo preenchimento. Este procedimento foi tomado para retirar a interferência que a dificuldade no processamento auditivo e memória auditiva poderia ter. Assim, as crianças ficaram mais disponíveis para ler as frases com a atenção necessária revendo toda a situação semântico-pragmática das mesmas.

Os resultados obtidos foram dissemelhantes entre as crianças.

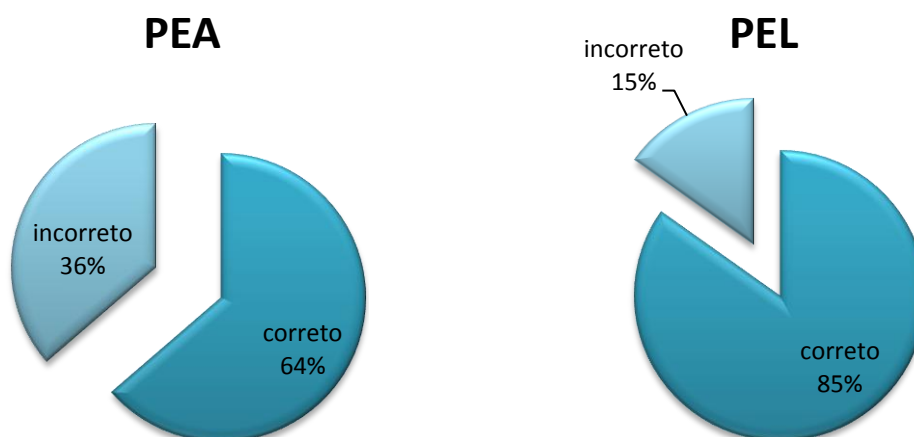


Gráfico 3. 6. Percentagem de itens utilizados corretamente e incorretamente em frase

O gráfico 3.6 revela que a criança com PEA obteve valores de utilização de itens de forma correta com valores de 64%. Em comparação a criança com PEL realizou corretamente os itens em frases de forma correta em 85% dos casos, ou seja, estes valores são superiores aos obtidos pela criança com PEA (64%). Assim, a criança com PEL teve menor dificuldade no preenchimento de lacunas nas frases com 15% de itens errados em frases, comparativamente à criança com PEA que teve 36% de itens incorretos.

Para verificar qual a classe de palavras em que as crianças apresentaram mais ou menos dificuldade no preenchimento de lacunas nas frases realizou-se o gráfico 3.7.

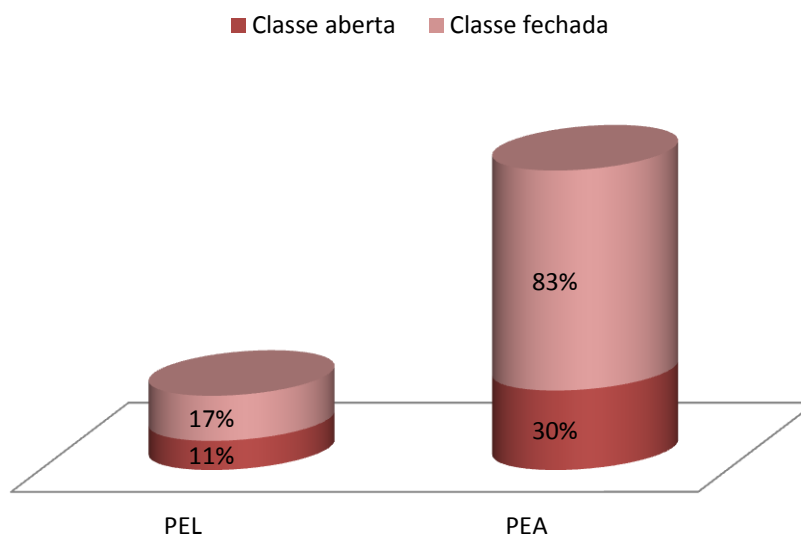


Gráfico 3. 7. Percentagem de erros na utilização de itens de classe aberta/fechada em frase

A criança com PEL conseguiu utilizar os itens corretamente com baixa percentagem de erros quer nos itens de classe aberta, quer nos itens de classe fechada. Verifica-se através do gráfico 3.7 que a crianças PEL utilizou incorretamente 11% de itens pertencentes à classe aberta e 17% de itens pertencentes à classe fechada. A criança com PEA, tal como é possível verificar no gráfico 3.7, apresentou maior dificuldade na utilização de itens pertencentes à classe fechada, com valores de 83% itens utilizados incorretamente. Também nos itens de classe aberta se verificaram dificuldades, com 26% de erros na sua utilização.

Pode-se afirmar que as crianças apresentam um comportamento dissemelhante na capacidade de utilização dos itens. Apesar de ambas as crianças errarem na utilização de itens, a criança com PEL erra com menor percentagem (gráfico 3.7) e com pouca diferença de valores entre os itens pertencentes à classe aberta e fechada.

3.3.1. Utilização de itens na frase pela perturbação específica da linguagem

No quadro 3.13 são apresentadas as realizações de frases preenchidas pela PEL face a itens de classe aberta e fechada. A criança com PEL utiliza itens pertencentes à classe aberta de forma incorreta em frase, provavelmente devido à dificuldade de percepção dos elementos em frase que podem modificar o seu significado ou possibilidade de utilização de itens para que permaneça a sua viabilidade sintática e semântica. Por exemplo: *Ao pequeno-almoço misturei o leite com o cereais*; a criança utilizou o termo cereais enquanto o determinante *o*, não o permitia. Seria mais viável utilizar o item chocolate. Este erro não levou à incoerência semântica ou sintática, sendo considerado uma dificuldade na escolha de seleção categorial ou um erro de concordância pelo facto do item “cereais” ser usado apenas no plural.

Quadro 3. 13. Exemplos de preenchimento de frases pela PEL

<i>Exemplo de item esperado</i>	<i>Item realizado</i>	<i>Frases realizadas</i>
chocolate	cereais	Ao pequeno-almoço misturei o leite com o cereais
elas	eles	Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e eles usaram chapéus vermelhos.
sentir	(sem resposta)	No inverno gosto de _____ o vento a soprar nas árvores

No quadro 3.13 foram utilizados alguns exemplos de itens utilizados de forma considerada menos correta. Verificaram-se itens pertencentes às diferentes classes: aberta e fechada, em que dentro das mesmas se encontram itens pertencentes a substantivos, verbos, pronomes. Assim, considerou-se importante averiguar a percentagem de erros de utilização de itens consoante a classe de palavras a que pertencem através do quadro 3.14.

Quadro 3. 14. Percentagem de itens utilizados incorretamente por classe de palavras – PEL

Classe	%
Pronomes	20%
Substantivos	14%
Verbos	20%

A criança com PEL, como se observou anteriormente no gráfico 3.6, utilizou com relativo sucesso os itens apresentados (85%) sendo que os erros que cometeu (15%) foram maioritariamente no âmbito da classe fechada de palavras (17%) (gráfico 3.7).

Através do quadro 3.14 é possível afirmar que as classes em que existiram maiores dificuldades foram ao nível dos *pronomes* e *verbos* com 20% de itens utilizados incorretamente enquanto ao nível dos *substantivos* a criança errou 13%.

3.3.2. Utilização de itens em frases pela perturbação do espectro do autismo

A criança com PEA realizou a atividade de preenchimento de lacunas de frases, na sua maioria, de forma desadequada. Veja-se o quadro 3.15 em que se pode verificar, por exemplo, a utilização do item *leres*. Este item utilizado na frase adultera todo o significado implícito possível, tornando-a inválida: *São os leres livros preferidos*.

Quadro 3. 15. Exemplos realizações efetuadas pela criança com PEA

<i>Exemplo de item esperado</i>	<i>Item realizado</i>	<i>Frases realizadas</i>
meus	leres	Eu tenho vários livros de música. São os <u>leres</u> livros preferidos
minha	um	Tu tens uma bola e eu tenho uma raquete. É a tua bola e a <u>um</u> raquete
jogou	e	Ontem o Benfica <u>e</u> com o Sporting
botões	bicos	O meu casaco tem seis <u>bicos</u> dourados
meias	botas	Eu calço as <u>botas</u> antes dos sapatos
que	vestiu	A menina <u>vestiu</u> tinha um vestido azul ganhou um prémio

Em qualquer dos exemplos escolhidos (quadro 15) a criança utilizou itens impróprios nas frases que revela que a criança não controlou o significado da frase. A criança demonstra ignorar o significado resultante da junção dos diferentes itens na frase que levam a restringir a escolha do item para as lacunas. De qualquer forma, a escolha dos itens foi incorreta a nível semântico, sintático e pragmático (ex. *Ontem o Benfica e com o Sporting*).

Quadro 3. 16. Percentagem de itens utilizados incorretamente por classe de palavras- PEA

Classe	%
Pronomes	80%
Substantivos	18%
Verbos	60%

A criança PEA utilizou com dificuldade 36% de itens em frase (gráfico 3.6). Os itens utilizados com maior dificuldade foram, na sua maioria, pertencentes à classe fechada (83%), sendo que, com menor percentagem de erro (26%) eram itens pertencente à classe aberta (gráfico 3.7). O quadro 3.16 tem valores que permitem verificar dificuldades na utilização de pronomes, pois a criança utilizou-os incorretamente em 67% dos casos. Os itens pertencentes aos verbos foram igualmente utilizados com dificuldade (50%) e com menor percentagem de erro, foram utilizados incorretamente 17% de substantivos.

3.3.3. Síntese

Comparando os resultados obtidos pelas crianças em estudo: perturbação específica da linguagem e perturbação do espectro do autismo, na realização de tarefas de preenchimento de lacunas de frases, sintetizam-se nesta secção algumas constatações:

1. As crianças da amostra tiveram dificuldades na realização da tarefa de preenchimento de lacunas em frases sendo que para na criança com PEA a dificuldade foi superior;

2. As dificuldades foram maiores ao nível da utilização de itens de classe fechada (ex. pronomes) do que nas palavras de classe aberta (ex. substantivos e verbos) em ambas as crianças;
3. A utilização de itens pertencentes à classe dos pronomes e verbos foram utilizados incorretamente pela criança com PEA com valores superiores à criança com PEL.

As dificuldades nesta tarefa foram predominantes na criança com PEA sendo que as suas dificuldades estiveram patentes nos erros efetuados na utilização de itens que, em certa medida, comprometeram a coerência sintática e semântica das frases. A maioria dos erros foi, em 80% dos casos, em pronomes e em 60% dos casos em verbos. Nos substantivos (20%) também foram encontradas dificuldades.

A criança com PEL ao realizar esta tarefa apresentou poucas irregularidades na utilização de itens em frases, no entanto, a integridade semântica foi desconsiderada. Mostrou dificuldade na atenção de pormenores na frase que modificavam a escolha de itens a colocar, selecionando categorialmente de forma menos eficaz. A classe de palavras com menos sucesso foi a classe fechada, ao nível dos pronomes com 17% de erros. Também os verbos foram utilizados incorretamente em 20% dos casos. Os substantivos foram utilizados incorretamente em 14% dos casos.

3.4. Diversidade lexical

A diversidade lexical foi o parâmetro escolhido para verificar o conhecimento do vocabulário que as crianças do estudo têm face à possibilidade de utilização de forma criativa em contexto discursivo. Este parâmetro é medido pela quantidade de itens utilizados na realização de uma história realizada oralmente (*"Frog where are you"* anexo 4) com a contagem de itens diferentes utilizados consoante a classe a que pertencem: substantivos, verbos, adjetivos, preposições, advérbios; artigos, pronomes, conjunções.

A diversidade lexical foi avaliada por type-token ratio que mede a relação entre o número de palavras diferentes (types) face ao número total de palavras (tokens) (Lieven 1978, Bates, Bretherton & Snyder, 1988, citado por Johansson, 2008). Assim, o

número de itens diferentes foi dividido pelo número de itens total realizado sendo esse valor multiplicado por 100 para obter a sua percentagem.

3.4.1. Diversidade de vocabulário na perturbação específica de linguagem

No sentido de se obter informação sobre o índice de diversidade lexical que a criança com PEL poderia obter através da história *Frog where are you*, realizou-se o quadro 3.17 com a informação do número de palavras diferentes utilizadas pela criança e o número total de palavras que efetuou sendo possível obter o índice de diversidade lexical.

Quadro 3. 17. Índice de diversidade lexical- PEL

	Número de palavras diferentes	Número de palavras total	Índice de diversidade
PEL	119	341	34%

A criança com PEL conseguiu realizar criativamente uma vasta história de 341 palavras na sua totalidade (anexo 6) e utilizou 119 palavras diferentes. Desta forma, a criança conseguiu obter um índice de diversidade lexical de 34%.

Pelo facto de não existirem valores normativos para a população portuguesa relativos à diversidade lexical, considerou-se importante averiguar se o valor obtido pela criança com PEL seria semelhante ao de uma criança da mesma idade sem alterações do desenvolvimento. Assim, a criança com PEA, foi emparelhada com uma criança do sexo feminino de 11 anos (quadro 3.18).

Quadro 3. 18. Valores de diversidade lexical da PEL versus criança 1

	Número de palavras diferentes	Número de palavras total	Índice de diversidade
PEL	119	341	34%
Criança 1	126	312	40%

Os resultados obtidos pela criança com PEL quando comparados com uma criança do mesmo sexo e sem alterações de desenvolvimento revelam que o índice de diversidade que se obteve é ligeiramente menor. A criança 1 conseguiu utilizar 126

palavras diferentes e utilizou um menor número de palavras total (312) face à criança com PEL que utilizou menos palavras diferentes (119) e um maior número de palavras total (341). Assim, os resultados mostram que o índice de diversidade da criança 1 é superior (40%) ao da PEL (34%) embora essa diferença não seja significativa.

Em prol de caracterizar os itens utilizados pelas crianças, estes foram agrupados segundo a classe a que pertencem e contabilizou-se a quantidade de itens realizados para cada classe (quadro 3.19).

Quadro 3. 19. Itens realizados por classe de palavras- PEL

	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Preposições	Advérbios	Artigos	Pronomes	Conjunções
PEL	27	33	11	9	10	4	7	4
Criança 1	26	39	6	6	7	9	7	5

O quadro 3.19 mostra a capacidade de utilização de itens em discurso com as imagens da história “frog where are you?” A criança com PEL utilizou maioritariamente verbos sendo que utilizou 33 verbos diferentes, contabilizados na sua forma infinitiva. A classe dos substantivos foi utilizada com alta frequência (27 itens), tal como a classe dos adjetivos, com 11 itens, seguindo-se os advérbios e as preposições. Ao nível das categorias funcionais a criança utilizou 7 pronomes e 4 artigos e conjunções. Os valores obtidos quando comparados com a criança 1, não são diferentes.

3.4.2. Diversidade de vocabulário na perturbação do espectro do autismo

Para verificar o índice de diversidade lexical da criança com PEA que se obteve através da realização da história “*Frog where are you?*” realizou-se o quadro 3.20, com a informação do número de palavras diferentes utilizadas pela criança e o número total de palavras que efetuou.

Quadro 3. 20. Índice de diversidade lexical - PEA

	Número de palavras diferentes	Número de palavras total	Índice de diversidade
PEA	62	183	33%

O índice de diversidade lexical obtido através da divisão do número de palavras diferentes pelo número de palavras total que a criança com PEA realizou foi de 33%. Pelo facto de não existirem valores normativos para a população portuguesa relativos à diversidade lexical, considerou-se importante averiguar se o valor obtido pela criança seria semelhante ao de uma criança da mesma idade mental sem alterações do desenvolvimento. Assim, a criança com PEA cujo seu desempenho cognitivo e adaptativo foi de 8 anos foi emparelhada com uma criança do sexo masculino de 8 anos.

Quadro 3. 21. Valores de índice de diversidade lexical da PEA versus criança 2

	Número de palavras diferentes	Número de palavras total	Índice de diversidade
PEA	62	183	33%
Criança 2	92	185	49%

Através do quadro 3.21 é possível observar que a criança com PEA utilizou um número total de palavras semelhante à criança com a qual foi emparelhada (183 e 185), embora tenha realizado um menor número de palavras diferentes (62 palavras) quando comparado com a criança 2 (92 palavras). Assim, o valor obtido do índice de diversidade foi inferior na criança com PEA com um valor de 33% para 49% obtido pela criança 2.

No sentido de verificar quais as classes de palavras mais utilizadas pela criança efetuou-se o quadro 3.22 que apresenta valores referentes a itens utilizados da classe dos substantivos, adjetivos, preposições, advérbios, artigos, pronomes, conjunções, bem como os verbos utilizados pelas crianças.

Quadro 3. 22. Itens utilizados por classe de palavras- PEA versus criança 2

	Categorias Lexicais					Categorias Funcionais		
	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Preposições	Advérbios	Artigos	Pronomes	Conjunções
PEA	18	15	1	6	7	4	3	1
Criança 2	25	21	2	4	8	6	8	1

A criança utilizou com maior frequência itens da classe dos substantivos (18 itens) e verbos (15). A utilização de adjetivos e conjunções foi muito reduzida (1 item) bem como os pronomes com 3 itens. Quando comparado com a criança 2, emparelhada segundo as características de género e idade mental, denota-se que a utilização de *nomes* e *verbos* e *pronomes* poderia ser superior à conseguida, pois a criança 2 obteve valores superiores (quadro 3.22).

O número de verbos diferentes utilizados pela criança PEL e criança 2 foram semelhantes (15 e 21) tal como a utilização de pronomes que a criança PEL utilizou com menor frequência (3) quando comparado com a criança 2. Ao nível dos substantivos que a criança em estudo utilizou com menor frequência (18) que a criança 2 (25).

3.4.3. Síntese

Perante os dados obtidos no levantamento da diversidade lexical das crianças em estudo torna-se possível realizar algumas constatações:

1. O conhecimento do vocabulário e a capacidade de o utilizar é maior na criança com PEL (364 palavras) do que na criança com PEA (183);
2. A diversidade lexical nas crianças em estudo (PEL e PEA) é semelhante entre elas mas considera-se reduzida face às crianças da mesma idade sem alterações do desenvolvimento;
3. As crianças PEL e PEA utilizaram maioritariamente verbos e substantivos e diferem na capacidade de utilização de adjetivos, pronomes.

As crianças em estudo obtiveram um índice de diversidade lexical semelhante (34% e 33%) embora a criança com PEL tenha conseguido utilizar mais palavras no total (341 palavras para 183) do que a PEA. A PEL utilizou mais itens do que a criança com PEA sendo notória a utilização de substantivos, verbos, adjetivos e pronomes que a criança PEL realiza com maior frequência.

Comparativamente com a criança 1 a PEL utilizou semelhante quantidade de itens pela sua classe. Os valores obtidos pela criança com PEA relativamente à criança com a qual foi emparelhada revelam que existem diferenças ao nível da quantidade de substantivos, verbos e pronomes.

4. Discussão dos resultados e conclusão

O objetivo central desta investigação consistiu na caracterização do vocabulário nas crianças com diagnóstico de perturbação específica da linguagem e perturbação do espectro do autismo com idade mais avançada.

As crianças do estudo revelam um comportamento semelhante na aquisição de linguagem em todos os seus níveis, inclusive a pragmática. Na literatura está descrito que as dificuldades mais semelhantes entre este tipo de crianças são ao nível fonológico (Bishop, 2010, Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001) e sintático (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; McGregor, et al., 2011), sendo que o nível pragmático os distingue ao longo do seu desenvolvimento, pois as crianças com PEL melhoram a este nível (Norbury, Nash, & Bishop, 2004).

O conhecimento que se tem atualmente sobre estas crianças, leva a crer que as dificuldades refletidas, a nível sintático, advêm essencialmente das dificuldades patentes no léxico (McGregor, et al., 2011). Desta forma, será possível refletir sobre as dificuldades no processamento fonológico que ao estarem presentes nestas crianças podem determinar estas dificuldades lexicais, como refere Chiat (2001) na sua investigação sobre as consequências das dificuldades no processamento auditivo respeitante à aquisição lexical e sintática, através da denominada “mapping theory”. Nesse caso, as dificuldades vocabulares recairiam essencialmente sobre itens de vocabulário mais abstratos, pela dificuldade que daí adviria na via fonológica pura, sem referência semântica e que explica também as dificuldades na repetição de pseudopalavras.

No sentido de averiguar quais as dificuldades lexicais que podem dar origem às dificuldades sintáticas referidas por McGregor et al. (2011), duas crianças cujo diagnóstico é de PEL e PEA foram analisadas face ao conhecimento vocabular de forma a responder à questão principal neste estudo “*as crianças com perturbação específica da linguagem e autismo são diferenciáveis ao nível da produção vocabular?*”.

Pretendeu-se obter indicadores de diferenciação de base linguística, tal como o sugerido pelas autoras Bishop e Rosenbloom (1987), a nível do conhecimento lexical que estas crianças apresentam. Nesse sentido procedeu-se à avaliação dessas mesmas crianças quanto ao nível do conhecimento dos itens apresentados que, por sua vez, foram

controlados segundo o campo lexical ao qual pertencem, bem como a classe de palavra, De acordo com a referência de Sim-Sim (2004, p. 113) os atributos dos itens, bem como o seu grau de saliência e número de propriedades (relevantes e irrelevantes) são importantes no processo de formação de conceitos. Utilizaram-se provas de: a) nomeação; b) definição; c) preenchimento de lacunas das frases apresentadas com contextos específicos e ao nível da sua d) diversidade lexical na utilização de discurso. Estas atividades refletem o conhecimento que as crianças têm do mundo e a forma como o organizam no léxico, relacionando-se com outros itens de forma a gerar conceitos (relações paradigmáticas e sintagmáticas).

Na análise do vocabulário destas crianças foi possível verificar que ambas as crianças têm uma melhor capacidade de nomeação melhor face à definição de itens. Esta situação pode ser explicada através do próprio conteúdo a ser verificado. MacGregor et al., (2011) apurou no seu estudo em crianças com PEA e PEL que efetivamente existem diferenças na avaliação do que denominou “breadth lexicon” (p.2) que se refere às palavras que as crianças conhecem - o seu rótulo e “depth lexicon” (p.2), relacionado com a riqueza com que uma palavra é representada. Assim, os dados obtidos na nomeação das crianças face aos itens apresentados mostram que conhecem o rótulo/significante dos mesmos.

a) Nomeação

Nas provas de nomeação as crianças demonstraram que conheciam o rótulo ou significante associado aos itens. No entanto a criança com PEA obteve valores abaixo da criança com PEL. Já a criança com PEA nomeou de forma peculiar, necessitando sempre de evocar o contexto em que a palavra surgia, face à imagem que observa (ex. baleia spash; doer joelho; os meninos empurrar o balde). Esta situação pode dever-se a uma certa imaturidade por parte da criança na realização da tarefa ou então poderá ser indicativa de uma forma de armazenamento da informação em que a palavra está associada ao contexto da frase, como relação sintagmática, sendo que o item foi representado num nível de protótipo na frase.

Os valores obtidos de nomeação relevam a influência do conhecimento de itens dentro de campos lexicais e de classe de palavras a que pertenciam os itens.

A criança com PEL conseguiu obter valores máximos para a maioria dos itens dos campos lexicais apresentados, no entanto a criança com PEA não conseguiu atingir os mesmos valores, tendo obtido com percentagens de itens corretos inferiores à PEL. Ambas as crianças apresentaram dificuldades no campo lexical das partes do corpo. Esta situação não seria de esperar dado que Nelson, (1973, citado por Clark, 1993) refere que o campo lexical: partes do corpo são adquiridas rapidamente pelas crianças, sendo que as crianças a utilizam bastante no início do desenvolvimento da linguagem.

A nível da influência da classe a que pertencem os itens na capacidade de nomeação, foi verificada a dificuldade na nomeação de verbos face aos substantivos. Essa situação foi referida por Gleitman & Fisher (2005, p. 128) como normal no início do desenvolvimento devido ao facto de serem itens mais abstratos dependendo da perspectiva de cada individuo. No entanto como refere Bassano (2000, citado por Vidor 2008) aos 2 anos essa situação já não influencia a sua aquisição dado o equilíbrio entre verbos e substantivos no discurso das crianças. No entanto, nestas crianças existem dificuldades na nomeação de verbos embora com diferença na percentagem de itens corretos da criança com PEL face à PEA. Esta situação pode dever-se igualmente ao facto dos verbos apresentarem um grau de saliência menor e que, por isso sejam conceitos mais abstratos com maior número de propriedades a ter em conta (Sim-Sim, 2004). Os resultados obtidos vão de encontro ao que Chiat (2001) verificou quanto à influência da classe de palavras, sendo que nas crianças PEL se verificam dificuldades nos verbos (p. 129).

b) Definição

A definição de itens realizada pelas crianças revelou-se problemática devido aos valores obtidos pelas crianças em estudo. Conhecer um item de vocabulário, tal como refere Sim-Sim (2004) implica “conhecer o respetivo significado com os atributos que levam à formação do conceito do que a palavra representa” (p. 121). Os valores obtidos revelaram que a criança com PEA apresenta dificuldades extremas na definição de itens, sendo colmatadas através da definição pela exemplificação e função dos itens (categorização de nível mais específico – subordinada e de nível básico). Esta situação revela o nível concetual desta criança, que ainda está num nível básico, sendo incapaz

de estabelecer relações entre os itens de cariz hierárquico, de forma superordenada (classe da palavra). A criança revela não ser capaz de associar traços e atributos presentes nos itens no sentido de formar conceitos mais estáveis e abstratos através da categorização dos mesmos. A PEL conseguiu realizar definições de cariz categorial particular e categorial e também pela função. Esta situação deixa patente o nível concetual da criança com PEL que demonstra capacidade de abstração e de categorização das particularidades dos itens, permitindo uma a formação de itens mais estáveis e cada vez mais próximas dos adultos (categorização superordenada).

Esta tarefa de definição foi especialmente difícil para ambas as crianças que obtiveram valores muito inferiores na definição de verbos. Esta situação vai ao encontro do que já se referiu face aos verbos (mais abstratos e com mais atributos aos quais se deve dar atenção). O presente estudo foi ao encontro aos dados obtidos pelos autores McGregor et al. (2011), pois a capacidade de definição das crianças mostrou lacunas na organização dos itens e na sua categorização, tal como foi referido por Sim-Sim (2004) mostra o desenvolvimento concetual das crianças. Através da arrumação e agregação de traços e propriedades dos itens estes são categorizados e vão sendo gerados conceitos mais estáveis e próximos dos utilizados pelos falantes adultos da língua. Como refere Sim-Sim (2004, p. 121) “ ao longo da vida vamos refinando a nossa maneira de dissecar e organizar o real”, no entanto a criança PEA parece ter especial dificuldade nesta organização de traços e propriedades face à idade da criança (13 anos).

Rosch et al. (1976, citado por Tonietto, Villavicencio, Siqueira, Parente, Sperb, 2008) sugerem que as categorias de nível básico são as primeiras com as quais se pode especificar uma interação. Num nível superordenado, como a classe a que pertencem os itens não é possível descrever um movimento específico com o qual interagirmos com o conceito (Tonietto, Villavicencio, Siqueira, Parente, & Sperb, 2008). Assim, a criança com PEA ao definir maioritariamente por *exemplo* e *função* esses mesmo itens, pode estar associada a uma dificuldade em reconhecer os atributos relevantes dos itens, dadas as dificuldades de processamento que têm ou imaturidade associada com a aquisição normal, em que, segundo Gleitman & Fisher (2005, p. 128) entre outros, as palavras de conteúdo são adquiridas antes das palavras gramaticais e que dentro das palavras de conteúdo, os nomes, principalmente as palavras que denotam objetos, aparecem mais cedo e com maior frequência do que os verbos e outros termos predicativos.

As dificuldades patentes no conhecimento de itens mais abstratos releva-se também quando a tarefa exige o preenchimento de lacunas em frases, mostrando competências nas relações sintagmáticas dos itens e também de restrição semântica e pragmática.

c) Preenchimento de lacunas em frases

Nesta tarefa as crianças revelaram comportamentos diferentes. A criança com PEL conseguiu preencher as lacunas das frases corretamente com maior frequência, sendo que, quando errou na utilização de itens a diferença entre itens, de classe aberta e fechada, foi reduzida. Na criança com PEA os itens utilizados incorretamente foram superiores sendo que esta criança mostrou dificuldades extremas na utilização de itens de classe fechada e em verbos. Pelo que se pode constatar, apesar das dificuldades serem nos mesmos campos, a criança com PEA teve maiores dificuldades quando comparada com a PEL. Também nesta tarefa se encontra a influência das propriedades dos itens (classe aberta e fechada) com melhor desempenho nos itens mais concretos (Chiat, 2001). Os valores obtidos podem também ser indicativos de uma fraca capacidade de realizar relações sintagmáticas entre os itens, especialmente difícil para a criança PEA.

Pelo facto de existirem estas dificuldades a nível do vocabulário, considerou-se importante averiguar o índice de diversidade lexical das crianças no sentido de compreender se quando comparadas as crianças apresentam índices semelhantes ou diferentes e se também aqui existe a influência da classe de palavras a que pertencem os itens.

d) Diversidade lexical

O índice de diversidade lexical é uma medida de avaliação da quantidade de palavras diferentes que existem num excerto de discurso. A diversidade é medida pela relação de palavras diferentes (type) quanto aos valores totais de palavras obtidas (token). Os resultados obtidos permitiram verificar que o seu índice de diversidade das crianças em estudo é semelhante embora a utilização deste valor possa ser problemática.

Esta situação foi revista por Gayraud (2000, citado por Johansson, 2008, p. 63) que comparou valores de TTR e o número total de palavras utilizadas, concluindo que apesar de o número de palavras total aumentar, com o desenvolvimento das crianças, o TTR diminui. Apesar da criança com PEL apesar de ter utilizado um elevado número de palavras na realização da sua história, obteve um índice semelhante à criança com PEA cujo número total de palavras foi inferior.

Os valores normativos fornecidos pelas crianças 1 e 2 neste estudo permitiram verificar que os resultados da PEL estão próximos do valor mais normativo. Leonard (1998, citado por Chiat, 2001) refere que as crianças com PEA podem obter resultados de diversidade lexical semelhantes aos encontrados em crianças sem alterações de desenvolvimento da linguagem. Por oposição os resultados obtidos pela criança PEA afastam-se dos que se verificaram na criança 2 com a qual foi emparelhada, sendo esse o conhecimento que se tem sobre as crianças com esta problemática (Bishop & Mogford, 2004).

Entre as crianças PEL e PEA diferenciação face à diversidade lexical constatada pode ser realizada através da utilização quer dos *substantivos*, *verbos* como nos *adjetivos* e *pronomes*, em que a criança com PEL consegue ser soberana face à criança com PEA. Ou seja, a criança com PEA utiliza com menos frequência itens quer de classe aberta, quer fechada sendo que a PEL conseguiu ultrapassar esta problemática de forma mais eficaz. Os resultados obtidos pela criança PEA vão de encontro ao referido por Bishop e Mogford (2004), especialmente sobre as dificuldades de utilização de pronomes.

Os resultados obtidos, através das provas realizadas nas crianças PEL e PEA, podem ser indicativos de que as crianças podem ser diferenciáveis a nível vocabular. Estas crianças apresentaram durante o seu desenvolvimento um percurso semelhante na linguagem e comunicação levando a diagnósticos semelhantes (perturbação do espectro do autismo). Estas crianças têm em comum a dificuldade na realização de frases tal como verificado por Kjelgaard and Tager-Flusberg (2001). Os investigadores McGregor et al. (2011) verificaram que a dificuldade sintática poderia estar relacionada com dificuldades a nível léxico-semântico o que vai ao encontro do que Chiat (2001) referiu ser normal quando verificadas as dificuldades comuns no processamento auditivo. Os

resultados obtidos mostram que apesar das semelhanças entre as crianças no fraco domínio nos itens de vocabulário mais abstratos (ex. os verbos e em itens pertencentes à classe de palavras fechada), a criança com PEL consegue distinguir-se da criança com PEA pelo facto de ter obtido menos dificuldades quer no conhecimento dos itens apresentados a nível do seu significante e pela diversidade de itens que consegue utilizar, quer através da sua capacidade de os definir, mostrando desta forma um desenvolvimento concetual mais abstrato e considerado mais próximo do conhecimento adulto. Esta criança apresentou também uma melhor capacidade de evocação de itens, apropriados aos contextos de frases, de forma mais eficaz e respeitando a coerência sintática e semântica da mesma. As situações descritas levam a crer que com o avançar da idade as crianças com PEL melhoram a diversidade lexical e o conhecimento de itens com o aumento de relação entre eles. A concetualização destas crianças torna-se mais madura conseguindo estabelecer associações entre os itens de formas paradigmáticas, sintagmáticas e na base da hierarquia com o conhecimento da classe de palavras (maior capacidade de abstração). Desta forma, tal como refere Bishop (2008) as dificuldades patentes nestas crianças PEA e PEL, embora possam ser semelhantes especialmente a nível da linguagem, são diferentes “it would be a mistake to group together children with ASD and SLI (...) because the similarities in their language deficits are superficial rather than indicative of shared etiology”.

O facto de este estudo ser realizado em crianças PEL e PEA com idade mais avançada (11 anos e 13 anos) permite verificar o desempenho destas crianças ao longo do desenvolvimento da linguagem que, tal como refere Bishop (1997, p. 34), pode modificar-se. Embora estes dados não possam ser generalizados às populações PEL e PEA os dados obtidos parecem indicar que com o desenvolvimento, estas crianças distanciam-se não só a nível pragmático, como referido por Norbury, Nash, & Bishop (2004), mas também a nível do conhecimento e utilização do vocabulário como foi possível constatar no presente estudo pois a criança com PEA permanece com dificuldades não só a nível pragmático como a nível vocabular e sua relação semântica. Estes dados vão ao encontro dos estudo de Kelley, Paul, Fein & Naigles (2006). Os valores obtidos pela PEA são indicativo que apesar de esta criança conseguir melhorar o seu conhecimento e utilização vocabular ainda assim, apresenta lacunas no seu domínio pois, perante a idade da criança, as avaliações utilizadas são consideradas acessíveis. No entanto, seria importante que os dados obtidos pudessem ser comparados com valores

padronizados para a população portuguesa, pois o teste utilizado não apresenta valores para idades superiores a 9 anos tendo sido efetuado um estudo qualitativo, sendo uma limitação neste estudo. Considera-se que o facto de existir pouca informação relativamente a crianças com autismo e perturbação específica da linguagem, especialmente perante a temática desenvolvida é também uma limitação pois não permite a confrontação dos valores obtidos com outros estudos desenvolvidos. Pelo facto de este estudo ser exploratório os objetivos de trabalho foram atingidos, pois obtiveram-se dados relativos aos conhecimentos e utilização dos itens de vocabulário que, no fundo, podem afetar a capacidade de expressão das crianças. Esta informação toma proporções importantes quer a nível de conhecimento geral do desenvolvimento, na área vocabular, nestas crianças mas também no sentido de fornecer indicadores que possam no futuro promover meios linguísticos de diferenciação entre as crianças do espectro do autismo e com perturbação específica da linguagem.

5. Referências bibliográficas

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell Publishing .
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amaral, D., Dawson, G., & Geschwind, D. (2011). *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Bandeira De Lima, C. (2012). *Perturbação do Espetro do Autismo* . Lisboa: Lidel .
- Basílio, M. (1999). Introdução: questões clássicas e recentes da delimitação das unidades lexicais. *Palavra* 5 , 9-18.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language* , 27, 521-559.
- Bates, E., Mardunan, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., et al. (1994). Development and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language* , 21, 85-124.
- Biderman, M. (1996). Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa* , pp. 27-46.
- Bishop, D. (2010). Overlap between autism and language impairment: phenomimicry or shared etiology? *Behavioral Genetics* , 618-629.
- Bishop, D. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of autistic continuum? In D. Bishop, & L. Leonard, *Speech language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99-113). USA: Psychology Press.
- Bishop, D. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: using genetics to unravel their relationship. In C. Norbury, J. Tomblin, & D. Bishop, *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (pp. 67-77). USA: Psychology Press.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. UK: Psychology Press.
- Bishop, D., & Mogford. (2004). *Language development in exceptional circumstances*. New York: Psychology Press, Lda.
- Bishop, D., & Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders: classification and overview . In W. Yule, & M. Rutter, *Language development and disorders* (pp. 16-41). London: Mac Keith Press.
- Bishop, D., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword Repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology* , 391-403.
- Bogda, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonin, P. (2004). *Mental Lexicon: some words to talk about words*. Nova Science Publishers, Inc: New York.
- Carreira, M. (2001). Para uma leitura guiada de Sémantique générale, de Bernard Pottier com adaptações ao português. In M. Carreira, *Semântica e discurso: estudos de*

- linguística portuguesa e coparativa (Português/Francês)* (pp. 11-75). Porto: Porto Editora.
- Carrol, D. (2008). *Psychology of Language*. USA: Thomson Wadsworth.
- Castro Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall*. Lisboa: Mc Graw-Hil.
- Chiat, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: Permisses, predictions and evidence. In Bishop, *Language and Cognitive Process in Developmental Disorders* (pp. 113-142). USA: Psychology Press Ltd.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisitons*. USA: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Dodd, S. (2005). *Understanding Autism*. Australia : Elsevier.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Evans, A., & Hesketh, L. (1999). An examination of verbal working memory capacity in childre with Specific Language Imparment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* , 1249-1260.
- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2008). *Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI*. Retrieved Março 17, 2013, from http://www.language-brain.com/docs/Friedmann_Novogrodsky_2008_GALA_subtypes_of_SLI.pdf
- Geurt, H., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *J Autism Developmental Disorders* , 31-43.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesqueira social*. São Paulo: Atlas.
- Gillam, R., Marquardt, T., & Martin, F. (2011). *Children with Developmental Language Disorders*. Canada: Jones and Bartlett Publishers.
- Gillberg, C., & Coleman, M. (2000). *The biology of autistic syndromes*. London: Mac Keith Press.
- Gleitman, L., & Fisher, C. (2005). Universal aspects of word learning. In J. McGilvray, *The cambridge companion to Chomsky* (pp. 123-142). NY: Cambridge University Press.
- Goldfiel, A., & Reznick, S. (1990). Early lexical acquisition: rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language* , 171-183.
- Hodge, S., Makris, N., Kennedy, D., Caviness, V., Howard, J., McGrath, L., *et al.* (2009). Cerebellum, language, and cognition in Autism and Specific Language Impairment. *J Autism Dev Disorders* , 300-316.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. USA: Blackwell Publishing.
- Jackson, H. (2002). *Grammar and vocabulary: a resource book for students* . London: Routledge.
- Jackson, H., & Amvela, E. (2007). *Words, Meaning and Vocabulary: an introduction to modern english lexicology* (2^a ed.). London: Continnum.
- Johansson, V. (2008). *Lexical diversity and lexical density*. Retrieved Janeiro 2013, from [em linha] <http://nile.lub.lu.se/ojs/index.php/LWPL/article/view/2273/1848>

- Kelly, E., Paul, J., Fein, D., & Naigles, L. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal Autism Dev Disord*.
- Kjelgaard, M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 287-308.
- Kuhl, P. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature*, 831-843.
- Kuhl, P., Coffey-Corina, S., Padden, D., & Dawson, G. (2005). Fast Track Report: Links between social and linguistic processing of speech on preschool children with autism: behavioral and electrophysiological measures. *Developmental Science*, 1-12.
- Law, J. (2001). *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Leiria, L. (2001). Léxico, aquisição e Ensino do português Europeu língua não materna. In UNIL, *Polifonia* (pp. 119-141). Lisboa: Colibri.
- Lely, H. (1996). Empirical evidence for the modularity of language from grammatical SLI children. Retrieved fevereiro 2013, from http://scholar.harvard.edu/files/vanderlely/files/1996_vdl_buclld.pdf
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Massachusetts: MIT Press.
- Lopes, A., & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Caminho.
- Lopes, L. (2006). *A função do léxico no espaço da leitura significativa*. Brasil: Annablume.
- Lopes, M., & Pinto, J. (2003). *Gramática do Português Moderno* (4ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- Lyons, J. (1995). *Introduction to theoretical linguistics*. USA: Cambridge University Press.
- Martí, F. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Lisboa: MMIII Editorial Oceano.
- Mateus, M., & Villalva, A. (2006). *Linguística*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., Faria, I., Frota, S., Matos, G., et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Mayer, M. (1969). *Frog where are you?* New York: Dial Books for young readers.
- McGregor, K., Berns, A., Owen, A., Michels, S., Duff, D., Bahnsen, A., et al. (2011). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and Language Impairment. *Journal Autism Dev Disord*.
- Norbury, C., Nash, M., & Bishop, D. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of Children's Communication Checklist - 2. *International journal of language and communication disorders*, 345-364.
- Norbury, C., Tomblin, J., & Bishop, D. (2008). *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*. New York: Psychology Press.
- Oller, J., & Oller, S. (2010). *Autism; The diagnosis, treatment, & etiology of the undeniable epidemic*. London: Jones & Bartlet Publisher.

- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Autism Spectrum Disorders: a research review for practitioners*. USA: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Pádua, E. (2007). *Metodologia da pesquisa: a bordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus Editora.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development*, 166-172.
- Rice, M. (2007). Grammatical symptoms of specific language impairment: causes characteristics, intervention and outcome. In D. Bishop, & L. Leonard, *Speech and language impairments in children* (pp. 17-34). NY: Psychology Press.
- Rio-Torto, G. (2012). *Léxico, gramática, processamento*, In *O léxico em estudo, 01-12, Bahia: EDUNEB*. Retrieved Fevereiro 5, 2013, from <http://hdl.handle.net/10316/21097>.
- Rio-Torto, G. (2006). *Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais* In Athayde, M. *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra: CIEG/FLUC. Retrieved julho 9, 2012, from <http://hdl.handle.net/10316/13412>.
- Sausurre, F. (1986). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schreuder, R., & Weltens, B. (1993). The bilingual lexicon: an overview. In R. Schreuder, & B. Weltens, *The bilingual lexicon* (pp. 1-10). Amsterdam: Benjamins.
- Silva, A. (2003). *Linguagem e cognição*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística.
- Silva, A. S. (2010). Palavras, significados e conceitos o significados lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de letras da UFF- Dossier: Letras e cognição*, 27-53.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, L., & Gabriel, R. (2010, out). *Léxico mental: Abordagens Psico e Neurolinguísticas*. Retrieved Janeiro 19, 2013, from <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Lucilene%20Sousa.pdf>
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in Autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 334-349). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Tonietto, L., Parente, M., Duvignau, K., Gaume, B., & Bosa, C. (2007). *Aquisição inicial do léxico verbal e aproximações semânticas em português*. Retrieved setembro 8, 2012, from Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a15v20n1.pdf>
- Tonietto, L., Villavicencio, A., Siqueira, M., Parente, M., & Sperb, T. (2008). A especificidade semântica como fator determinante na aquisição de verbos. *Psico*, 343-351.
- Turazza, J. (2005). *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume.
- Verhoeven, L., & Balkom, H. (2004). *Classification of developmental language disorders: Theoretical Issues and clinical implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Verri, A., Maraschio, P., & Destefani, V. (2007). Autism and 7Q34-335 deletion: A case report. In B. Mesmere, *New autism research developments* (pp. 1-9). New York: Nova Science Publishers.

Vidor, D. (2008). *Aquisição lexical inicial por crianças falantes de português brasileiro: Discussão do fenômeno da explosão do vocabulário e da atuação da hipótese do viés nominal*. Retrieved janeiro 7, 2013, from http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/16/TDE-2008-11-26T123703Z-1603/Publico/407213.pdf

Vigotsky, S. (1988). *Pensamento e linguagem*. (J. Camargo, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.

Vilela, M. (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina.

Volkmar, F., & Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen, *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 5-41). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Waterhouse, S. (2000). *A positive approach to autism*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers, Ltd.

Webster, R. (2009). Neurobiology of Specific Language Impairments . In M. Shevell, *Neurodevelopmental Disabilities: Clinical and Scientific Foundations* (pp. 145-166). UK: Mac Keith Press.

Wing, L. (2002). *The autistic spectrum*. London: Robinson.

6. Apêndices

Apêndice I- Documento de autorização da
investigação na APPC-Faro

Apêndice II- Documento de autorização do estudo
para as famílias

7. Anexos

Anexo 1. Folha de registo: prova de nomeação

Vou-te mostrar uns desenhos e tu vais dizer-me o que vês:

Bloco A: o que é isto?

Açúcar	Floresta	Pescoço	Despejar
Águia	Globo	Pinguim	Empurrar
Ave	Golfinho	Praia	Medir
Baleia	Hortaliça	Professor	Mergulhar
Canguru	Ilha	Pulso	Pegar
Cara	Joelho	Rio	
Cenoura	Lagarto	Vinho	
Círculo	Maça	Colorir	
Cotovelo	Ombro	Descansar	
Dentista	Pescador	Descascar	

Bloco B: O que está (o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer?

Colorir	Mergulhar
Descansar	Pegar
Descascar	
Despejar	
Empurrar	
Medir	

<i>Categorias de Resposta</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Exemplos</i>
Atribuição do rótulo correcto / Designação de 1 atributo classificativo	2 pontos	Vaca
Designação de categoria de nível mais geral	1 ponto	Dá leite / animal
Não resposta ou resp. errada	0 pontos	_____

Anexo 2. Folha de registo: prova de definição verbal

Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar:

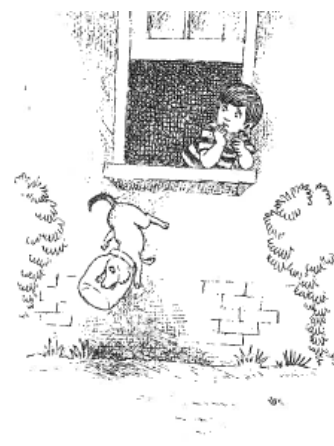
Açúcar	Floresta	Pescoço	Despejar
Águia	Globo	Pinguim	Empurrar
Ave	Golfinho	Praia	Medir
Baleia	Hortaliça	Professor	Mergulhar
Canguru	Ilha	Pulso	Pegar
Cara	Joelho	Rio	
Cenoura	Lagarto	Vinho	
Círculo	Maça	Colorir	
Cotovelo	Ombro	Descansar	
Dentista	Pescador	Descascar	

<i>Categorias de Resposta</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Exemplos</i>
Def. categorial particularizada	2	É um animal que dá leite
Def. categorial	1,5	É um animal
Def. funcional / sinónimos / enumeração de atributos	1	Dá leite / tem cornos
Exemplificação	0,5	Cornélia
Explicação genérica	0	É uma coisa

Anexo 3. Folha de registo: Preenchimento de frases

1. A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois. Eles comeram três _____.
2. O Bruno estava a ver na televisão um _____ de terror.
3. A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.
4. Ao pequeno almoço misturei o leite com o _____.
5. O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e _____ bicicleta amarela é do Jorge.
6. Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e _____ usaram chapéus vermelhos.
7. Eu tenho vários livros de música. São os _____ livros preferidos.
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a _____ raquete.
9. Os _____ pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.
10. Um homem que canta é um _____.
11. O homem que faz o pão é um _____.
12. No Verão parece que o sol _____ com mais força.
13. No Inverno gosto de _____ o vento a soprar nas árvores.
14. O avião da Tap _____ no aeroporto de Lisboa.
15. Ontem o Benfica _____ com o Sporting.
16. Na Primavera as árvores estão cheias de _____.
17. No Verão costumo passar as _____ na praia porque os meus _____ alugam lá casa.
18. O macaco subiu à _____ e pôs-se a comer banana.
19. O Tiago leu uma história daquele _____ que tu lhe emprestaste.
20. Eu calço as _____ antes dos sapatos.
21. O Rui agarrou a cana de _____ e foi até ao rio para ver se conseguia _____ algum _____.
22. O meu blusão tem seis _____ dourados.
23. Fui ver uma _____ de cavalos.
24. A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao _____.
25. Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre um _____.
26. O meu carro novo tem um furo no _____.
27. As crianças acharam piada ao _____ comprido da girafa.
28. O cãozinho ao ver o dono abanou o _____.
29. A menina _____ tinha um vestido azul ganhou um prémio.
30. Um cantor é um homem que _____.

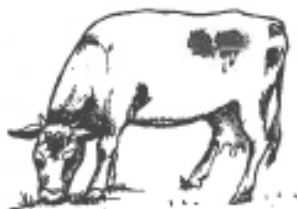
Anexo 4- Imagens (exemplos) do livro “Frog where are you?” (Mayer, 1969)



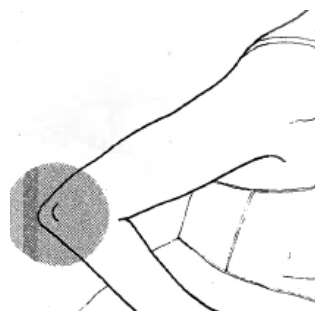
Anexo 5

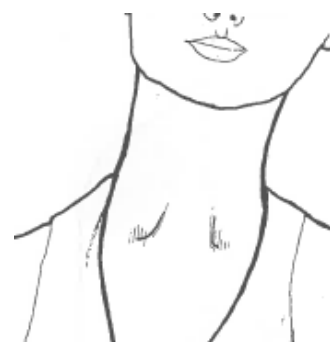
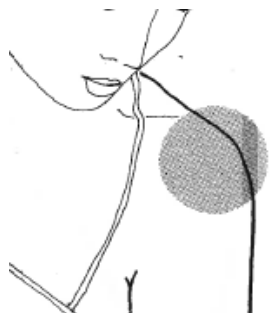
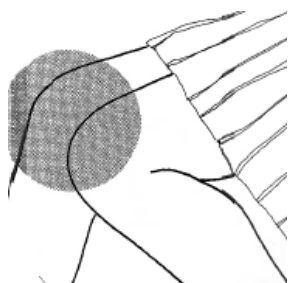
Imagens estímulo do teste Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004)

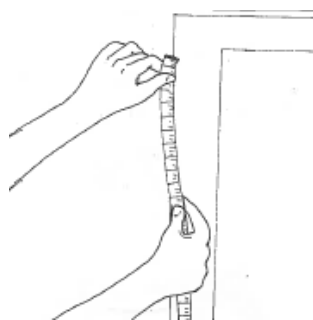
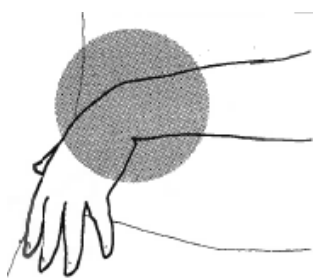
Itens exemplo:



Itens de avaliação:







Anexo 6- História realizada pela criança com PEL

era uma vez um menino que tinha um franco/um fraco//um sapo e depois/o cão estava a olhar para o sapo/então o menino estava sentado a olhar ele para o sapo/depois ele adormeceu e o sapo fugiu à noite e depois de manhã o menino acordou e de viu e de repente ficou assustado/porque ele tinha visto que o frasco estava vazio e depois ele vestiu e esta a procurar ele viu na bota e disse oh sapo onde estás? Então o cão pôs a cabeça no frasco e ficou preso/então o menino abriu a janela e depois o cão estava ir e o menino disse sapo onde estás? Então depois o cão caiu e partiu o vidro/ e seu dono estava muito chateado porque então porque o seu cão lambeu sua cara. sapo onde estás? sapo? Então o cão viu muitas de abelhas/ depois saiu. Estava a ladrar o menino continuava a dizer sapo onde estás? O cão estava a dizer/ depois encontrou ///toupeira e mordeu seu nariz. Subiu um bocado à árvore e estava a ladrar para ///a colmeia e depois deixou cair/ colmeia e depois todas abelhas saíram /e estavam a segui-lo/ o menino? continuava a procura do franco do sapo onde estás? Estás dentro dessas abelhas/ desse buraco? Mas não/ afinal era uma coruja que estava lá dentro/ então todas as abelhas estavam atras dela dele/ o menino foi à coruja/ estava a fugir da coruja e ele continuava a dizer assim: sapo onde estás? / depois o cão continuava cheio de picadas/ ele tava a andar devagarinho/ e depois viu um veado/ o menino viu um veado/ o veado correu e deixou o menino cair e o cão também caiu. e depois caíram /ainda bem e depois eles levantaram e ouviram o sapo/ silêncio! então viraram para o tronco e viram o sapo/ dois sapos que era o sapo e a rã e depois ele subiu e viu os seus filhotes/ os filhotes do sapo e ele disse que ele pode ficar com um sapo

Anexo 7- História realizada pela criança com PEA

Era uma vez um menino vai dentro da rã no vidro/ o menino deitou-se na cama e depois a rã desapareceu/vai para fora na janela/e depois o menino deitou-se na cama e depois a rãs desapareceram vai para fora na janela/ e depois o menino/ desapareceram o rã// Rã// o menino/vai vestir procurar o rã /onde está o rã...?

O rã pois cair o cão pois caíram no vidro pois estão zangado comigo //onde está a rã. /Hum// vai ter procurar a rã vai dentro para o rato /pois abelha o rato e depois caíram na // o cão fez caiu na mel abelha e depois o menino procurar assustar o mocho e depois o cão corre na abelha socorro// depois o menino vai procura onde está a rã?? //pois está aqui deitou-se na rena/ a rena vai cair /o menino vai cair dentro do lago/ caiu no lago e depois o menino faz vai contar até segredo/ cá está/ encontraram a rã e que tem uns ranzinhos. E foi tá encontrado o rã/ adeus rãs/ E foi da história o fim.