



Desenvolvimento Linguístico

Fernanda Gonçalves
Maria João Freitas
Paula Guerreiro

Com a colaboração de Otilia Sousa

Índice da brochura

1. Introdução
2. O que os professores precisam de saber sobre os desenvolvimentos fonológico, morfo-sintático, sintático e discursivo
 - 2.1. Desenvolvimento fonológico
 - 2.2. Desenvolvimento morfo-sintático e sintático
 - 2.3. Desenvolvimento discursivo
3. O que os alunos precisam de saber: propostas de actividades
4. Referências bibliográficas e *sites* relevantes

1. Introdução

Objectivos: (i) dar conta de como o desenvolvimento linguístico está interrelacionado com o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, sobretudo nos primeiros anos, condicionando-o de forma muito significativa; (ii) apresentar propostas de actividades que contribuam para o desenvolvimento da produção linguística oral e escrita, com especial atenção para os aspectos que emergem ou se consolidam mais tardiamente ou que colocam dificuldades particulares.

**O sistema linguístico
está consolidado à
entrada do 1º ciclo?**

O desenvolvimento da linguagem segue, nos primeiros estádios, padrões universais: a criança palra, treinando o seu sistema fonador e cognitivo, antes de produzir segmentos silábicos claramente perceptíveis, na fase de lalação, tipicamente com o formato CV, como em (1), seguindo-se necessariamente o período em que surgem palavras isoladas, com valor holofrástico, como em (2), para depois se começarem a desenvolver as primeiras unidades já claramente sintácticas, como em (3), fase após a qual a frase se vai alargando em múltiplos desenvolvimentos.

(1) pá-pá.

(2) “copo”, podendo significar: “quero o copo”, “estou a ver o copo”, etc.

(3) “quer copo”.

O ponto temporal em que cada um destes estádios emerge para cada criança em particular sofre variação, embora com limites temporais relativamente restritos, mas o padrão evolutivo é comum a todas:

(4) Estádio do palreio: a partir dos dois meses.

(5) Estádio da lalação: a partir dos três meses.

(6) Estádio de uma palavra ou holofrástico: a partir dos nove meses.

(7) Estádio de duas palavras ou telegráfico: a partir dos dezoito meses.

(8) Desenvolvimentos posteriores: a partir dos vinte meses.

Estes períodos têm equivalência nos falantes que adquirem uma língua gestual (ou gestuantes): ao estágio de uma palavra, por exemplo, corresponde o estágio de um gesto.

(i) No que diz respeito ao **desenvolvimento fonológico**, o processo é muito intenso nos primeiros anos de vida da criança. Assim, à entrada no 1º Ciclo, o sistema tende a estar estabilizado para a maior parte das crianças, com dificuldades que, podendo ser mais ou menos pontuais, não devem nunca ser desvalorizadas.

As estruturas fonológicas mais problemáticas para o desenvolvimento fonológico infantil, no plano dos sons, são as consoantes líquidas, como as que se encontram

sublinhadas nas palavras *sala* e *faro*. Se considerarmos a organização dos sons em agrupamentos silábicos, dentro da palavra, sabemos que as estruturas de desenvolvimento fonológico mais tardio são os vários grupos consonânticos, como os ilustrados nas palavras *prova* e *flauta*. Quando as crianças entram no 1º Ciclo sem o seu desenvolvimento fonológico terminado, podem surgir alguns problemas no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Para que o professor possa identificar eventuais problemas de desenvolvimento fonológico nos seus alunos, apresentaremos uma panorâmica das etapas de aquisição das estruturas fonológicas do Português.

(ii) Relativamente ao **desenvolvimento sintático e morfo-sintático**, é hoje sabido que muitos aspectos nucleares de cada língua particular emergem desde as primeiras produções da forma em que ocorrem no estágio final; veja-se abaixo, por exemplo, o ponto dedicado à aquisição da ordem básica em português. Igualmente conhecida é a ordem relativa de emergência de classes de palavras, ocorrendo inicialmente nomes e verbos, e, mais tardiamente, elementos ditos funcionais, como artigos, preposições ou conjunções.

Relativamente a estes aspectos, é crucial reter que existe uma distinção clara entre os que são de aquisição precoce e aqueles que surgem mais tardiamente:

8) Aspectos de aquisição precoce

- exemplos: ordem básica ou relação de concordância verbal.

9) Aspectos de aquisição tardia

– exemplo: frases passivas.

No entanto, mesmo em relação aos primeiros, há que notar claramente que cada aspecto particular tem o ponto de consolidação distante do início do processo; assim, em relação à ordem, por exemplo, todas as possibilidades de variação na língua vão sendo exploradas gradualmente; o mesmo se verifica relativamente a todas as especificidades morfológicas associadas aos padrões flexionais em que se traduz a relação de concordância.

(iii) Relativamente aos **aspectos discursivos**, o processo inicia-se mais tarde e a variação entre crianças é maior. Por exemplo, no momento da entrada na escola, a capacidade de formular uma narrativa, que se começa a evidenciar entre os três e os quatro anos, é ainda relativamente rudimentar.

É fundamental sublinhar que todos os aspectos acima referidos, associados à competência linguística dos falantes, se devem enquadrar num domínio mais vasto: o da **competência comunicativa**. Esta vai-se estruturando em função das influências que rodeiam a criança no nível pré-escolar e/ou no seu meio familiar. É, pois, determinante o peso do sistema formal de ensino nesse processo, de forma a compensar, entre outras, diferenças substanciais quer ao nível da habituação a materiais gráficos (jornais, revistas, livros, etc.), utilizados em contexto quotidiano

que justifique o seu valor funcional, quer ao nível do *input* linguístico oral a que as crianças estão expostas. Este deve ser cuidado e adequado, em função de todas as circunstâncias pragmáticas, que determinam, antes de mais, o grau de formalidade. Um *input* muito pobre e restrito, quer a nível lexical, quer sintáctico ou discursivo, e/ou deficitário, com acumulação de desvios a um ou vários níveis, se não for devidamente compensado no 1º Ciclo do Ensino Básico (e idealmente desde a creche e o pré-escolar, quando as crianças os frequentam), condiciona definitivamente todo o processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa associada ao sistema linguístico.

Embora com graus de estabilização muito distintos para os níveis linguísticos considerados (do fonológico, num extremo, ao discursivo, no outro), e tendo em conta fundamentalmente o desenvolvimento da competência comunicativa, como acima se referia, podemos afirmar que **o sistema linguístico tomado como um todo não está ainda consolidado à entrada do 1º Ciclo.**

Embora tal conclusão diga fundamentalmente respeito à **produção**, mesmo ao nível da **compreensão**, estudos efectuados demonstraram ainda dificuldades significativas ao longo de todo o 1º Ciclo; veja-se Sim-Sim (1997).

É, por isso, fundamental que as crianças sejam expostas, de forma sistemática, a estruturas (fonológicas, sintácticas e discursivas) de complexidade variada, uma vez que a competência linguística, bem como a comunicativa, depende, primordialmente, de dois factores: a complexidade das estruturas e a sua frequência no *input* linguístico.

Qual a relação entre desenvolvimento linguístico e explicitação de conteúdos gramaticais?

O conhecimento que as crianças têm da sua língua materna é um conhecimento intuitivo, o que significa que não têm consciência das propriedades desse sistema, que usam de forma espontânea em variadas situações de comunicação.

Contudo, a partir de um certo nível de desenvolvimento linguístico, é possível encontrar algumas manifestações de sensibilidade/consciência linguística nos vários domínios. Assim, ao nível fonológico, por exemplo, o gosto por rimas, que se começa a manifestar relativamente cedo, é indicador de que as crianças prestam atenção aos sons da fala. Ao nível morfo-sintáctico, as autocorreções das crianças (substituindo por exemplo *dizi* por *disse*) e a capacidade de identificar a agramaticalidade de uma sequência, como, por exemplo, *muro cavalo o saltou*, são também indicadores de que, progressivamente, as crianças desenvolvem a capacidade de reflectir sobre as propriedades da sua língua, o que acontece, naturalmente, ao nível das estruturas linguísticas que já estão adquiridas e estabilizadas ou em estabilização, dado que não é possível manipular e analisar

unidades ou estruturas que não estão adquiridas. Dito de outra forma, a consciência linguística é decorrente do desenvolvimento linguístico.

Nessa perspectiva, a realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, sem a qual o trabalho sobre o conhecimento explícito¹ (no programa *Funcionamento da Língua-análise e reflexão*) não terá os efeitos desejados: a consciencialização e a sistematização do conhecimento da língua, com vista à sua utilização adequada nos modos oral e escrito.

Qual a relação entre o desenvolvimento linguístico e o sucesso escolar e como intervir a esse nível?

É possível afirmar que existe uma relação directa entre o grau de desenvolvimento linguístico à entrada do 1º Ciclo e o sucesso aí alcançado, em particular nos primeiros anos. Concretamente, o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, a iniciar nesse processo,² pelo que aquele

desenvolvimento deve ser estimulado desde o ensino pré-escolar, sendo ainda crucial o papel do professor do 1º Ciclo. Esse papel deve associar-se, a este nível, a três componentes fundamentais:

- Expor os alunos a um *input* linguístico que se pautе de forma sistemática pela correcção gramatical, pela adequação pragmática e pela riqueza e diversidade, quer ao nível das estruturas sintácticas, quer do léxico.

- Analisar a produção oral dos alunos de forma detalhada aos vários níveis (do fonológico ao discursivo), **separadamente** (não sendo suficiente uma análise global), com o objectivo de detectar eventuais perturbações, pontuais ou sistemáticas, que se reflectirão necessariamente na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em conta o que pode ser considerado típico para o estágio de desenvolvimento em causa.

- Estimular o desenvolvimento linguístico, com exercícios especificamente direccionados para os vários domínios considerados, tendo especialmente em conta as dificuldades que lhes são inerentes e as que se colocam a cada aluno em particular (como as actividades que se propõem abaixo, devidamente adequadas a cada situação pedagógica concreta), de forma continuada e persistente.

Nesse processo, deve-se partir das estruturas mais disponíveis (por exemplo, para a elaboração de exercícios nas várias áreas curriculares) e trabalhar (na oralidade e na escrita; na compreensão e na produção) todas as estruturas, incluindo as menos disponíveis.

¹ Veja-se a brochura sobre conhecimento explícito.

² Veja-se igualmente a este respeito a brochura sobre consciência fonológica.

2.1 Desenvolvimento fonológico

O desenvolvimento fonológico termina antes do de outras componentes linguísticas no sistema da criança. À entrada no 1º Ciclo, as unidades gramaticais da fonologia já se encontram estabilizadas na maior parte das crianças. No entanto, alguns aspectos na produção dos sons podem ainda não estar totalmente estabelecidos na gramática da criança, sugerindo ao ouvinte a sensação de imaturidade e, em alguns casos, criando problemas de comunicação. Os aspectos fonológicos mais relevantes para o sucesso no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita são os seguintes: (i) identificação de fronteiras de palavra; (ii) aquisição do inventário de sons; (iii) organização dos sons nas sílabas. Ilustramos, a seguir, o tipo de informação que será fornecida, sobre este assunto, na brochura sobre Desenvolvimento Linguístico.

2.1.1. Identificação de fronteiras de palavra

O facto de algumas palavras do Português não transportarem acento torna-as dependentes de palavras vizinhas com acento. Não gozando de autonomia acentual, surgem sempre à esquerda ou à direita de uma palavra com acento. Vejam-se alguns exemplos (a palavra sublinhada é a que não contém acento):

- (1) As cerejas souberam-me bem.
- (2) Os biscoitos que a avó me deu eram de chocolate.

No percurso da aquisição, as crianças processam frequentemente estas palavras não acentuadas como fazendo parte da acentuada. Veja-se o exemplo:

- (3) Mãe: Olha, filho, estão ali os amigos.

Criança: (chamando-os) Zamigos! (03;00)

Consequentemente, nos registos de escrita de alunos frequentando o 1º Ciclo, é frequente encontrarmos a palavra não acentuada e a acentuada grafadas como fazendo parte de uma só unidade, como em *<derepente> para <de repente>, *<qué> para <que é>. Em alguns casos, apenas parte da palavra não acentuada é associada à acentuada, como em *<o zolhos> para <os olhos>.

A escola deverá estimular o trabalho sobre as fronteiras de palavra nestes contextos problemáticos, de forma a que a criança processe palavras acentuadas e palavras não acentuadas como estruturas autónomas, associadas a classes de palavras distintas (na versão final da brochura sobre Desenvolvimento Linguístico, serão propostos exercícios neste sentido).

2.1.2. Aquisição do inventário de sons

As crianças portuguesas, como muitas outras crianças no mundo, começam por adquirir as **consoantes oclusivas** (correspondentes ao som inicial em *pá, bola, tia, dedo, carro* e *gato*) e as **consoantes nasais** (correspondentes à consoante em *mão, nó* e *unha*). As **consoantes fricativas** são posteriores (veja-se a primeira consoante de *fió, voz, só, zebra, chá* e *já*). Normalmente, as **consoantes líquidas** (como a primeira consoante de *lã, olho, rato* e *ouro*) são as últimas a emergirem e podem estabilizar já durante o 1º Ciclo. Quando uma criança procede à glidização da lateral (sua transformação em semivogal), provavelmente o seu desenvolvimento fonológico ainda não está terminado, tendo implicações nas relações que a criança é levada a estabelecer entre som e grafema, na iniciação à leitura e à escrita (veja-se a sequência *castelo da Lego* produzida como *caste[w]* da *[w]ego* por uma aluna do 1º Ciclo).

2.1.3. Organização dos sons em sílabas

Os sons não se organizam de forma aleatória dentro das sílabas. De acordo com princípios universais, o Português, permite:

- (i) zero, uma ou duas consoantes à esquerda da vogal (veja-se a primeira sílaba de cada uma das palavras *_a.to, fa.to* e *gra.to*);
- (ii) uma consoante à direita da vogal (veja-se o fim da primeira sílaba de cada uma das palavras *al.to, far.to, gas.to* e *mus.go*).

As consoantes que ocorrem à esquerda da vogal estão em **Ataque**. As que ocorrem à direita da vogal estão em **Coda**. A vogal ocupa o **Núcleo** da sílaba. O Núcleo e a Coda formam a **Rima** da sílaba (na brochura, será dada mais informação sobre a organização das sílabas em Português – cf. Freitas & Santos 2001).

As crianças portuguesas tendem a adquirir a estrutura silábica do PE de acordo com a seguinte escala de desenvolvimento simplificada (para mais informação, cf. Freitas 1997 e Correia 2004):

(4) Escala de desenvolvimento silábico

1º - Sílabas com zero ou uma consoante, seguida de seguida

água [a] Inês (1 ano e 1 mês)

fralda [ka] Inês (1 ano e 10 meses)

2º - Surgem consoantes à direita da vogal

três [ˈteS] Pedro (2 anos e 8 meses)

3º - Surgem duas consoantes à esquerda da vogal

preto e [ˈpreti] Pedro (3 anos e 7 meses)

MAS

comprar [ku'par] Pedro (3 anos e 7 meses)

Alguns grupos consonânticos como os que ocorrem nas palavras *afta*, *admirado*, *psicologia*, *absurdo* e *amnésia* são pouco frequentes no léxico das crianças à entrada na escola. Com o alargamento do léxico, estas palavras tornam-se mais frequentes e o processamento destes grupos consonânticos revela-se frequentemente problemático em situações de leitura oral e de escrita. Em registos de escrita, encontramos muitas vezes uma vogal gráfica <e> entre as duas consoantes, de forma a simplificar a estrutura silábica da palavra. Na leitura oral, o processamento destas palavras gera hesitações que comprometem a fluência da leitura do aluno. A escola deve, portanto, promover a aquisição destas estruturas, sendo que exercícios neste sentido serão integrados na versão final da brochura sobre Desenvolvimento Linguístico.

2.2. Desenvolvimento sintático e morfo-sintático

Como se referiu acima, há que distinguir os **aspectos de aquisição precoce** dos de **aquisição tardia**. Neste subponto, após um breve enquadramento introdutório, dá-se conta da forma como o constituinte em causa emerge e como ocorrem os desenvolvimentos posteriores, sublinhando-se de seguida os principais desvios que se lhe associam. Serão tratados os seguintes constituintes: grupo nominal e grupo adjectival, grupo verbal, concordância, ordem, frases passivas, frases complexas por coordenação e subordinação (relativas, substantivas e adverbiais).

2.2.1 Grupo Nominal e Grupo Adjectival

Por **grupo nominal** (GN) entende-se uma unidade sintáctica cujo núcleo é o nome, com o qual se combinam, ou não, determinantes, quantificadores, complementos e modificadores.

O GN também pode ser constituído apenas por um pronome, como em (1).

- (1) a. [Ele] é meu amigo.
- b. Mostra-[me] o teu de desenho.

Os determinantes e os quantificadores especificam o nome e ocorrem à esquerda deste como em (2).

- (2) a. [O rapaz] é muito simpático. (determinante artigo definido)
- b. [Este aluno] é muito aplicado. (determinante demonstrativo)
- c. [Algumas canetas] não escrevem. (quantificador)

O núcleo do **grupo adjectival** (GA) é o adjectivo e com ele podem combinar-se complementos e quantificadores (na formação do grau superlativo) (3).

- (3) a. Este rapaz é [muito simpático].
- b. Este rapaz é [o mais simpático].

Os complementos do nome (4) e do adjetivo (5) são seleccionados por estes, ocorrem à sua direita e são, principalmente, grupos preposicionais.

- (4) a. [A descoberta [do Brasil]] aconteceu em 1500.
b. A Ana tem [esperança [de passar no exame]].
- (5) a. A mãe ficou [preocupada [com a saúde do filho]].
b. Ele está [consciente [de que tem de trabalhar]].

Os modificadores do nome ocorrem normalmente à direita deste e podem ser restritivos (6) a (8) ou apositivos (9) a (12) (ver ficha das frases relativas).

- (6) [Os lápis novos] estão naquela prateleira. (grupo adjectival)
- (7) [Os livros de Banda Desenhada] estão naquela prateleira. (grupo preposicional)
- (8) [As pessoas que fumam] podem ter graves problemas de saúde.
(frase adjectiva relativa restritiva)
- (9) [D. Inês de Castro, rainha de Portugal,] foi coroada morta. (grupo nominal)
- (10) [O Pedro, atencioso,] cedeu o seu lugar no autocarro. (grupo adjectival)
- (11) [O caminho, de carro ou de comboio,] é longo. (grupo preposicional)
- (12) [O meu irmão, que é pintor,] vive no Porto. (frase adjectiva relativa explicativa)

2.2.1.1 Desenvolvimento linguístico

Nas primeiras produções das crianças, tanto o GN como o GA são, normalmente, constituídos apenas pelo núcleo, como se vê no seguinte diálogo para o GN:

- (13) Adulto: O que é isto?
Criança: [Flor].
Adulto: É uma flor? De quem é?
Criança: [Mamã]. (Raquel 1;10)

Encontram-se também, desde cedo, enunciados com pronomes (formas tónicas) (14), pronomes clíticos (15), pronomes interrogativos (em posições de deslocação de constituintes) (16) e frases relativas (de ocorrência esporádica) (17) (ver ficha das frases relativas).

- (14) a. [Ele] está a dormir. (Raquel 02;01)
b. [Isto] são pestanas. (Joana 02;08)
- (15) a. Vou apanhá-[lo]. (Raquel 02;03)
b. As casinhas partem-[se]. (Joana 02;06)
- (16) a. qu(e) é i(s)to? (Raquel 01;11)
b. quem te deu? (Raquel 01;11)
- (17) (es)tá uma coisinha lá dent(r)o que(e) eu não posso ti(r)ar.
(Raquel 02;05)

É a partir do núcleo que se vai processando o desenvolvimento destes grupos, pela associação, progressivamente mais elaborada, de determinantes, quantificadores, complementos e modificadores (18).

- (18) a. [Esta bebé]. (Joana 02;11)
b. [Um coelho]. (Joana 02;11)
c. Olha [a fada madrinha]. (Joana 04;05)
d. [Varinha de condão] (Joana 04;05)
e. Porque eu vi [o teatro do soldadinho de chumbo]. (Joana 04;09)
f. E eu não gosto d[os meninos que fazem disparates na minha escola].
(Joana 04;04)
g. Deixa-me tirar [esta caneta amarela]. (Joana 04;09)
h. ...onde é que está [a minha roupa de inverno]? (Joana 04;09)
i. Tenho ali, que são [muita chiques]... (Joana 04;10)
j. É [muita difícil], isto...(Joana 04;10)

Os **desvios** associados ao GN e ao GA estão, normalmente, ligados a formas irregulares: concordância no interior do GN (19); adjectivos uniformes (20); formas irregulares do grau comparativo (21).

- (19) a. as *couvas* [= as couves] (Luís 02;09)
b. à menina *Palita* [= à menina Palito] (Luís 02;02)
c. É *uma* chupa-chupa. (Luís 02;05)
d. São os *dragões*. (Luís 02;09)
e. *os girafos* (Joana 03;03)
(20) (es)tá *doenta*. (Joana 02;00)
(21) a. *é mais melhor*. (Joana 02;05)
b. olha, mãe: mais pequenino, *mais médio* e *mais grande*. (Diogo 03;04)

O grau superlativo, principalmente o superlativo absoluto sintético, não ocorre de forma espontânea nas primeiras produções das crianças, podendo considerar-se uma estrutura de aquisição tardia, pelo que deve ser trabalhado explicitamente no decorrer do primeiro ciclo, com exercícios de complexidade crescente.

2.2.1.2 O caso particular dos clíticos

Embora a emergência dos pronomes clíticos seja relativamente precoce, o mesmo não se pode dizer da sua estabilização. A investigação neste domínio mostra que no por volta dos 10 anos de idade as crianças ainda revelam problemas com algumas estruturas.

Os **principais desvios**, no processo de estabilização, envolvem:

- (i) ênclise por próclise (22);
(ii) próclise por ênclise (23);

- (iii) ausência do clítico (24);
 - (iv) repetição de constituintes (25);
 - (v) substituição por uma forma tónica ou por outro clítico (26).
- (22) a. ...estavas a ler, quero *que lês-me*. (Joana 03;10)
 b. Pode-se pôr, *não pode-se*. (Joana 04;06)
- (23) a. A coelha achou estranho, mas o lobo queria *a comer...*
 (4º ano/ narrativa escrita)
- (24) b. Quando ia a passar pela rua encontrou um vestido muito bonito numa boutique e comprou [-]. (4º ano/narrativa escrita)
 c. ...e uma vaca que (es)tava d(o) out(r)o lado e uma andorinha ajudaram[-] a ser tratado. (10;07 narrativa oral)
- (25) a. eu mandei-*lhe* um pontapé *ao Tiago* que é este. (Luís 02;09)
 b. ...o cavalo que *se* chamava-*se* trovão. (10;03 narrativa oral)
- (26) a. (es)tou a esconde(r) *ele*. (Raquel 02:07)
 b. ...e o boi (...) magoou-*lhe* com os chifres (...) (10;02 narrativa oral)

2.2.2 Grupo Verbal

O grupo verbal (GV) é caracterizado por ter por núcleo um verbo, o qual pode ocorrer isoladamente ou em associação com o sujeito e/ou os complementos que se lhe associam, pelas suas propriedades. Assim, os **verbos principais** – os núcleos típicos – podem ser **impessoais**, como em (1), **intransitivos**, como em (2), **transitivos directos**, como em (3), **transitivos indirectos**, como em (4), ou **transitivos directos e indirectos**, como em (5).

- (1) [Neva].
- (2) A cadela [gemeu].
- (3) O espectáculo [fascinou os telespectadores].
- (4) O Pedro [telefonou-me].
- (5) A Maria [contou uma anedota aos colegas].

O GV pode tornar-se mais complexo pela associação ao núcleo de **verbos auxiliares** (um ou vários), como em (6), ou de **modificadores**, como em (7) e (8).

- (6) Eles [tinham ficado a saber o resultado].
- (7) O menino olhou o pai [com ternura].
- (8) O José percebia [agora] a reacção dos colegas.

2.2.2.1 Desenvolvimento linguístico

Como ficou já dito na Introdução, os GV surgem num estágio muito precoce.

Inicialmente, restringem-se aos seus núcleos, para se expandirem depois, de forma gradual.

Relativamente aos tempos, modos e aspectos (TMA), inicialmente são privilegiados o Presente do Indicativo e o Imperativo. Também surge o Infinitivo Impessoal, por vezes associado aos primeiros auxiliares. Ocorrem ainda os Pretéritos Perfeito e Imperfeito e, de forma esporádica, formas de Infinitivo Pessoal.

(9) É golo. (Luís 1;09)

(10) Olha bonecos! (João 2;00)

(11) Está a chorar. (João 2;00)

(12) Anda ver. (João 2;01)

(13) A menina caiu. (João 2;00.02)

(14) E mais uma camioneta para andarmos. (Raquel 2; 04)

(15) Eu vou andar, sabias? (Raquel 2;05)

O Conjuntivo surge atrasado, sendo por vezes substituído por formas de Indicativo (18).

(16) Só quand(o) eu disser. (Raquel 2;11)

(17) Não contes a história. (Joana 4;04)

(18) Não queres eu mexi a comidinha? (Raquel 2;08)

Uma estratégia comum relativamente a uma das estruturas em que o Conjuntivo deveria surgir, as frases imperativas negativas, consiste na substituição do Conjuntivo pelo Indicativo ou pelo Imperativo:

(19) Não tens medo, (es)tá bem ? (Luís 2;05)

(20) Não faz isto. (Luís 2;09)

As formas irregulares são por vezes afectadas.

De entre elas salientam-se as formas de participio duplo associadas aos tradicionalmente chamados **verbos abundantes** (21) e (22): nos estádios mais precoces a forma regular tende a ser privilegiada, verificando-se o inverso nos seguintes.

(21) Já (es)tá (*l*)impado. (Raquel 2;11)

(22) E(ste) (es)tá morredo. (João 2;03)

(23) [Sabes colar?] *Sabo*. (João 2;04)

(24) Eu *fazi* devagarinho. (Luís 2;09)

(25) [Olha, disseste~me que me ias contar aquela historiazinha, não ias?] *Iu*. (João 2;07)

(26) Já *pomos* um osso. [Pusemos aqui um que era este, se não me engano] (Luís 2;09)

(27) Eu não *consego* pôr assim (Luís 2;09)

Relativamente à introdução dos complementos dos verbos, verificam-se omissões, adições e trocas de preposições.

(28) Pois estou do circo. (Raquel 2;11)

(29) Brinca da isto. (João 2;06)

Estes problemas são ainda atestados em narrativas escritas de 4º ano e de 6º ano, sobretudo em associação a clíticos:

(30) Muitos dos homens da aldeia apareceram, mas nenhum lhe agradava até que um lobo a agradou. (*agradar vs atrair/convencer* (?)) (narrativa escrita – 4º ano)

(31) Apareceu um mexicano a tocar com a sua viola ele agradou-a ((*agradar vs atrair/convencer* (?)) (narrativa escrita – 6º ano)

Os desvios que envolvem os grupos preposicionais surgem de resto noutros contextos, em que, por vezes, a preposição não ocorre, não é contraída, ou é-o de forma incorrecta ou abusiva:

(32) [P(a)ra que é o dinheiro?] É mim. (Raquel 1;10)

(33) Coitadinha da esta. (2;04) (Batoréo 1997)

(34) Na Paris. (Joana 4;00)

(35) E o cão puxou-lhe por o rabo. (5;10.9) (Batoréo 1997)

(36) Trepa por o... a árvore (...). (7;5.23). (Batoréo 1997)

(37) Quando já tinha o dinheiro, passou pela uma [*] loja de ropa [*] (narrativa escrita – 4º ano)

(38) No anoitecer a bela e formosa lebre... (narrativa escrita – 6º ano)

Verificam-se ainda associações de propriedades de uns verbos a outros (como entre “lutar” e “combater”, “dar uma festinha” e “dar um beijinho”, ou “saber” e “conhecer” nos exemplos abaixo) ou a usos do mesmo verbo em contextos distintos.

(39) O Peter Pan tem que (es)tar em cima a lutar o Capitão Gancho. (Luís 2;08).

(40) (Es)tou a dar uma festinha a ele (Raquel 2;10)

(41) Não, po(r)que a tia João já sabe os meninos (Luís 2;08).

Ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, os desvios acima exemplificados podem ainda surgir. Embora se vão tornando pontuais na maior parte dos casos, não devem ser desvalorizados.

O GV torna-se gradualmente mais complexo pela exploração de novos paradigmas flexionais e de um número crescente de auxiliares que permitem, por exemplo, introduzir e diversificar os valores aspectuais, temporais e modais.

São especialmente problemáticos os paradigmas de utilização mais restrita e/ou formal: o Pretérito-mais-que-perfeito e o Futuro Imperfeito do Indicativo, o Condicional e os três paradigmas de Conjuntivo.

A análise de narrativas escritas de 4º ano (Guerreiro 2005) evidencia a limitação no uso de tempos e modos. Exemplos como os seguintes não são pois frequentes:

(42) E achou que se o fosse vender recebia um bom dinheiro.

(43) Então quer que eu o pese?

(44) ...dirigindo-se à janela, pensando no grande amor dela (isto se ela tiver um).

(45) E com o dinheiro que lhe dera o sr. da ourivesaria comprou um lindo vestido.

Os exercícios a propor neste domínio deverão pois concentrar-se nos seguintes aspectos: exploração dos contextos em que normalmente se verificam desvios; estimulação do uso de **todos** os tempos e modos, bem como dos diversos valores aspectuais.

2.2.3 Concordância

Em Português, o sujeito determina a relação de concordância com o verbo, ocorrendo as marcas flexionais de pessoa e número que assinalam essa relação em afixos dos verbos principais ou dos auxiliares, quando presentes. Sendo o Português uma língua em que é possível, em determinados contextos, omitir o sujeito, este é por vezes reconhecido unicamente pelas referidas marcas flexionais.

(1) O João e os primos passearam toda a tarde.

(2) (Eles) tinham ido passear.

O sujeito determina ainda as marcas de concordância em género e número no predicativo do sujeito (quando este é um adjectivo ou um nome (3) e (4)) e na forma de particípio passado que ocorre nas frases passivas (5) (veja-se abaixo a abordagem a estas estruturas).

(3) As meninas ficaram sossegadas.

(4) Ela é professora.

(5) Os prémios foram atribuídos pelos membros do júri.

Finalmente, a concordância estabelece-se ainda entre o núcleo do grupo nominal e os determinantes e modificadores adjectivais que o rodeiam (veja-se acima o tratamento do GN).

2.2.3.1 Desenvolvimento linguístico

As marcas de concordância surgem nos primeiros estádios. No entanto, tal não significa que todas as especificidades morfológicas associadas àquela relação estejam consolidadas desde o princípio do processo. Inicialmente, verifica-se uma grande predominância do uso da 3ª pessoa do singular, quer nos contextos em que também ocorre no estágio final, quer a substituir outras formas, sobretudo a 1ª pessoa do singular e a 3ª do plural, ou ainda em auto-referência.

(6) As focas faz. (Luís 2;02)

(7) Eu vai ler. (Luís 1;11)

(8) Foguetes é maus. (Raquel 2;04.15)

(9) O *Peu* não gosta (Pedro 2;10) [*Peu* refere-se à criança que fala].

Pode-se concluir que, em Português, a 3ª pessoa do singular é, pois, a forma adquirida por defeito, sinalizando nos primeiros estádios de desenvolvimento a relação de concordância verbal. Vão-se depois adquirindo gradualmente todas as especificidades morfológicas associadas às restantes pessoas gramaticais.

Globalmente, as formas de plural surgem mais tarde que as de singular e a ordem de aquisição, quer para as pessoas de singular, quer para as de plural, é de 3ª pessoa, seguida da 1ª, seguida da 2ª.

Os **desvios** (pouco significativos, em termos numéricos) que se verificam inicialmente ao nível das propriedades básicas da relação de concordância tendem a ser rapidamente ultrapassados. No entanto, alguns contextos especialmente problemáticos acarretam ainda desvios que se prolongam pelo 1º Ciclo. Estes estão relacionados com a natureza do sujeito, quando o mesmo é composto ou apresenta um núcleo singular que remete para um referente semanticamente plural, por exemplo, ou ainda com a ordem, verificando-se mais desvios em contextos de inversão sujeito-verbo.

(10) A mãe e o (L)uís viu este a andar no meu ja(r)dim. (Luís 2;02.00)

(11) Caiu os dois. (João 2;06.01)

(12) (En)to(r)nou-s(e) os bombons todos. (Raquel 2;07)

(13) Morreu as vacas e ficou os bois (Joana 03;01)

(14) O que é estas coisas brancas? (Joana 4;04)

(15) Aquele livro vai dizer onde é que está as coisas. (Joana 4;05)

Desvios do mesmo tipo encontram-se ainda em narrativas escritas de 4º ano e de 6º ano:

(16) Iam a passar um grupo de músicos na rua para irem tocar para a bela coelha. (narrativa escrita, 4º ano)

(17) Mas nenhum deles a conquistaram. (narrativa escrita, 4º ano)

(18) Depois apareceu um gato, um esquilo e um urso e tocaram uma música para ela. (narrativa escrita, 4º ano)

(19) Quando viram a lebre a olhar muito para o porco, apareceu logo um esquilo e um gato... (narrativa escrita – 6º ano)

(20) Então apareceu um porco e um rato a tocarem instrumentos... ... (narrativa escrita – 6º ano)

(21) Passou por ali um porco e um gato... (narrativa escrita – 6º ano)

(22) Seguidamente apareceu o gato o esquilo e o coelho. ... (narrativa escrita – 6º ano)

Neste domínio, os exercícios devem incidir nos contextos problemáticos acima identificados.

2.2.4 Ordem de Palavras

O Português é uma língua SVO, ou seja, uma língua cuja ordem dos constituintes, em frases declarativas afirmativas, é **Sujeito-Verbo-Objecto** (1). A **ordem directa** (ou básica ou não marcada) é a mais simples no que respeita à estrutura sintáctica e também a mais neutra em termos discursivos.

(1) A professora leu a história (aos meninos).

Tal não significa, contudo, que todas as frases da língua portuguesa obedeam a este padrão. Na verdade, outras ordens, as chamadas **ordens inversas** (VSO, VOS, OSV e OVS) são possíveis, ou obrigatórias, em certas condições (estruturas sintácticas ou contextos discursivos específicos).

As estruturas sintácticas em que se manifesta uma ordem diferente da ordem básica são, fundamentalmente, algumas frases relativas (2), e interrogativas (3), porque o pronome relativo e o pronome interrogativo têm de ocupar a posição mais à esquerda da frase.

(2) O livro [que ela leu] era muito interessante.
 ↓ ↓ ↓
 O S V

(3) a. (O) que é que ela leu?
 ↓ ↓ ↓
 O S V

b. Que leu ela?
 ↓ ↓ ↓
 O V S

As ordens inversas em frases declarativas ((4) a (7)) só são possíveis em determinados contextos discursivos.

- (4) Leu a professora a história.
- (5) Leu a história a professora.
- (6) A história a professora leu.
- (7) A história, leu(-a) a professora.

Vejamos, então, contextos discursivos que permitem a ocorrência de cada uma das ordens anteriores:

A: **Alguém** leu **alguma coisa** hoje?/Ninguém leu nada?

B: Leu **a professora** **a história**.(4)

A: **Quem** (é que) leu a história?

B: Leu a história **a professora**.(5)

A: A professora leu **a história** e a notícia?

B: **A história** a professora leu (a notícia é que não).(6)

A: **Quem** leu a história e a notícia?

B: A história leu(-a) **a professora**, (a notícia leu-a o Miguel)(7)

Tais situações verificam-se porque “as diferentes ordens de palavras em frases declarativas simples (...) reflectem o estatuto discursivo das expressões que nela ocorrem. Assim, a **posição inicial da frase** é reservada para o **tópico** e a **final** para a **informação com maior grau de novidade**, ou seja, a ordem de palavras básica em Português é aquela em que o sujeito da frase é o tópico e o objecto é o foco informacional (ou, num contexto de pergunta-resposta, em que toda a frase constitui informação nova).” (Duarte, 2000:150)

2.2.4.1 Desenvolvimento Linguístico

Em termos de desenvolvimento linguístico, a observação das produções das crianças mostra-nos que desde muito cedo a ordem básica é respeitada (8), mas também encontramos enunciados com outras ordens (9), em contextos em que são permitidas.

(8)

- a) O outro não saiu (Luís 02;00)
- b) Isto são pestanas. (Joana 02;08)
- c) Isto é um balde. (Joana 02;08)
- d) A torneira é para lavar as mãos. (Joana 02;08)
- e) As tartarugas fazem-me impressão. (Joana 03;03)

(9)

- a) Está aqui uma bicicleta. (Joana 03;03)

- b) O iogurte dá a mãe. (Diogo 03;06)
- c) Para comer a sopa não é o garfo. (Diogo 03;06)
- d) Olha, não cresce o nariz, não. (Joana 03; 10)
- e) Olha, mas falta isto. (Joana 04;00)
- f) Porque apareceu lá a fada. (Joana 04;00)

2.2.5 Frases passivas

A construção passiva (ou voz passiva) só é possível com verbos transitivos directos. Apesar de expressar o mesmo significado que a sua activa correspondente, uma vez que descrevem a mesma situação (1) e (2), apresenta uma complexidade estrutural superior.

- (1) O jornal publicou a entrevista.
- (2) A entrevista foi publicada pelo jornal.

A relação que se estabelece entre uma frase passiva e a sua correspondente activa passa, entre outros, pelos seguintes aspectos: (a) O GN que na passiva tem a função de sujeito é o complemento directo da activa; (b) o GP da passiva, introduzido pela preposição *por*, que a tradição gramatical denomina de complemento agente da passiva, é o sujeito da frase activa; (c) o “papel” do sujeito da frase passiva é desempenhado, na activa, pelo complemento directo e a mesma relação se verifica entre o sujeito da activa e o complemento agente da passiva, ou seja, o sujeito da frase passiva e o complemento directo da activa desempenham a mesma função semântica, o mesmo acontecendo com o sujeito da activa e o complemento agente da passiva.

Neste tipo de construções é importante distinguir as passivas não reversíveis, as passivas reversíveis e as passivas sem agente expresso ((3), (4) e (5) respectivamente), uma vez que para as crianças não apresentam todas a mesma dificuldade de processamento.

- (3) A notícia foi lida pelo jornalista.
- (4) O apresentador foi entrevistado pelo jornalista.
- (5) Fui assaltado na rua.

Genericamente, o que distingue a frase de (3) da frase de (4) é o facto de a situação descrita por esta última permitir uma construção inversa, como em (6), pelo que só o conhecimento da estrutura passiva permite uma interpretação correcta. O mesmo não acontece com a situação descrita em (3), pois a sua interpretação é facilitada pelo nosso “conhecimento do mundo”, que impede uma interpretação alternativa (veja-se a agramaticalidade de (7)).

- (6) O jornalista foi entrevistado pelo apresentador.
- (7) *O jornalista foi lido pela notícia.

2.2.5.1 Desenvolvimento Linguístico

As frases passivas constituem um aspecto de aquisição tardia e não ocorrem de forma espontânea no discurso das crianças, o que se deve, certamente, à sua complexidade estrutural, mas também ao facto de serem pouco frequentes no *input* linguístico

Ao nível da compreensão, as crianças tendem a interpretar as frases passivas como se fossem frases activas simples, fazendo corresponder ao primeiro GN que ocorre na frase o papel de agente. Neste sentido, as passivas reversíveis apresentam-lhes mais problemas do que as não reversíveis, na medida em que, como permitem uma construção alternativa, a interpretação pode acabar por ser a inversa. A dificuldade de interpretação que as passivas sem agente expresso apresentam deve-se ao facto de as crianças não reconhecerem que é impossível identificar o agente, dado que ele não está expresso.

Um estudo realizado com crianças portuguesas (Sim-Sim 1997) revela os seguintes resultados (em percentagem de respostas correctas) no que respeita à compreensão de diferentes frases passivas, por crianças de 4, 6 e 9 anos:

| | 4 anos | 6 anos | 9 anos |
|--|--------|--------|--------|
| O menino foi arranhado pelo gato | 93% | 99% | 99% |
| O menino foi beijado pela menina | 37% | 48% | 77% |
| A carteira foi-me roubada no autocarro | 10% | 11% | 21% |

2.2.6 Orações coordenadas

As orações coordenadas ligam-se através de vírgulas, na escrita, (tradicionalmente coordenação **assindética**) (1) ou através de **conjunções coordenativas** (2) (tradicionalmente coordenação **sindética**), **copulativas** (ou aditivas), **adversativas**, **disjuntivas** (ou alternativas) e **conclusivas**.

(1) Comecei a fazer o jantar às sete, às oito estava tudo pronto.

(2) Precisava de ir ao supermercado, **mas** não me apetece sair de casa.

As conjunções coordenativas podem ligar frases (2), grupos nominais (3), grupos adjectivais (4), grupos verbais (5), grupos preposicionais (6), grupos adverbiais (7), orações subordinadas (8) e grupos de natureza diferente (9).

(3) Vestes a saia ou as calças?

(4) Este menino é inteligente, mas muito teimoso.

(5) Tens ido ao cinema ou assistido a concertos?

(6) Já fiz essa viagem de avião e de comboio.

(7) Partes hoje ou amanhã?

(8) O Pedro disse que ia para Espanha e que voltava dentro de uma semana.

(9) Estás ansioso, com medo ou desesperado?

A coordenação pode ser **binária** (1-8) ou **múltipla** (9 e 10), consoante o número de elementos coordenados:

- (10) O João procurou debaixo da cama e a Ana procurou dentro da gaveta, **mas** nenhum encontrou o relógio.

2.2.6.1 Desenvolvimento linguístico

As primeiras conjunções a surgir nas produções espontâneas são a copulativa *e* e a adversativa *mas*, com ocorrências pouco frequentes (1).

- (1) a. O Nuno e ti(o) Zé. (Raquel 02;00)

b. Mãe: Não tira o sapato.

Raquel: Mas eu vou para a cama. (Raquel 02;00)

A copulativa “*e*” vai surgindo para coordenar quer grupos sintáticos quer orações. De uma forma genérica, é possível afirmar que existe uma certa sequência na diversificação dos contextos em que esta conjunção ocorre: primeiro com uma função meramente aditiva, depois para ligar orações relacionadas temporalmente, a seguir para expressar relações de causa/efeito.

- (2) Um balde e uma pá. (Joana 02;10)

- (3) Vai à escola da... de eu e da tia Lina. (Joana 02;10)

- (4) Gosto e gosto. (Joana 02;10)

- (5) Fui com a mãe e com a avó. (Joana 03;01)

- (6) Para a princesa e para o príncipe. (Joana 03;01)

- (7) Comer e brincar com eles. (Joana 03;04)

- (8) Isto gira e ela faz bolinhas. (Joana 04;10)

A adversativa *mas* ocorre com menos frequência e as outras conjunções são de emergência tardia:

- (9) Ela é grande mas é magrinha. (Joana 03;01)

- (10) Mas ela não é Joana Filipa, é Joana Tiago. (Joana 03;02)

Apesar de este tipo de construções surgir relativamente cedo no discurso da criança, não é possível afirmar que no início da escolaridade este conhecimento esteja adquirido. Ao nível da compreensão, por exemplo, uma frase do tipo “*O cão lambeu o leite e o gato o bolo*” apresenta dificuldades no final da idade pré-escolar (Sim-Sim 1998). Por outro lado, estruturas de coordenação de emergência mais tardia, como as disjuntivas, podem também revelar-se complicadas. Num estudo realizado com crianças portuguesas (Sim-Sim 1997), a frase “*Nem o Miguel chegou nem o João saiu*” apresentou problemas de compreensão a 48% das crianças de quatro anos, 41% das crianças de seis anos e 21% das crianças de nove anos.

No que respeita à produção, a análise de narrativas orais e escritas produzidas em idade escolar revela alguns problemas que se prendem, fundamentalmente, com a

ausência de domínio das estruturas frásicas complexas (de coordenação e subordinação), o que leva ao uso abusivo da conjunção “e”.

2.2.8 Orações subordinadas

De entre o conjunto das frases complexas, as orações subordinadas são as que acarretam maiores dificuldades, quer ao nível da compreensão, quer da produção, por implicarem uma estrutura de **encaixe**, o que significa que a oração subordinada é um constituinte, essencial ou acessório, da **frase superior**³: em (1) a oração subordinada integra o sujeito da frase superior e em (2) constitui o seu objecto directo.

(1) [A menina [que eu vi]] trazia um ramo de rosas.

(2) O réu percebeu [que não podia dizer mais nada em sua defesa].

Considera-se pois que as duas orações subordinadas (a relativa em (1) e a substantiva em (2)) estão **encaixadas** na frase superior ([A menina que eu vi trazia um ramo de rosas] e [O réu percebeu que não podia dizer mais nada em sua defesa], respectivamente).

2.2.8.1 Subordinação Adjectiva – As frases relativas

As frases relativas são introduzidas por um pronome relativo (com função sintáctica dentro da relativa) e desempenham na frase a mesma função que os adjectivos (cf. (1) e (2)). Assim, fazem parte do grupo nominal (ver ficha do grupo nominal), sendo modificadores do nome que as antecede. Podem ser modificadores restritivos (2) ou apositivos (3).

(1) Os alunos [assíduos] têm melhores resultados.

(2) Os alunos [que são assíduos] têm melhores resultados.

(3) Os alunos, [que são assíduos], têm tido bons resultados.

2.2.8.1 Desenvolvimento Linguístico

A investigação em aquisição e desenvolvimento da linguagem mostra que as relativas podem surgir relativamente cedo (mas de forma esporádica) nas produções infantis (4), às vezes com alguns desvios em relação à gramática-alvo (cf. (4b.) *No dia em que fomos...*).

³ A frase superior não se deve confundir com a “oração principal”, na sua acepção tradicional mais corrente, segundo a qual aquela exclui a subordinada: nos exemplos dados, “A menina trazia um ramo de rosas” ou “O réu percebeu”. Esta concepção não traduzia a relação de dependência que existe e que a noção de encaixe contempla. À frase superior também se chama **total**, **mais alta** ou **matriz**.

(4) a. (es)tá uma coisinha lá dent(r)o que(e) eu não posso ti(r)ar.

(Raquel 02;05)

b. No dia que fomos ao Continente. (Joana 03;03)

Tal como acontece noutras línguas, estudos com crianças portuguesas (Vasconcelos 1996) mostram que as estruturas relativas demoram a estabilizar e não apresentam todas a mesma dificuldade. A posição da frase relativa, bem como a função sintáctica do pronome (sujeito, complemento directo, complemento indirecto, locativo), podem influenciar quer a compreensão quer a produção espontânea.

Assim:

(i) As relativas encaixadas à direita (5) são menos problemáticas do que as relativas encaixadas ao centro (6).

(5) A Maria encontrou um cão [que era muito bonito].

(6) O cão [que a Maria encontrou] era muito bonito.

(ii) As relativas em que o pronome relativo tem a função sintáctica de sujeito (7) são menos problemáticas do que aquelas que implicam alteração da ordem básica (ver ordem de palavras), por exemplo, em que o pronome tem função de complemento directo (8).

(7) O cão [que --- s tem orelhas compridas] mordeu a menina.

(8) A menina [que o cão mordeu --- OD] chorou.

(iii) Relativas em que o pronome tem função de complemento directo (8) revelaram-se menos problemáticas do que aquelas em que o pronome tem função de complemento indirecto (9) ou de locativo (10).

(9) O professor [a quem o menino deu o livro ---OI] é careca.

(10) A mesa [onde o professor pôs o livro ---LOC] tem gavetas.

Assim, “as primeiras produções espontâneas de relativas parecem corresponder a um padrão: a oração relativa é encaixada à direita e fornece informação sobre o complemento directo da oração que a antecede” (Sim-Sim 1998), como a frase de (5).

Frases relativas do tipo *Os eucaliptos que vimos no passeio eram mais altos do que os castanheiros* e *O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela*, apresentaram dificuldades de compreensão a crianças de 6 anos de idade: 65% e 52% das crianças não compreenderam a 1ª e a 2ª frases, respectivamente, contra 15% das crianças de 9 anos (Sim-Sim 1997).

2.2.8.2 Orações substantivas

As orações substantivas caracterizam-se por desempenharem tipicamente na frase que integram funções essenciais: sujeito (3), objecto directo (4) ou complemento preposicionado (oblíquo) (5), ocupando posições típicas de expressões nominais.

(3.) [Que nada o afecte] admira-me.

(4.) O arguido declarou [que não prestava declarações].

(5.) Ele gosta [de [trazer consigo todos os seus documentos]].

Para além de **completivas** ou **integrantes**, orações acima exemplificadas, podem ser **relativas sem antecedente expreso** ou **livres**, as quais podem ainda desempenhar as funções de complemento indirecto⁴ (8) e de adjunto (9):

(6.) [Quem muito dorme] pouco aprende.

(7.) A menina confessou [o que a atormentava].

(8.) O júri atribui o prémio [a quem o merecer].

(9.) Vi o João [onde nos cruzámos ontem].

Tendo em conta o constituinte de que dependem directamente as orações subordinadas completivas, estas pode ser **completivas de verbo** (10 e 11), **de nome** (12) ou **de adjectivo** (13):

(10.) Admira-me [que nada o afecte].

(11.) Não sei [se nada o afecta].

(12.) É verdade [que nada o afecta].

(13.) É estranho [que nada o afecte].

Esse vínculo de dependência entre as completivas e o constituinte da frase superior a que se associam directamente determina, entre outros, os seguintes aspectos: o modo da completiva (veja-se os contrastes entre (10.) e (13.), por um lado, e (12.) e (13.) por outro); a forma da conjunção subordinativa integrante (ou **complementador**) (veja-se (10.) vs. (11.)), ou até a possibilidade da sua ausência, em **completivas não finitas** (com infinitivo flexionado ou não flexionado):

(14.) Ele quer [convidar todos os amigos para a sua festa].

(15.) Parece-me difícil [tratarem de tantos assuntos em tão pouco tempo].

2.2.8.2.1 Desenvolvimento linguístico

As orações substantivas (como as subordinadas em geral) não ocorrem nos primeiros estádios de desenvolvimento. Exemplos como os seguintes são pois pontuais nessa fase:

(16) Eu não sei [on(de) (es)tá a out(r)a] (Raquel 2:05).

⁴ Função sintáctica só associada às relativas livres (cf. (8)).

Gradualmente, vão ocorrendo:

- (17) Ui, quero [fazer chichi]. (3;10)
- (18) Eu não sei [contar histórias]. (3;10)
- (19) Não disse... [que a... que a Bela Adormecida ia-se picar]. (Joana 4;03)
- (20) Não sei [onde é que está a folha desse desenho]. (4;04)
- (21) A mim parece [que é um sapato]. (4;06)
- (22) Queres [que eu pinte... este... que eu estava a pintar?] (Joana 4;10)

Em narrativas escritas de 4º ano, continuam a verificar-se poucas ocorrências. Eis alguns exemplos:

- (23) ...e reparou [que era muito bonita].
- (24) E a coelha viu [que não era só um rato e um porco]; ela viu [que eram mais gatos].
- (25) E achou [que [se o fosse vender] recebia um bom dinheiro].
- (26) A Mimi ainda não tinha reparado [que ele era um lobo].
- (27) Então quer [que eu o pese]?
- (28) Viu [que tinha dinheiro] e comprou-o.

Os **desvios** mais significativos associados a estas orações prendem-se com a omissão de conjunções (nos primeiros estádios) e com a produção do conjuntivo (veja-se a este respeito o tratamento do GV acima).

- (29) Que(r) ver tu não cabes? (Raquel 2;05.19)
- (30) Ó pá, estavas a ler; quero que lês-me. (Joana 3;10)

No entanto, o facto mais significativo a assinalar é o seu atraso relativo.

Os exercícios a propor devem portanto estimular a produção de orações substantivas de todos os subtipos acima referidos, incluindo, naturalmente, contextos específicos de uso do conjuntivo.

2.2.8.3 Orações adverbiais

As orações adverbiais, tal como os advérbios, têm tipicamente mobilidade na frase que integram, sendo introduzidas pelas conjunções subordinativas adverbiais que determinam o seu subtipo: **causais** (como “porque”), **condicionais** (como “se”), **concessivas** (como “embora”), **conformativas** (como “como” ou “conforme”), **finais** (como “para que”), **modais** (como “sem que”), **proporcionais** (como “à medida que”) e **temporais** (como “quando”).

- (1) [[Quando tiver acabado o jogo,] faço os meus prognósticos].
- (2) [Faço os meus prognósticos, [quando tiver acabado o jogo].

Para além destas, são tradicionalmente mencionadas **as comparativas** e **as consecutivas**, as quais têm um comportamento sintático distinto, uma vez que não apresentam a mesma mobilidade, além de que dependem da presença de alguns itens na restante frase superior (como “tanto” e “do que” nos exemplos abaixo). Nesta medida, são relacionáveis com as substantivas completivas.

(3) O Tiago cresceu tanto, [que já não conseguia entrar em casa].

(4) *Que já não conseguia entrar em casa, o Tiago cresceu tanto.

(5) Os monumentos são mais numerosos nesta cidade [do que em qualquer outra].

(6) *Do que em qualquer outra os monumentos são mais numerosos nesta cidade.

Também as adverbiais podem ser **finitas** e **não finitas**, sendo neste caso **infinitivas** (com infinitivo flexionado ou não flexionado) **participiais** ou **gerundivas**.

(7) [Por andar nos autocarros sem bilhete,] é possível apanhar uma multa.

(8) [Para tomarem aquela decisão,] não valia a pena ter demorado duas horas.

(9) [Tomada a decisão,] nunca mais se arrependeu.

(10) [Saindo sem chapéu-de-chuva,] arriscas-te a apanhar uma valente molha.

Relativamente ao modo, as adverbiais finitas podem apresentar o indicativo ou o conjuntivo, em função da conjunção ou locução conjuncional subordinativa. É de salientar a existência de conjunções e locuções (as temporais) com as quais ocorre o indicativo com tempo passado e presente e o conjuntivo com tempo futuro; são elas “quando, mal, enquanto, assim que, logo que”:

(11) [Quando podia], não poupou.

(12) [Quando puder], tratarei desse assunto.

2.2.8.3.1 Desenvolvimento linguístico

Também as adverbiais estão ausentes nos primeiros estádios de desenvolvimento linguístico, emergindo muito gradualmente.

Eis alguns exemplos:

(13) Senta, que o filhinho é teu. (Raquel 2;05)

(14) [Porqu(e) é qu(e) ele (es)tá a chorar?] Po(r)qu(e) o com(b)oiu não anda (Raquel 2;05).

(15) Vamos passear, quando [?] eu fo(r) embora, (es)tá bem? (Raquel 2;11)

(16) Quando fomos ao Fundão, chegámos lá! (Joana 4;00)

(17) Se eu fosse lá para dentro da água, tinha medo! (Joana 4;00)

(18) Se eu também fizesse... (Joana 4;04)

(19) Espera, que eu não consigo fazer (4;04)

(20) Ficou a chorar, a chorar... porque a não deixaram...ir ao baile. Joana 4;06)

(21) Este não, que é mais pequenino (Joana 4;06).

(22) Cada vez que nós juntávamos as bolas, aquilo rebentava. (Joana 4;07)

(23) Mas o passarinho como era esperto # voou (5;10). (Batoréo 1997) (narrativa oral)

(24) Quando # o passarinho ia # voar <p(ar)a> [//] tinha uma minhoca # na boca p(ar)a dar (a)Os filhinhos (5;10). (Batoréo 1997) (narrativa oral)

Em narrativas escritas de 4º ano, verifica-se um uso restrito destas orações, com exceção das temporais, que ocorrem frequentemente.

Os **desvios** prendem-se fundamentalmente e de novo com o uso das conjunções e do conjuntivo.

(26) Se eu desse, se eu tive dois computadores, dou um computador à tia João. (Joana 3;11)

(27) Quando a pastilha (elástica) se desfazer, quero o sumo. (Guilherme 9;02)

(28) Quando tu *isses...* (“fosses”). (Guilherme 9;02)

Devem-se, pois, propor exercícios que estimulem o uso de todos os tipos de orações adverbiais, com particular incidência nos subtipos menos comuns e nas conjunções que exigem o conjuntivo.

2.3 Desenvolvimento discursivo

Discurso é tomado como o uso da língua para além da frase, englobando factos tão diversos como a conversa, os diversos tipos de discurso extenso (narrativa, argumentação, explicação...). Mais do que focalizar em estádios e sequência temporal do desenvolvimento, concentramo-nos nos processos subjacentes à emergência e desenvolvimento destas competências. Por exemplo, para atingir a mestria de um adulto na conversa a criança tem que dominar um conjunto de competências interaccionais que vão muito além do domínio da fonologia, sintaxe ou semântica. Tem que aprender a:

- a) esperar pela sua vez, evitando interrupções e sobreposições,
- b) cooperar na manutenção e desenvolvimento do tema,
- c) fornecer informação clara e verdadeira,
- d) fornecer informação adequada (nem de mais nem de menos) à situação. Tem que aprender também a construir um clima de conversa amistoso e agradável.

A conversa

A conversa permite desenvolver competências importantes para outros tipos de discurso, por exemplo permite treinar a retoma do tema alargando-o através de informação nova e pertinente, permite avaliar o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito, permite treinar a gestão da palavra e dos silêncios, permite ajuizar da importância do interlocutor nas escolhas que é preciso fazer, avaliar o

grau de compreensão do interlocutor, etc. .

Proporcionar condições para a conversa é fundamental. É necessário criar um clima de escuta para que cada intervenção seja audível. As intervenções devem centrar-se no tema em discussão e devem conter informação nova ou uma vivência pessoal pertinente.

3. O que os alunos precisam de saber: propostas de actividades

3.1. Grupo Nominal e Grupo Adjectival

Exercício 3.1.1:

Objectivos Estimular a produção de GN mais alargados.

Materiais Fichas de trabalho

Ano de escolaridade 1.º e 2.º anos.

- A. As frases abaixo não estão completas. Descobre na caixa as palavras que faltam.

o a um uma este(s) esta(s) esse(s) essa(s) aquele(s)
aquela(s) meu(s) minha(s) teu(s) tua(s) nosso(s) nossa(s)
dois muitos poucos todos alguns

- a) _____ menina é _____ prima?
b) _____ pai lê _____ jornais.
c) _____ amigos vieram à _____ festa.
d) Vou levar _____ carros a _____ oficina.
e) _____ Maria emprestou-me _____ livros.
f) _____ irmãos são atletas.

- B. As palavras e expressões que estão na caixa saltaram das frases. Vê se descobres onde pertencem.

famoso / interessante / delicioso / simpática / muito conhecidos
atencioso / de banda desenhada / que fomos ver ontem / de música / de ganhar / de nataçã

- a) Aquele jornalista _____ escreveu uma notícia _____.
b) Ontem comemos um gelado _____.
c) Aquela senhora _____ é a minha professora _____.
d) Gosto muito de ler livros _____.

- e) O filme _____ tem actores _____.
- f) O Pedro, muito _____, ajudou a avó a subir as escadas.
- g) A Ana tem esperança _____ as provas _____.

C. As frases que estão em baixo foram mal copiadas. Descobre que palavras lhes faltam.

- a) os irmãos foram ver um filme
- b) os lápis são novos e os meus são muito
- c) ontem fiz viagem com minha tia
- d) leão feroz atacou zebra

D. Completa os espaços com as palavras do rectângulo para tornares o texto mais rico.

| | | | | | | |
|---------------|--------|-------------|---------|--------|----------|-------------|
| admirado | azul | belo | brancas | branco | cansadas | desajeitado |
| desengonçadas | finas | grandes | leves | lindo | liso | longas |
| macias | negras | preguiçosas | rugosa | velhas | verde | |

No grande mar _____, junto às _____ rochas roídas pelas ondas e pelo vento, vivia um pequeno caranguejo _____. Gastava o dia a trepar pelas muralhas de pedra, em correrias _____. De tão _____ todos troçavam dele.

Voavam as _____ gaivotas no ar e no seu voo _____, pareciam _____ bailarinas _____ de dançar. Às vezes pousavam nas rochas _____; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as _____ penas _____ brancas, com a vaidade de quem se sente _____ e _____. As penas _____ caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão _____ e _____ que o caranguejo verde, de casca dura, _____ sonhava ter um vestido assim _____, leve, _____ como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde"
in Histórias de Bichos - Livros Horizonte, 1981

in <http://guida.querido.net/jogos/index.html>

3.2. O Grupo Verbal

Exercício 3.2.1: O duende travesso

O modo conjuntivo emerge tardiamente, verificando-se um uso restrito da sua utilização, bem como desvios de origem diversa (incluindo substituição pelo

imperativo e pelo indicativo). Com este exercício pretende-se implementar o seu uso num dos contextos em que é obrigatório.

| | |
|---------------------|---|
| Objectivos | Estimular a produção de formas de conjuntivo (neste caso em contraste com formas de imperativo), com recurso à expressão dramática. |
| Materiais | Fichas de cartão, saco (e adereços para a dramatização, eventualmente). |
| Ano de escolaridade | 1.º e 2.º anos. |

Descrição

Os alunos devem desenhar previamente fichas com a ilustração de acções, usando-se, por exemplo, os conteúdos programáticos de Estudo do Meio: atravessar a estrada na passadeira, comer fruta, lavar os dentes, etc..

Um aluno é escolhido para representar a figura de duende travesso. Esse aluno vai tirando as fichas do saco. Sem mostrar as fichas aos colegas, deve representar o que está descrito em cada desenho, mas da forma incorrecta (comendo doces em vez de fruta, ou deitando-se sem lavar os dentes, por exemplo). Os colegas devem adivinhar o que está a ser representado. Quando adivinham, devem dizer, por exemplo: “Duende travesso, não comas doces! Come fruta!”; “Duende travesso, não te deites sem lavar os dentes! Vai lavar os dentes!”

Seguidamente, o aluno representa a acção correcta.

Exercício 3.2.2.: Pesquisa de provérbios

Com esta tarefa, os alunos apelarão também à participação dos pais e demais adultos que os rodeiam (em complementaridade a outras fontes), criando-se assim laços entre o meio familiar e a escola. Simultaneamente, valoriza-se a tradição oral associada à “sabedoria popular”, estimulando-se a vontade de conhecer textos mais longos dessa tradição (lendas, canções, etc.).

De entre os provérbios encontrados, deverá haver a preocupação de explorar os que apresentarem modos e tempos menos comumente utilizados; nomeadamente, o conjuntivo (além de outros aspectos relevantes, como inversões da ordem básica ou estruturas elípticas).

Eis alguns exemplos:

- (1) Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti.
- (2) Nunca digas “Desta água não beberei”.
- (3) Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.

| | |
|------------|---|
| Objectivos | Desenvolver a compreensão de provérbios com diversos tempos e modos, explorando-se a capacidade de pesquisa de informação em fontes diversas (Internet, |
|------------|---|

| | |
|---------------------|---|
| | livros e fontes orais: encarregados de educação, etc.). |
| Materiais | Os recolhidos pelos alunos. |
| Ano de escolaridade | 1º Ciclo. |
| Fonte | Duarte (1992; pp. 172-173) (adaptado). |

Descrição

Os alunos devem partilhar em aula os provérbios que descobriram, indicando a fonte. Depois de explorados, é possível ainda pensar noutras tarefas, como a elaboração de um “livro de provérbios” da turma, ou um concurso de “adivinha o provérbio”, com os alunos da turma ou de outras turmas, em que o objectivo seria fornecer o princípio do provérbio para que os alunos adivinhassem a parte restante, ou em que, por exemplo, tivessem de adivinhar um provérbio com uma palavra fornecida.

Na exploração dos provérbios deve-se ter o cuidado de alertar para a forma correcta de os interpretar. Por exemplo, “quem muito dorme, pouco aprende” não deve ser um incentivo para ir para a cama demasiado tarde, até porque é já sabido que dormir muito também é fundamental para aprender bem.

3.3. Concordância

Exercício 3.3.1.: Singular ou plural?

Os sujeitos compostos, os que têm núcleo singular e significado plural (ou que incluam um constituinte plural) e os que se encontram em posição pós-verbal (os compostos em particular), entre outros, são particularmente problemáticos, no que diz respeito à regra de concordância, devendo pois ser explorados.

| | |
|------------|--|
| Objectivos | Desenvolver a compreensão e a produção de sujeitos que colocam dificuldades particulares no que diz respeito à aplicação da regra da concordância verbal pela sua natureza ou posição. |
|------------|--|

| | |
|---------------------|--------------|
| Ano de escolaridade | 3º e 4º anos |
|---------------------|--------------|

Descrição

Apresentar por escrito exemplos de constituintes em que o sujeito seja composto, como em (1), tenha núcleo singular e significado plural, como em (2), ou seja pós-verbal, como em (3), eventualmente a partir de frases ditas ou escritas pelos próprios alunos, para que estes as completem devidamente. As frases deverão ser apresentadas com grau de complexidade crescente.

(1.a) A Maria e o primo dela _____ (foi/foram) passear.

(1.b) A Joana e o Pedro, os meninos que iam com a mãe, _____ (foi/foram) passear.

- (2.a) Nenhum dos meninos _____ (errou/erraram) os exercícios.
 (2.b) Uma dezena de pombos _____ (voou/voaram) em nossa direcção.
 (3.a) _____ (Passou/Passaram) por ali muitos alunos a caminho da escola.
 (3.b) _____ (Apareceu/Apareceram) a Ana, a Maria e a Joana para brincar com a Inês.

3.4. Ordem de palavras

Exercício 3.4.1: Vamos construir frases

A actividade que aqui se apresenta pode ser aplicada a várias situações de complexidade diferente, com pequenas variantes, e poderá ser desenvolvida com um pequeno grupo ou com todo o grupo. Numa fase inicial funciona como uma forma de desenvolver a consciência de palavra e de frase. Em anos mais avançados estimula a produção de frases com estruturas mais complexas.

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de frases de complexidade diferente |
| Materiais | Fichas com imagens ou palavras, saco (ou caixa) |
| Ano de escolaridade | Todos os anos, dependendo da complexidade. |

Descrição

Numa fase inicial (1º ano), o professor apresenta imagens de objectos ou acções reconhecidos pelas crianças e que estas nomearão. Uma a uma, as crianças devem construir uma frase com a palavra-alvo. O professor deverá, no início, exemplificar. (Ex.: lápis – “O lápis é azul”; “Este lápis é da Joana”). A mesma imagem pode ser utilizada para a construção de várias frases por crianças diferentes. O professor deve estimular a produção de frases de tipos diferentes (declarativo, exclamativo, interrogativo, imperativo), fornecendo ele próprio o modelo.

Em fases mais avançadas, as imagens podem ser substituídas por palavras pertencentes às várias classes (nomes, adjectivos, verbos, advérbios, preposições, conjunções...). Dependendo da estrutura que o professor quer treinar, assim será a palavra a utilizar.

Não se pretende com este exercício trabalhar o conhecimento explícito, mas expor os alunos a estruturas progressivamente mais complexas e estimular a sua produção.

Exercício 3.4.2: Palavras desarrumadas

Este exercício desencadeia a produção de frases com diferentes ordens de palavras.

Objectivos Construir frases a partir de palavras desordenadas, respeitando as ordens possíveis em português

Materiais Cartões com palavras ou ficha de actividades

Ano de escolaridade A partir do 2º

Descrição

O professor fornece a todos os alunos vários conjuntos de palavras que eles devem ordenar de modo a construírem frases correctas. Exemplos de conjuntos possíveis:

| A | B | C | D | E |
|-----------------------------------|---|---|------------------------------------|--------------------------------|
| Saltou cão parede o a | os museu meninos ano 3º do visitaram o | lagartixa quintal no apareceu uma | primo o do João chegou | bicicleta aqui está a |

O professor escreve no quadro as frases construídas pelos alunos e deve levá-los a perceber que alguns conjuntos (C,D e E) permitem mais do que uma ordem. Assim, na escolha das palavras para a construção dos conjuntos, o professor deve ter em conta esse tipo de situação.

Exercício 3.4.3: Descobre a minha frase

Este exercício é semelhante ao anterior mas é realizado a pares e são as próprias crianças que escrevem as frases.

Objectivos Construir frases a partir de palavras desordenadas, respeitando as ordens possíveis em português

Materiais Lápis e papel (eventualmente tesoura)

Ano de escolaridade A partir do 2º

Descrição

Cada criança escreve uma (ou várias) frases (que o professor deve verificar) desordenando depois as palavras, que dará a um colega que as deve voltar a ordenar, descobrindo a frase inicial. A descoberta será dificultada pelo número de palavras da frase, bem como pelas hipóteses de as combinar. Quanto mais conscientes as crianças estiverem das possíveis combinações, mais hipóteses têm de “dificultar” a tarefa ao colega. Pode fazer-se uma espécie de campeonato, em que vão sendo “eliminados” os que não acertam. Ver em

http://www.deltamicro.co.uk/primary_online/molly.html uma versão online deste jogo.

3.5. Frases passivas

Exercício 3.5.1: Outra forma de dizer

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Expor os alunos a frases passivas e estimular a sua compreensão e produção |
| Materiais | Eventualmente fantoches ou outros bonecos |
| Ano de escolaridade | 3º e 4º |

Descrição

O professor diz frases passivas e os alunos representam a acção descrita com a ajuda dos bonecos ou simplesmente fazendo gestos. Este procedimento permite verificar se a frase foi bem interpretada.

Numa fase posterior podem ser as próprias crianças a inventar uma frase que devem escrever num papel e depois dramatizar ou desenhar para que outro colega adivinhe. Também aqui pode ser utilizado o jogo referido a propósito da ordem de palavras.

Outra abordagem pode ser a produção de frases passivas, a partir de frases activas presentes em textos trabalhados em aula ou da autoria dos próprios alunos.

3.6. Orações coordenadas

Exercício 3.6.1: Frases grandes

Este exercício já foi parcialmente apresentado no ponto relativo à ordem de palavras e surge também, com pequenas variações, nas estruturas de subordinação.

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de estruturas de coordenação, diversificando as conjunções. |
| Materiais | Saco com cartões onde estão escritas conjunções e locuções coordenativas. |
| Ano de escolaridade | 1º ano (oralmente), do 2º ao 4º (oral e escrito) |

Descrição

Etapa 1 - O professor retira do saco uma ficha e dá um exemplo de uma frase com essa conjunção. Cada aluno diz outra frase, usando a mesma conjunção e escreve-a no caderno.

Repete-se o procedimento com todas as conjunções.

Etapa 2 – O professor cola no quadro os todos os cartões, para que os alunos os vejam e fornece um pequeno texto lacunar ou frases complexas onde está omissa a conjunção que os alunos têm de descobrir.

3.7. Orações subordinadas

Exercício 3.7.1: Vamos fazer lengalengas

Este exercício permite, por um lado, o contacto com textos da tradição oral e, por outro, a exposição a orações relativas, estimulando a sua produção.

| | |
|---------------------|---|
| Objectivos | Compreender e produzir frases relativas |
| Materiais | Lengalengas apresentadas pelo professor |
| Ano de escolaridade | 1º/2º ano |

Descrição

O professor apresenta à turma as lengalengas tradicionais *A casa do João* e *O Castelo de Chuchurumel* (ou apenas uma delas). Estas lengalengas podem ser o ponto de partida para uma recolha mais alargada que inclua outros textos da literatura de tradição oral (veja-se também a proposta do GV com provérbios).

Nesta actividade, concretamente, o professor pode questionar os alunos no sentido de verificar a compreensão das estruturas em causa, por exemplo: *Quem fez a casa? Quem furou o saco de grão e feijão?...*

Para além disso, os alunos serão desafiados a memorizar a(s) lengalenga(s), recorrendo, por exemplo a um exercício do tipo:

Vamos ver se te recordas da lengalenga “O Castelo de Chuchurumel”.

Ordena as seguintes palavras de acordo com a ordem pela qual aparecem na lengalenga. Algumas já estão numeradas, para te poderes orientar.

_____ 11º _____ 2º _____ 5º
rato água lume cão carnicheiro sebo cordel chave boi pau gato

Finalmente, partindo de imagens apresentadas pelo professor, os alunos inventam uma lengalenga que obedeça à mesma estrutura.

A casa do João

Lenga-lenga tradicional

Aqui está a casa
que fez o João.

Aqui está o saco de grão e feijão
que estava na casa
que fez o João.

Aqui está o rato
que furou o saco de grão e feijão
que estava na casa
que fez o João.

Aqui está o gato
que comeu o rato
que furou o saco de grão e feijão
que estava na casa
que fez o João.

Aqui está o cão
que mordeu o gato
que comeu o rato
que furou o saco de grão e feijão
que estava na casa
que fez o João.

Castelo de Chuchurumel

Lenga-lenga tradicional

Aqui está a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o pau
Que bateu no cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o lume
Que queimou o pau
Que bateu no cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está a água
Que apagou o lume
Que queimou o pau
Que bateu no cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o boi
Que bebeu a água
Que apagou o lume
Que queimou o pau
Que bateu no cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está o carnicheiro
Que matou o boi
Que bebeu a água
Que apagou o lume
Que queimou o pau
Que bateu no cão
Que mordeu o gato
Que comeu o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Aqui está a morte
Que levou o carnicheiro
E que entrega a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

Exercício 3.7.2 Digo o que é

Este exercício permite a articulação com conteúdos programáticos do Estudo do Meio, ao mesmo tempo que mobiliza outros aspectos linguísticos. Pretende-se que a criança defina um determinado item utilizando uma estrutura relativa do tipo *um médico é uma pessoa que.../ um herbívoro é um animal que...*, o que mobiliza também o conhecimento de certas relações semânticas (de inclusão ou de todo-parte). (Veja-se a este propósito a brochura do desenvolvimento lexical)

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de frases relativas |
| Materiais | Imagens e livros diversos |
| Ano de escolaridade | todos |

Descrição

A propósito de variados conteúdos do Estudo do Meio, o professor pede aos alunos que digam *o que é um jardineiro/ um animal carnívoro/ uma águia/um rio/um arbusto/o oxigénio/a digestão/um hospital...*

O professor deve ser o modelo e levar os alunos a produzir relativas em que o pronome relativo desempenhe diferentes funções sintácticas (**sujeito**, **complemento directo**, **complemento indirecto**, **locativo**). Por exemplo: **Um jardineiro é uma pessoa que trata dos jardins**; **Um estetoscópio é um objecto que os médicos usam para auscultar os doentes**; **Um polícia é uma pessoa a quem pedimos ajuda quando estamos perdidos**; **Um hospital é um local onde estão pessoas doentes**.

Exercício 3.7.3 Duas numa

Com esta actividade, estimula-se a produção de frases complexas pela associação de frases simples, num exercício preliminar relativamente aos processos de coesão textual.

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de estruturas complexas a partir de frases simples. |
| Materiais | Papel e caneta. |
| Ano de escolaridade | 3º e 4º anos. |

Descrição

A partir de duas frases simples, pede-se aos alunos que construam uma só.

Eis alguns exemplos:

A Maria ia para casa. Começou a chover.

Quando a Maria ia para casa, começou a chover.

O Tiago quer comer doces. O médico proibiu-o.

O Tiago quer comer doces, mas o médico proibiu-o.

Exercício 3.7.4 Dá-me pistas!

É importante estimular a produção de estruturas sintácticas complexas, com destaque especial para as que emergem mais tardiamente, tendo igualmente em conta a produção de recontos, cuja importância é abordada no tópico dedicado ao desenvolvimento discursivo.

| | |
|------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de estruturas de subordinação (e outras pouco frequentes), com recurso à pesquisa de textos literários. |
| Materiais | Os recolhidos pelos alunos e pelo professor. |

Ano de escolaridade 1.º Ciclo.

Descrição

Nos dois primeiros anos, pode-se partir sobretudo de textos do manual seleccionado (ou de outros escolhidos pelo professor) de extensão breve. Já no 3º e no 4º ano, é aconselhável partir de textos mais longos. Uma possibilidade consiste em seleccionar um conjunto de livros (na biblioteca da escola ou da turma, ou de entre os livros que os alunos possuem, por exemplo) que circule entre os alunos, os quais darão conta (oralmente ou por escrito) do livro que leram perante a turma. Deve-se estimular a produção de estruturas como:

(1) “Na história que eu li, a bruxa pediu à Branca-de-Neve que comesse uma maçã”.

(2) “Na história que eu li, a fada má, que ficou muito zangada, lançou um feitiço sobre a princesa: ela havia de se picar num fuso quando fizesse dezoito anos e ficaria a dormir para sempre”.

Estas frases podem ser utilizadas como pistas, para que os colegas descubram que história foi lida.

No seguimento desta actividade, é possível explorar estas estruturas junto dos colegas pedindo que os mesmos reportem o que ouviram, de forma espontânea ou provocada, com perguntas do tipo “O que é que a bruxa tinha pedido à Branca-de-Neve que fizesse?”

É também possível que o professor reformule o que o aluno contou, de forma a introduzir estruturas complexas ou outras pouco frequentes, servindo como modelo para recontos futuros. Por exemplo, a partir da frase acima, era possível produzir outra com mesóclise (veja-se o tratamento do GN), uma ordem menos frequente na língua: “ela picar-se-ia num fuso”.

Estas actividades também desenvolvem, como é evidente, o gosto pela leitura e pela pesquisa de textos literários, sendo preliminares relativamente ao tratamento do reconto com as características formais que se introduzem no tópico relativo aos aspectos discursivos.

Exercício 3.7.5 Muitas pistas... em pouco espaço!

Uma variante mais complexa à actividade acima reportada consiste em estimular os alunos a incluir muitas pistas no menor número possível de frases, o que obriga naturalmente ao uso de estruturas complexas.

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de estruturas de subordinação (e outras pouco frequentes), com recurso à pesquisa de textos literários, explorando a capacidade de síntese. |
| Materiais | Os recolhidos pelos alunos e pelo professor. |
| Ano de escolaridade | 3º e 4º anos. |

Descrição

Eis um exemplo:

“No livro que eu li, havia um lobo que comeu uma velhinha, cuja neta, ao perceber o que tinha acontecido, pediu a uns caçadores que por ali passavam que abrissem a barriga do lobo para tirar a sua avozinha de lá e, no fim, todos ficaram felizes.”

Esta actividade é preliminar relativamente à exploração do resumo, em termos formais.

Exercício 3.7.6 Conselho de turma

A prática de reunião dos alunos para reflexão sobre os seus comportamentos e os dos seus colegas ao longo da semana, para além dos benefícios óbvios aos níveis social (como instrumento de promoção responsável da cidadania) e psicológico, pode também ser aproveitada para o treino de estruturas complexas.

| | |
|---------------------|---|
| Objectivos | Estimular a produção de estruturas complexas, em particular de subordinação, no contexto específico de conselho de turma. |
| Materiais | Papel e caneta. |
| Ano de escolaridade | 3.º e 4º anos. |

Descrição

No decurso da actividade de reunião de conselho de turma, os alunos tomam notas sobre o que ocorreu durante a semana, escrevendo frases como:

“O Manuel disse que o Filipe lhe tinha partido os óculos. Embora o Filipe tenha começado por dizer que não era verdade, acabou por reconhecer que tinha sido ele e pediu-lhe desculpa. A seguir, fizeram as pazes e ficaram muito amigos.”

Exercício 3.7.7 Uma palavra a sair do saco

As conjunções e pronomes relativos colocam dificuldades especiais, por si próprios, sendo frequentemente omitidos nos primeiros estádios, e pelas estruturas que têm de se lhes associar (exigindo ora modo indicativo, ora conjuntivo, podendo ou não figurar em pontos distintos do enunciado, etc.). Nessa medida, deve-se incentivar a produção de frases em que ocorram.

| | |
|---------------------|--|
| Objectivos | Estimular a produção de estruturas complexas, em particular de subordinação. |
| Materiais | Fichas de cartão, um saco. |
| Ano de escolaridade | 3.º e 4º anos. |

Descrição

Os alunos elaboram fichas de cartão com as várias conjunções e pronomes relativos.

Cada aluno retira um cartão à vez e tem de construir uma frase com a conjunção ou pronome relativo que lhe couber.

Apesar de algumas frases poderem não corresponder ao que se pretende (“que” também pode ser pronome interrogativo, por exemplo), em muitos casos os alunos terão mesmo de construir subordinadas.

Este exercício pode naturalmente ser adaptado para as outras classes de palavras, destacando-se em particular as preposições.

Mesmo sem um tratamento explícito destas classes de palavras, vai-se tornando evidente que todas aquelas palavras pertencem “ao mesmo saco”, o que facilita naturalmente o seu tratamento com explicitação gramatical no segundo ciclo.

3.8. Aspectos discursivos

Exercício 3.8.1 A conversa - preparar uma visita de estudo.

Exercício1: preparação de uma visita de estudo (ou preparação da festa para os pais)

A. Falar em grande grupo

Em grande grupo, a professora informa que vai haver uma visita de estudo. Conversa-se sobre a visita e as tarefas associadas à planificação/organização da visita. Ter em atenção uma distribuição equitativa da palavra, centrar as intervenções, orientar as contribuições.

B. Distribuem-se as tarefas pelos diferentes grupos: pedir o autocarro à câmara, contactar o local para marcar a visita, decidir qual o material que é necessário levar, decidir qual a informação a enviar aos pais...

C. Cada grupo apresenta ao grande grupo o trabalho realizado, os colegas comentam. O professor gere a palavra e põe em destaque aspectos que precisam de ser trabalhados. Por exemplo; centrar os alunos no tema – *o que disseste é interessante, mas gostávamos de saber o que pensas de.../ Aí está um pensamento original, mas agora precisamos de decidir.../ Se quiseres, poderemos falar disso noutra ocasião, mas queres acrescentar algo aos que os colegas disseram....*

Alguns critérios para observar a conversa:

Sabe ouvir

espera a sua vez para falar

respeita a vez dos outros

não interrompe

sabe indicar que quer falar

sabe tomar a palavra, no momento certo

sabe aproveitar a palavra:

fala a propósito (do que se está a falar)

acrescenta informação nova

é capaz de introduzir um assunto novo

é capaz de reformular quando necessário

pede clarificações

é capaz de reparar malentendidos

olha nos olhos

está atento

Em grande grupo, a palavra deve ser distribuída pelo professor. No 3º e 4º ano, o professor pode ceder o lugar aos alunos, na distribuição da palavra.

A situação de grande grupo é ocasião para perguntas, reformulações, clarificações. O papel do professor será, frequentemente, zelar pelo clima de escuta e centrar as contribuições, orientando-as para o tema.

Muitas vezes a conversa de grande grupo pode ser preparada em pequeno grupo. Um pequeno grupo pode ser constituído para discutir um tema, um livro para comentar uma experiência de ciências, etc. O pequeno grupo favorece as interações, facilitando a tomada de palavra mais fácil aos alunos mais tímidos. Em situação de pequeno grupo, o professor deve circular entre os grupos e observar, anotando aspectos em que os alunos precisam de ser ajudados.

4. Bibliografia

- Batoreo, H. (1997) *Contribuição para a caracterização de interface Expressão Linguística - Cognição Espacial em Português Europeu: abordagem da expressão do Espaço em narrativas provocadas*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: FLUL
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. (com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M.J. (1997) *Aquisição da estrutura silábica em Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: FLUL.
- Gonçalves, F. (2004) *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Dissertação de Doutoramento. Évora. Universidade de Évora.
- Guerreiro, P. (2005). *Construções de Inversão: Um estudo de comportamento linguístico provocado em crianças e adultos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FLUL
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, M. (1996). "Compreensão de frases relativas em Português Europeu". In Faria, I. et alii. (Eds.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

5. Leituras para a próxima sessão

- Duarte, I. (1992) "Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo" in *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.
- _____ (2000) *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 69-207.

- Freitas, M. J. & A. L. Santos (2001) *Contar (Histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Ed. Colibri/Associação de Professores de Português, pp. 22-55; 79-84.
- Sim-Sim, I. (1997) *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 73-104; 141-175; 202-204.