



PNEP

o Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento

**Fernanda Gonçalves
Paula Guerreiro
Maria João Freitas**

Colaboração
Otília Sousa

PNEP

o Conhecimento da Língua: Percurso de Desenvolvimento

Ministério da Educação 

**Fernanda Gonçalves
Paula Guerreiro
Maria João Freitas**

Colaboração
Otilia Sousa

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

GONÇALVES, Fernanda Maria Ribeiro, 1968- , e outros

O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento
/ Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves... [et al.]

ISBN 978-972-742-308-8

I – GUERREIRO, Paula Cristina Gonçalves, 1970-

II – FREITAS, Maria João, 1964-

CDU 811

371

373

Ficha técnica

1.ª Edição – 2011

Título

O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento

Editor

Ministério da Educação

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores

Fernanda Gonçalves, Paula Guerreiro e Maria João Freitas

Com a colaboração de Otilia Sousa

Consultores Científicos

Membros da Comissão Nacional do PNEP

Anabela Gonçalves

Design

Manuela Lourenço

Paginação e Execução Gráfica

Editorial do Ministério da Educação

Tiragem

4000 exs.

Depósito Legal

292 714/09

ISBN

978-972-742-308-8

Índice

Introdução	7
Secção 1	9
Questões gerais sobre o desenvolvimento linguístico em curso durante o 1.º Ciclo	9
Secção 2	19
O que precisam os professores de saber sobre o desenvolvimento linguístico	19
2.1. Desenvolvimento fonológico	20
2.2. Desenvolvimento sintáctico e morfo-sintáctico	24
2.3. Desenvolvimento discursivo	48
Secção 3	55
O que os alunos precisam de saber: propostas de actividades	55
3.1. Grupo nominal e grupo adjectival	56
3.2. Grupo verbal	59
3.3. Concordância	61
3.4. Ordem de palavras	62
3.5. Frases passivas	65
3.6. Orações coordenadas	66
3.7. Orações subordinadas	67
3.8. Aspectos discursivos	75
Bibliografia	85
Anexos	87
Listas de verificação	87
Anexo I	89
Anexo II	91
Anexo III	93

Nota de Apresentação

A presente publicação integra-se numa colecção de brochuras produzidas no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Esta colecção tem como objectivo disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

Da autoria de Fernanda Gonçalves, Paula Guerreiro e Maria João Freitas, com a colaboração de Otilia Sousa, a brochura *O Ensino da Língua: Percursos de Desenvolvimento* compreende três secções: 1. Questões gerais sobre o desenvolvimento linguístico em curso durante o 1.º Ciclo; 2. O que precisam os professores de saber sobre o desenvolvimento linguístico; 3. O que os alunos precisam de saber: propostas de actividades.

Neste volume, reflecte-se sobre o processo de aquisição da língua, designadamente sobre como o desenvolvimento linguístico se relaciona com o processo de ensino e de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



Fernando Egídio Reis

Introdução

A partir do momento em que a criança nasce, é exposta a enunciados de fala de uma dada comunidade linguística e inicia o processo de aquisição da(s) língua(s) dessa comunidade, com o objectivo de comunicar com os seus membros. Este processo de aquisição é longo e, contrariamente ao que é assumido na generalidade, não se encontra concluído à entrada na escola. Como veremos nas secções seguintes, múltiplos aspectos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso não se encontram estabilizados no momento em que a criança inicia o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desadequações entre o sistema linguístico da criança e os conteúdos evocados na sala de aula podem contribuir para o insucesso escolar. Cada professor deve, assim, estar atento à (i)maturidade linguística dos seus alunos e agir tendo em conta o seu perfil linguístico.

Nesta publicação, temos como objectivo central dar conta de como o desenvolvimento linguístico está inter-relacionado com o processo de ensino e de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo nos primeiros anos, condicionando-o de forma significativa. Na secção 1, trataremos questões gerais sobre o desenvolvimento linguístico em curso durante o 1.º Ciclo. Na secção 2, reflectiremos sobre aspectos linguísticos de aquisição precoce e de aquisição tardia, no sentido de fornecer aos professores um ponto de referência para a identificação de eventuais problemas no desenvolvimento linguístico dos seus alunos. Apresentaremos, na secção 3, propostas de actividades a desenvolver com os alunos, que permitam estimular e promover a compreensão e a produção linguísticas orais e escritas, dando especial atenção aos aspectos que emergem ou se consolidam mais tardiamente e aos que colocam dificuldades particulares.

Questões gerais sobre o desenvolvimento linguístico em curso durante o 1.º Ciclo

O sistema linguístico está consolidado à entrada no 1.º ciclo?



Os estudos sobre a aquisição de várias línguas do mundo mostram que o desenvolvimento da linguagem segue, nos primeiros estádios, padrões universais: a criança começa por palrar, treinando o seu sistema fonador, antes de produzir sons da sua língua organizados em sequências de consoante e vogal (CV), na fase de lalação, como se ilustra em (1). Segue-se o período em que são produzidas palavras isoladas, com valor holofrástico, como em (2). Em seguida, começam a emergir as primeiras unidades sintáticas, como em (3):

(1) "pá-pá"

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

(3) "quer copo"

Progressivamente, as estruturas linguísticas vão-se tornando mais complexas, aumentando o grau de diversidade entre padrões de desenvolvimento, em função quer de factores inerentes à criança, quer de factores externos (tais como o meio familiar em que se insere e a frequência de educação pré-escolar).

O ponto temporal em que cada estádio emerge para cada criança em particular sofre variação, embora com limites temporais relativamente restritos, mas o padrão evolutivo tem propriedades comuns a todas, apesar da variação interindividual. Para caracterizações mais detalhadas da relação entre universalidade e especificidade no processo de aquisição, em particular nas primeiras fases, veja-se Costa e Santos (2003) e Sim-Sim (1997, 1998).

É fundamental reter que, nesse processo de consolidação do conhecimento linguístico, existem aspectos que são de aquisição

precoce e outros que surgem mais tardiamente: é possível verificar, por exemplo, que a estrutura silábica CV¹ (como em **pa.to**) surge mais cedo do que a estrutura CCV (como em **pra.to**).

No desenvolvimento desta brochura, daremos conta dos dados cruciais sobre a ordem relativa de aquisição, para cada um dos domínios linguísticos tratados. Tal informação tem como objectivo dar a conhecer quais as estruturas mais e menos disponíveis à entrada no 1.º Ciclo, de forma a planear as actividades, partindo das mais disponíveis e trabalhando, necessariamente, as menos disponíveis no sistema linguístico da criança.

No que diz respeito ao **desenvolvimento fonológico**, o processo é muito intenso nos primeiros anos de vida da criança. Assim, à entrada no 1.º 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 correspondentes às 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 correspondentes aos sublinhados nas palavras *prova* e *flauta*. Quando as crianças entram no 1.º 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, na secção 2, uma panorâmica das etapas de aquisição das estruturas fonológicas do Português.

No domínio do **desenvolvimento sintáctico e morfo-sintáctico**, é hoje sabido que muitos aspectos nucleares de cada língua particular emergem desde as primeiras produções na forma em que ocorrem no estágio final; veja-se, na secção 2, por exemplo, o ponto dedicado à aquisição da ordem básica em Português. Igualmente conhecida é a ordem relativa de emergência de classes de palavras: inicialmente, ocorrem os nomes e os verbos, e, mais tardiamente, os elementos ditos funcionais, como artigos, preposições ou conjunções.

¹ C remete para "consoante" e V remete para "vogal".

Tem sido notado que os cinco anos coincidem tipicamente com um marco importante no desenvolvimento linguístico, também a este nível: as frases produzidas tornam-se mais longas; novas estruturas sintáticas são produzidas e compreendidas; os constituintes são expandidos. A partir da entrada no 1.º Ciclo, caberá à escola enquadrar e potenciar esse novo patamar de desenvolvimento.

Relativamente aos **aspectos discursivos**², o processo inicia-se tardiamente e a variação entre crianças é mais dilatada. Por exemplo, no momento da entrada na escola, a capacidade de elaborar uma narrativa, que se começa a evidenciar entre os três e os quatro anos, é ainda rudimentar. O período correspondente à frequência do 1.º Ciclo (6-10 anos) é considerado crucial. Depois dos cinco anos, a criança apropria-se progressivamente da plurifuncionalidade das formas: novas funções são adquiridas para as formas que já se dominam e velhas funções passam a ser concretizadas pelo recurso a uma diversidade crescente de novas formas. Tal acontece, por exemplo, com as diferentes funções de uma dada forma verbal (por exemplo, o uso do presente do indicativo com valor narrativo). Desenvolve-se ainda a competência textual, de que faz parte o conhecimento dos géneros textuais e dos mecanismos sintático-semânticos subjacentes à construção da coesão textual. O desenvolvimento discursivo implica, além dos aspectos linguísticos (fonologia, sintaxe, semântica, léxico), a apropriação de competências sociais e cognitivas; por exemplo, para construir um texto, o sujeito precisa de: *a)* ter em conta a perspectiva do interlocutor, *b)* ser capaz de expressar a sua própria perspectiva, *c)* ser capaz de assinalar o estatuto da informação dada, *d)* conhecer as convenções acerca dos diferentes tipos de texto.

Quanto ao domínio da Pragmática, enquanto **conhecimento das condições que regulam o uso da língua**, nota-se igualmente a existência de aquisições precoces e de aquisições tardias: por um lado, a criança começa, desde os primeiros meses de vida, a aprender a gerir a tomada de vez, chorando quando não interagem com ela e calando-se para escutar quem se lhe dirige; por outro lado, demora vários anos a dominar todos os aspectos relativos aos reguladores de interacção, em função de

² Nesta brochura, o desenvolvimento discursivo engloba a referência ao texto e ao discurso tal como definidos na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.



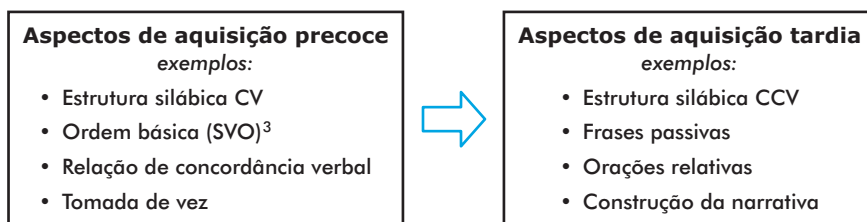
diferentes interlocutores e das suas intenções e conhecimentos prévios, bem como em função de todas as circunstâncias espaço-temporais que estão associadas ao contexto em que se desenrola a interacção verbal. Entre outros aspectos, terá de aprender a compreender e a servir-se das máximas conversacionais que regulam o seu discurso. Também a este nível os cinco anos constituem normalmente um marco importante: surgem novas estratégias de interacção e nota-se um desempenho linguístico mais adequado, em termos globais. Por outro lado, vão-se acentuando as diferenças no uso da língua, aumentando igualmente a capacidade de detectar, compreender e responder adequadamente à diversidade linguística associada à variação entre línguas ou dialectos, bem como ao manancial de diferentes registos, graus de formalidade, objectivos dos interlocutores, etc.

É da conjugação entre a competência linguística e a competência pragmática que resulta a competência comunicativa.

Competência Linguística + Competência Pragmática = Competência Comunicativa


A competência comunicativa vai-se estruturando em função das influências que rodeiam a criança na educação pré-escolar e/ou no seu meio familiar e social. É, pois, determinante o peso do sistema formal de ensino nesse processo, de forma a compensar 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 dos estímulos orais a que as crianças estão expostas. Estímulos orais muito pobres ou deficitários, quer a nível lexical, quer sintáctico ou discursivo, têm impacto no processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa, se não forem devidamente compensados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É ainda relevante notar que, mesmo em relação aos aspectos de aquisição precoce, cada aspecto particular pode ter o ponto de consolidação distante do do início do processo; assim, em relação à ordem de palavras na frase, 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.



Embora com graus de estabilização muito distintos para os níveis linguísticos considerados (do fonológico, num extremo, ao discursivo e ao pragmático, 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 está longe de se encontrar consolidado à entrada do 1.º Ciclo.**

Apesar de tal afirmação dizer fundamentalmente respeito à **produção**, mesmo ao nível da **compreensão** estudos efectuados demonstraram ainda dificuldades significativas ao longo de todo o 1.º Ciclo (Sim-Sim, 1997). É, por isso, fundamental que as crianças sejam expostas, de forma sistemática, na sala de aula, a estruturas (fonológicas, sintácticas, discursivas) e a léxico de complexidade variada, uma vez que o conhecimento da língua e das regras que regem o seu uso dependem, primordialmente, de três factores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala.

Níveis a considerar	Factores a controlar	Resultado esperado
Lexical Fonológico Morfológico Sintáctico Discursivo	Diversidade Complexidade Frequência	Melhor desempenho linguístico e pragmático 
Pragmático		Maior adequação comunicativa

Qual o impacto da entrada no 1.º Ciclo no desenvolvimento linguístico?



Diversos estudos têm demonstrado que, por um lado, o nível de desenvolvimento linguístico à entrada no 1.º Ciclo determina o percurso no sistema formal de ensino, sobretudo nos primeiros anos; por outro lado, a forma como esse processo é conduzido é de importância crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada de forma

³ S remete para "sujeito", V remete para "verbo" e O remete para "objecto".

concomitante pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social.

Com efeito, a imersão no contexto específico da sala de aula vai, desde logo, expor a criança a usos distintos da sua língua, explorando-se diversos tipos de registos (mais ou menos formais) em momentos de interacção estruturados em função de objectivos comunicativos muito diversos entre si e, em grande medida, novos para a criança. Estes incluem momentos de reflexão sobre a própria língua, durante os quais a criança desenvolve a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade metalinguística.

Deve-se ainda ter em conta que o espaço escolar não se restringe à sala de aula, devendo-se explorar convenientemente todos os níveis de intervenção relevantes. Destes, os mais evidentes passam pela utilização da biblioteca escolar ou dos Centros de Recursos Educativos, ou ainda pela organização de iniciativas pontuais, como sejam a encenação de textos dramáticos ou a leitura de poemas para apresentar aos colegas em festas ou noutros momentos lúdicos, mas não são os únicos: é importante explorar a variação dos tipos de interacção em função de diferentes interlocutores, incluindo a interacção entre pares – no caso, entre cada criança e os seus colegas – que a crescente exposição aos jogos electrónicos e à televisão veio reduzir e que os computadores vieram alterar substancialmente. Tal interacção entre pares pode ser estabelecida de forma condicionada, como no caso das actividades de escrita colaborativa⁴, ou livre, como no tempo do recreio, em que a mestria comunicativa se desenvolve igualmente.

No que diz respeito às oportunidades que a escola pode potenciar, relativamente ao desenvolvimento linguístico, deve-se ainda referir a possibilidade de promover a aproximação entre o meio familiar e o escolar, que tantos benefícios pode trazer, quer em termos sociais, quer em termos estritamente linguísticos.

Quanto ao domínio da exploração dos modos oral e escrito, há que notar que a introdução do segundo não pode fazer esquecer que é essencial trabalhar de forma continuada e consistente a compreensão e a produção orais ao longo de todo o Ensino

⁴ Veja-se, a este propósito, a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, da mesma colecção.

Básico, tal como claramente enunciado nos documentos programáticos. Nessa medida, deve-se explorar toda a diversidade de objectivos comunicativos (em grande parte, novos) e de tipos de interacção que a criança terá necessidade de utilizar na sua vida presente e futura. Em termos genéricos, é possível afirmar que as crianças estarão preparadas, à entrada do 1.º Ciclo, para lidar com muitas fontes de **diversidade linguística** (Berman, 2004: 18), devendo-se explorar todas as instâncias de tal diversidade, de que já se deu como exemplo, acima, a introdução de um modo de representação (a escrita) e de novos objectivos comunicativos e formatos linguísticos para os alcançar.

Em síntese, podemos afirmar que a entrada no 1.º Ciclo potencia a consolidação das aquisições precoces e das tardias, sendo muitas destas últimas introduzidas precisamente em contexto escolar. No final do 1.º Ciclo, a criança deverá ser capaz de produzir enunciados gramatical e pragmaticamente adequados, tendo em conta diferentes objectivos comunicativos. As suas produções linguísticas devem tornar-se gradualmente mais ricas, evidenciando um léxico cada vez mais vasto, um domínio de todas as estruturas sintácticas e paradigmas morfológicos da sua língua, bem como um domínio crescente das propriedades discursivas associadas a géneros e contextos específicos, quer orais, quer escritos.

Embora seja hoje claro que o processo de desenvolvimento da linguagem – integrando não só os aspectos gramaticais como os comunicativos – se estende até à adolescência (Berman, 2004, entre outros), é também evidente que, além desse patamar, na idade adulta, nem todos os falantes alcançam o mesmo nível de mestria no uso da sua língua. A forma como aquele desenvolvimento é potenciado no 1.º Ciclo determinará de maneira muito significativa o resultado final do processo, com todas as consequências conhecidas, no que diz respeito à integração plena de cada indivíduo no meio social em que se insere. O nível de desenvolvimento linguístico será pois um factor crucial de sucesso social, dependendo dele quer o percurso profissional, quer a satisfação das necessidades básicas de intercomunicação de todos os seres humanos, em tipos de relação diversos e complementares: as relações em família, nos grupos de amigos, no meio profissional, em espaços públicos, como tribunais ou repartições de finanças, etc.

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



O conhecimento que as crianças têm da sua língua materna é, nas primeiras fases, exclusivamente 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 do seu desenvolvimento, é possível encontrar algumas manifestações de sensibilidade/consciência linguística nos vários domínios⁵. 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. Nos níveis morfológico e 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.

Nessa perspectiva, a realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, o que, por sua vez, poderá conduzir ao conhecimento explícito⁶, entendido como a consciencialização e a sistematização do conhecimento da língua, com vista à sua utilização adequada nos modos oral e escrito.

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



Assume-se, nesta publicação, que existe uma relação directa entre o grau de desenvolvimento linguístico à entrada do 1.º 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, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.º Ciclo.

⁵ A propósito deste assunto, consulte-se as brochuras *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* e *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

⁶ A propósito deste assunto, veja-se a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.

Incrementar o desenvolvimento linguístico: o papel do professor

- ✓ **Expor** os alunos a enunciados de fala que se pautem de forma sistemática pela correcção gramatical, pela adequação pragmática e pela riqueza e diversidade das estruturas linguísticas e do léxico.
- ✓ **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 na secção 3, devidamente adequadas a cada situação pedagógica concreta), de forma continuada e persistente.
- ✓ **Analisar** a produção oral dos alunos de forma detalhada aos vários níveis (do fonológico ao discursivo), **separadamente** (não sendo suficiente uma análise global), com os objectivos de detectar eventuais desvios, pontuais ou sistemáticos, e de identificar insuficiências, planeando actividades especialmente direccionadas.

Em anexo consta uma lista de verificação pensada como instrumento auxiliar nesta tarefa de análise da mestria linguística.

SECÇÃO

2

O que precisam os professores de saber sobre o desenvolvimento linguístico

Com base no que foi afirmado na secção anterior, no processo de estimulação linguística das crianças 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. Nesta medida, nesta secção, apresentaremos percursos de desenvolvimento linguístico nos domínios fonológico, morfo-sintáctico, sintáctico, discursivo e pragmático, no sentido de fornecer informação sobre as estruturas linguísticas que se encontram disponíveis precocemente no desenvolvimento linguístico infantil e as que são de aquisição tardia.

2.1. Desenvolvimento fonológico

O desenvolvimento fonológico termina, normalmente, antes do de outras componentes linguísticas no sistema da criança. À entrada no 1.º Ciclo, as unidades fonológicas já se encontram adquiridas na maior parte das crianças. No entanto, alguns aspectos podem ainda não estar totalmente estabilizados, sugerindo ao ouvinte a sensação de imaturidade e, em alguns casos, criando problemas quer na comunicação, quer na aprendizagem da leitura e da escrita. Os aspectos fonológicos que aqui referiremos como tendo impacto no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita são os seguintes⁷: (i) identificação de fronteiras de palavra; (ii) aquisição do inventário de sons; (iii) organização dos sons nas sílabas. Observemos cada um dos aspectos.

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 eram de chocolate não me fizeram mal.

No percurso de aquisição, as crianças processam frequentemente a palavra não acentuada como fazendo parte da acentuada. Veja-se o exemplo que se segue, no qual a criança processa o som final do determinante como parte integrante do nome *amigos*:

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

Criança: (chamando-os) Zamigos! (3;00)⁸

Consequentemente, nos registos de escrita de alunos frequentando o 1.º Ciclo, é comum encontrarmos a palavra não acentuada e a acentuada grafadas como fazendo parte de uma só unidade, como em *<derepente> para <de repente>.

⁷ Para a definição das classes de sons e dos constituintes silábicos, consulte-se a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

⁸ Referência à idade das crianças: (anos; meses). Neste exemplo trata-se de uma criança de três anos e zero meses.

*<qué> para <que é>. Em alguns casos, apenas parte da palavra não acentuada é associada à acentuada, como em *<o zolhos> para <os olhos>.

Para prevenir a ocorrência deste tipo de erros, 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 distintas⁹.

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** (veja-se a primeira consoante de *fio*, *voz*, *só*, *zebra*, *chá* e *já*) estabilizam posteriormente. Normalmente, as **consoantes líquidas** (como a primeira consoante de cada uma das palavras *lã*, *olho*, *rato* e *ouro*) fazem parte da última classe de sons a emergir, podendo estabilizar já durante o 1.º Ciclo. A título exemplificativo, quando uma criança procede à semi-vocalização da lateral, 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. Se uma criança, à entrada no 1.º Ciclo, produz a sequência *Castelo da Lego* como *Caste[w]* da *[w]ego*, esta criança pode vir a ter dificuldade na aprendizagem das regras que associam o som [l] ao grafema <l> (como em *lago* [lágu]) e o som [w] ao grafema <u> (como em *pau* [páw]).

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*).

⁹ Algumas actividades deste tipo são propostas na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

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.¹⁰

Ataque	Núcleo	Coda
[p]	[a]	[j]

O Núcleo é de aquisição precoce no Português; as crianças portuguesas tendem a adquirir as consoantes associadas aos constituintes silábicos Ataque e Coda de acordo com as seguintes escalas de desenvolvimento simplificadas (para mais informação, consulte-se Freitas & Santos, 2001):

Escala de desenvolvimento silábico: Ataque

Estádios	Estrutura	Exemplos		
Estádio 1	Surtem zero ou uma consoante (oclusiva ou nasal)	<i>água</i>	[á]	(1;01)
		<i>fralda</i>	[ká]	(1;10)
Estádio 2	Surtem as fricativas e as líquidas	<i>sapo</i>	[fápu]	(1;11)
		<i>barulho</i>	[bejúlu]	(3;02)
Estádio 3	Surtem as duas consoantes em Ataque complexo	<i>preto e</i>	[préti]	(3;07)
		<i>MAS AINDA</i>		
		<i>comprar</i>	[kupár]	(3;07)

Escala de desenvolvimento silábico: Coda

Estádios	Estrutura	Exemplos		
Estádio 1	Surge uma fricativa em Coda	<i>três</i>	[téʃ]	(2;08)
Estádio 2	Surge uma líquida em Coda	<i>saltar</i>	[saɫár]	(3;03)

Normalmente, uma criança é avaliada como já produzindo um som a partir do momento em que o consegue articular. Porém, como se pode verificar no exemplo em (4), uma criança pode conseguir produzir um som numa dada posição silábica e não noutra, não porque não consiga articular o dito som mas porque nem todas as posições silábicas estão disponíveis no seu sistema linguístico (cf. Freitas & Santos, 2001).

(4) <i>amarelo</i>	[mæréw]	(1;09)
<i>barco</i>	[báku]	(1;09)
<i>frente</i>	[fêti]	(1;11)

¹⁰ O Núcleo e a Coda formam a Rima da sílaba, como referido na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

Neste caso, a criança produz [r] em Ataque simples (em *amarelo*) mas não em Coda nem em Ataque ramificado (em *barco* e em *frente*, respectivamente). Para avaliar o desenvolvimento fonológico da criança, é, portanto, importante considerar a posição silábica dos sons da fala.

Alguns grupos consonânticos, como os que ocorrem nas palavras *afta*, *admirado*, *facto*, *absurdo* e *amnésia*, são muito pouco frequentes no léxico das crianças à entrada na escola. Com o desenvolvimento lexical durante o 1.º Ciclo, estas palavras tornam-se mais habituais e o processamento destes grupos consonânticos revela-se frequentemente problemático em situações de leitura oral e de escrita, provocando hesitações na leitura oral e erros ortográficos na 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 (*pneu* – *<peneu>; *admirado* – *<ademirado>). 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, expondo os alunos reiteradamente à sua percepção e à sua produção oral, com vista à prevenção de erros de leitura e de escrita associados a itens lexicais que contenham estas sequências consonânticas.

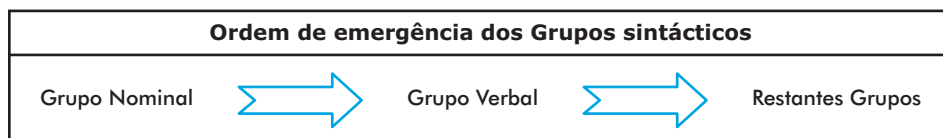
2.2. Desenvolvimento sintático e morfo-sintático

Como se referiu atrás, alguns aspectos sintáticos e morfo-sintáticos são de aquisição precoce e outros são de aquisição tardia. Os de aquisição precoce estarão mais disponíveis à entrada no 1.º Ciclo; é até possível encontrar linhas de continuidade muito claras entre as aquisições iniciais das crianças, entre os dois e os três anos de idade, sensivelmente, e as suas produções escritas de narrativas, ao longo do 1.º Ciclo (nos primeiros anos, em particular). Esta continuidade é ilustrada, por exemplo, pelo uso do sistema verbal na expressão de tempos, modos e aspectos (Gonçalves & Sousa, 2008), nomeadamente pelos valores percentuais das formas mais usadas e pela relação entre os pretéritos perfeito e imperfeito.

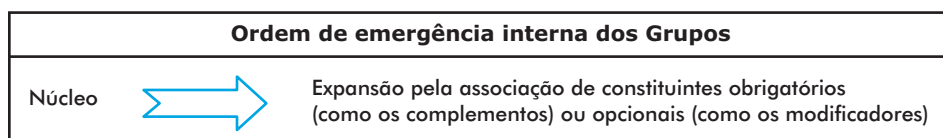
Aquisições de início precoce

Grupo Nominal e Grupo Adjectival

A partir do estágio das duas palavras, estabelecem-se as primeiras relações sintáticas. Os núcleos que primeiro ocorrem são de natureza nominal (Grupos Nominais – GN) e, depois, verbal (Grupos Verbais – GV). Só posteriormente se vão associando ao núcleo outros constituintes, formando grupos gradualmente mais complexos. Surgem assim, mais tarde, os Grupos Adjectivais (GAdj), Preposicionais (GP) e Adverbiais (GAdv), bem como os constituintes que introduzem orações, como as conjunções.



Tipicamente, os grupos começam a emergir a partir do núcleo, expandindo-se posteriormente, pela associação de complementos, constituintes que os núcleos exigem, e modificadores, constituintes que não são exigidos.



Assim, para o GN, é possível verificar inicialmente nomes isolados, ou seja, os respectivos núcleos:

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

Depois emergem os pronomes tónicos (como “eu, tu, ele”) e só depois os pronomes átonos (formas como “me, te, lhe”), que colocam problemas até tarde, persistindo, em alguns casos, ainda no final do 1.º Ciclo, ou até mais tarde.

Relativamente aos pronomes átonos, os principais problemas que ocorrem consistem em trocas na posição, ausências, repetições de constituintes e substituições por uma forma tónica ou por outra forma átona.¹¹ No quadro seguinte, apresentam-se exemplos ilustrativos das primeiras fases de aquisição e de fases posteriores¹².

O que ocorre	Exemplos	Ocorrência equivalente para os adultos
Troca na posição do pronome átono	... estavas a ler, quero <i>que</i> lês-me. (3;10)	Quero <i>que</i> me leias.
Ausência do pronome átono	... e uma vaca que (es)tava d(o) out(r)o lado e uma andorinha <i>ajudaram[-]</i> a ser tratado. (10;07) (narrativa oral) ¹³	... e uma vaca (...) e uma andorinha <i>ajudaram-no</i> a ser tratado.
Repetição de constituintes	eu mandei-lhe um pontapé <i>ao Tiago</i> que é este. (2;09) ... o cavalo que se chamava-se Trovão. (10;03) (narrativa oral)	Eu mandei um pontapé <i>ao Tiago</i> ./Eu mandei-lhe um pontapé. ... o cavalo que se <i>chamava</i> Trovão.
Substituição dos pronomes átonos	(es)tou a esconde(r) <i>ele</i> . (2;07) ... e o boi (...) magoou-lhe com os chifres (...) (10;02) (narrativa oral) Muitos dos homens da aldeia <i>apareceram</i> , mas nenhum <i>lhe</i> agradava até que um lobo <i>a</i> agradou. (narrativa escrita – 4.º ano) ¹⁴	Estou a escondê-lo. E o boi magoou-o com os chifres. (...) <i>lhe</i> agradou.

¹¹ Os pronomes átonos ocupam em Português europeu três posições possíveis, antes, depois ou no meio da forma verbal, em função do contexto sintáctico. Apresentam também formas diferentes, consoante a função sintáctica que desempenham na frase. Estas, por vezes, contraem-se. Veja-se Duarte (2000):

Eu dei-lhe o bolo.
 Eu não lhe dei o bolo.
 Eu dar-lhe-ia o bolo.
 Eu dei o bolo ao João. Eu dei-o ao João. Eu dei-lhe o bolo. Eu dei-lho.

¹² Como se verifica pelas idades das crianças, os estádios aqui exemplificados são muito distintos; em termos etários, vão dos dois aos dez anos, sensivelmente.

¹³ As narrativas orais referidas nesta brochura fazem parte do *corpus* de Batoréo (1997).

¹⁴ As narrativas escritas de 4.º ano referidas nesta brochura fazem parte do *corpus* de Guerreiro (2005).

À entrada no 1.º Ciclo, os Grupos Nominais apresentam ainda uma estrutura muito simples, pelo que se deve estimular a produção de Grupos Nominais mais extensos, pela exploração de estruturas que integrem determinantes, quantificadores, complementos e modificadores não oracionais (como os adjetivos) e oracionais (como as orações adjetivas) – veja-se as propostas de exercícios 3.1. na secção 3.

Deve-se igualmente estimular a produção de Grupos Nominais com diferentes núcleos (incluindo pronomes tónicos e átonos), regulares e irregulares quanto aos mecanismos de flexão e à associação do pronome à forma verbal, de forma a controlar a eventual produção de formas como “*dragãos”, em vez de “dragões”, ou “Eu *fizio”, em vez de “Eu fi-lo”, por exemplo.

Quanto ao Grupo Adjectival, associado estruturalmente ao Nominal, como já notado atrás, emerge mais tardiamente. Em termos flexionais, coloca problemas semelhantes aos do Grupo Nominal, relativos a formas irregulares (“*doentas” em vez de “doentes”). Relativamente à gradação, há que notar que 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 decurso do 1.º Ciclo, com exercícios de complexidade crescente.

Grupo Verbal

O Grupo Verbal emerge igualmente a partir do seu núcleo, tipicamente o núcleo predicativo da estrutura frásica. Gradualmente, associam-se-lhe complementos, em função da sua estrutura argumental (os constituintes que o verbo “pede”, “exige”, “rege”, “selecciona” ou “subcategoriza”, termos equivalentes), bem como modificadores. Os Grupos Verbais tornam-se igualmente mais complexos pela associação de verbos auxiliares aos principais e pela diversificação dos tempos, modos e aspectos.

De entre os modos, o conjuntivo é o que surge mais tardiamente, colocando muitas vezes problemas ainda durante o 1.º Ciclo, sendo substituído por formas de indicativo ou de imperativo.

No quadro seguinte exemplificam-se essas ocorrências:

O que ocorre	Exemplos	Ocorrência equivalente para os adultos
Indicativo em vez de conjuntivo	Não queres <i>eu mexi</i> a comidinha? (2;08) Não <i>tens</i> medo, (es)tá bem? (2;05)	Não queres <i>que eu mexa</i> a comidinha? Não <i>tenhas</i> medo, (...)?
Imperativo em vez de conjuntivo	Não <i>faz</i> isto. (2;09)	Não <i>faças</i> isto.

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.

Relativamente aos modos, o indicativo e o imperativo surgem desde muito cedo. Quanto às formas nominais, surge primeiro o infinitivo impessoal.

A ordem de sucessão de emergência das formas verbais simples, em Português, nos primeiros estádios é, assim, a seguinte (veja-se Gonçalves, 2004 e Gonçalves e Sousa, 2008):

Formas verbais	Exemplos
Presente do Indicativo	É golo. (1;09)
Imperativo	Olha bonecos! (2;00)
Infinitivo impessoal	Está a chorar. (2;00) Anda ver. (2;01)
Pretérito perfeito	A menina caiu. (2;00)
Infinitivo pessoal	E mais uma camioneta para andarmos. (2;04)
Pretérito imperfeito	Eu vou andar, sabias? (2;05)
Conjuntivo	Só quand(o) eu disser. (2;11)

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

As formas irregulares são por vezes afectadas, muitas vezes por generalização abusiva das regras ("*eu fazi" em vez de "eu fiz"; "*eu sabo" em vez de "eu sei"). De entre elas, salientam-se as formas de participio duplo associadas aos tradicionalmente chamados verbos abundantes: nos estádios mais precoces a forma regular tende a ser privilegiada (como em "já está limpad" em vez de "já está limpo"), verificando-se o inverso nos seguintes (como em "ele tem entregue muitas encomendas" em vez de "ele tem entregado muitas encomendas").

Do ponto de vista sintáctico, os principais desvios que se registam, em relação ao Grupo Verbal, dizem respeito às propriedades dos complementos do verbo. Os problemas mais comuns verificam-se nos casos em que o complemento corresponde a um Grupo Preposicional e distribuem-se por três situações: omissão, adição e troca de preposições. Por exemplo, é frequente a troca de "em" por "de":

(2) "Pois estou do circo". (2;11).

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

O que ocorre	Exemplos	Ocorrência equivalente para os adultos
Omissão da preposição	P(a)ra que é o dinheiro? É <i>mim</i> . (1;10)	(...) É <i>para mim</i> .
Troca da preposição	No anoitecer a bela e formosa lebre... (narrativa escrita – 6.º ano)	Ao anoitecer (...).
Não ocorrência de contracção	Coitadinha <i>da</i> esta. (2;04) E o cão puxou-lhe <i>por</i> o rabo. (5;10) (narrativa oral) Trepá <i>por</i> o... a árvore (...). (7;05) (narrativa oral)	Coitadinha <i>desta</i> . E o cão puxou-lhe <i>pelo</i> rabo. Trepá <i>pela</i> árvore.
Adição de determinante contraído com a preposição	<i>Na</i> Paris. (4;00) Quando já tinha o dinheiro, passou <i>pela</i> uma loja de roupa (narrativa escrita – 4.º ano)	<i>Em</i> Paris. (...) passou <i>por</i> uma (...).

Por todos os aspectos acima notados, os exercícios a propor neste domínio deverão 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 – cf. Propostas de exercícios 3.2. na secção 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 sob a forma de afixos que se associam aos verbos principais ou aos auxiliares, quando presentes. Sendo o Português uma língua em que é possível, em determinados contextos, omitir o sujeito – é o chamado sujeito nulo – este é por vezes reconhecido unicamente pelas referidas marcas flexionais: “(Eu) **fui** passear”.

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 3.ª pessoa do singular, quer nos contextos em que também ocorre no estádio final, quer a substituir outras formas, sobretudo a 1.ª pessoa do singular e a 3.ª do plural, ou ainda em auto-referência (veja-se Gonçalves, 2004).

O que ocorre	Exemplos	Ocorrência equivalente para os adultos
3.ª pessoa do singular em vez de 3.ª pessoa do plural	As focas faz. (2;02) Foguetes é maus. (2;04)	As focas fazem. Os foguetes são maus.
3.ª pessoa do singular em vez de 1.ª pessoa do plural	Eu vai ler. (1;11)	Eu vou ler.
3.ª pessoa do singular em auto-referência	O <i>Peu</i> não gosta (2;10) [<i>Peu</i> refere-se à criança que fala].	Eu não gosto.

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

Globalmente, as formas de plural surgem mais tarde do que as de singular e a ordem de aquisição, quer para as pessoas de singular, quer para as de plural, é de 3.ª pessoa, seguida da 1.ª, seguida da 2.ª (veja-se Gonçalves, 2004):¹⁵

Pessoas gramaticais: escala de desenvolvimento		
Estádio 1:	Número singular:	3.ª pessoa > 1.ª pessoa > 2.ª pessoa
Estádio 2:	Número plural:	3.ª pessoa > 1.ª pessoa > 2.ª pessoa

O uso da 2.ª pessoa está relacionado com as diferentes formas de tratamento, que variam, na nossa língua, em termos de grau de formalidade: a forma “tu” está associada a um tratamento informal e a forma “você”, explícita ou omitida, pode corresponder a um tratamento formal, pelo que envolve conhecimento de natureza pragmática. Este contraste é introduzido no percurso de desenvolvimento da criança relativamente tarde, uma vez que o tratamento informal se tem estendido nas últimas décadas (com diferenças entre núcleos sociais e até familiares) a membros da família, amigos dos familiares e até educadores de infância e professores do 1.º Ciclo. Por esse motivo, é necessário trabalhar explicitamente este aspecto no 1.º Ciclo, por associação a todos os outros aspectos linguísticos que variam em função do grau de formalidade: o léxico empregue, as estruturas sintáticas, etc.

Os desvios, pouco frequentes, que se verificam inicialmente ao nível das propriedades básicas da relação de concordância tendem a ser rapidamente ultrapassados.

¹⁵ A 2.ª pessoa tem sido a mais sujeita à mudança linguística: a forma “vós” e a flexão a ela associada tendem a desaparecer do uso coloquial da língua, embora com diferenças entre falantes, bem como em termos dialetais e sociais.

No entanto, alguns contextos especialmente problemáticos acarretam ainda desvios que se prolongam pelo 1.º Ciclo. Estes estão relacionados com a natureza do sujeito, quando o mesmo é composto ou integra uma construção partitiva, por exemplo, ou ainda com a ordem, verificando-se mais desvios em contextos de inversão sujeito-verbo:

O que ocorre	Exemplos	Ocorrência equivalente para os adultos
Concordância no singular com sujeitos compostos	A mãe e o (L)uís viu este a andar no meu ja(r)dim. (2;02)	A mãe e o Luís viram este (...).
Concordância com o constituinte plural em construções partitivas	<i>lam</i> a passar um grupo de músicos na rua para irem tocar para a bela coelha. (narrativa escrita, 4.º ano) Mas nenhum deles a <i>conquistaram</i> . (narrativa escrita – 4.º ano)	<i>la</i> a passar um grupo de músicos (...). Mas nenhum deles a <i>conquistou</i> .
Concordância no singular com sujeitos plurais pós-verbais	<i>Caiu</i> os dois. (2;06) <i>Morreu</i> as vacas e <i>ficou</i> os bois (3;01) Aquele livro vai dizer onde é que <i>está</i> as coisas. (4;05)	<i>Caíram</i> os dois. <i>Morreram</i> as vacas e <i>ficaram</i> os bois. Aquele livro vai dizer onde é que <i>estão</i> as coisas.

Neste domínio, os exercícios devem incidir nos contextos problemáticos acima identificados – cf. Propostas de exercícios 3.3. na secção 3. – e no uso das diversas pessoas gramaticais, em particular, a segunda, pelos aspectos acima referidos associados à variação entre as formas de tratamento formal e informal.

Ordem de palavras

Outro aspecto crucial na caracterização de uma língua remete para a 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**; esta é a **ordem directa** (ou “básica” ou “não marcada”), sendo a mais neutra em termos discursivos: “A professora leu a história (aos meninos)”.

Tal não significa, contudo, que todas as frases da língua portuguesa obedeçam a este padrão. Na verdade, outras ordens, as chamadas **ordens inversas** (VSO, VOS, OSV e OVS) são possíveis, ou mesmo obrigatórias, em certas estruturas sintáticas (como algumas orações relativas e interrogativas ou com constituintes enfatizados), ou em contextos discursivos específicos (como as respostas a perguntas, em que a informação nova vem depois da informação já conhecida; veja-se Duarte, 2000).

Tipo de estrutura	Exemplos e ordem dos constituintes	
Oração relativa	O livro [que ela leu] era muito interessante. ↓ ↓ ↓ O S V	
Frase interrogativa	(O) que é que ela leu? ↓ ↓ ↓ O S V	Que leu ela? ↓ ↓ ↓ O V S
Frase com constituinte enfatizado	O João, (eu) não vi hoje, mas vi o Pedro. ↓ ↓ ↓ O S V	
Resposta a perguntas específicas	A: Alguém leu alguma coisa hoje?/ /Ninguém leu nada ? B: Leu a professora a história . ↓ ↓ ↓ V S O	A: Quem (é que) leu a história? B: Leu a história a professora . ↓ ↓ ↓ V O S

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

Tipo de estrutura	Exemplos	Ordem de contituientes
Declarativa com ordem básica	O outro não saiu. (2;00)	SV
Declarativa com ordem inversa	Está aqui <u>uma bicicleta</u> . (3;03)	VS
	Porque apareceu lá <u>a fada</u> . (4;00)	VS
	<u>O iogurte</u> dá <u>a mãe</u> . (3;06)	OVS

Como se verifica, encontram-se alterações legítimas à ordem básica antes dos cinco anos; no entanto, à entrada no 1.º Ciclo há ainda limitações na exploração de todas as ordens de palavras, pelo que se deve estimular a sua compreensão e produção, explorando diferentes contextos discursivos e objectivos comunicativos. Vejam-se as propostas de exercícios 3.4. na secção 3.

Em síntese, trataram-se atrás aspectos cuja aquisição tem um início precoce em Português, mas que, no seu todo, não estão ainda consolidados à entrada no 1.º Ciclo. O quadro que se segue apresenta uma síntese desses aspectos e a função da escola na estabilização das estruturas mais problemáticas. É importante sublinhar que não nos referimos neste caso ao trabalho relativo ao conhecimento explícito da língua, através da utilização de metalinguagem gramatical, mas sim a uma intervenção que passará pela criação ou aproveitamento de contextos pedagógicos

que potenciem quer a exposição a determinadas estruturas linguísticas, quer a sua produção.

Aspecto linguístico	Como surge	Como se desenvolve	Função do 1.º Ciclo
Grupo Nominal	Emergem inicialmente os núcleos, que são, no 1.º estágio, nomes.	Desenvolve-se pela associação de determinantes, quantificadores, complementos e modificadores ao núcleo e pela consolidação dos paradigmas de flexão irregulares.	Explorar: – a expansão do núcleo; – a resolução das dúvidas relativas a formas menos comuns ou irregulares.
Grupo Verbal	Emergem inicialmente os núcleos (os núcleos predicativos das orações).	Desenvolve-se pela associação de complementos e modificadores ao núcleo e pela exploração de novos tempos, modos e aspectos, também pela associação de verbos auxiliares.	Explorar: – verbos de todos os tipos, quanto a propriedades morfológicas e sintáticas; – todos os tempos e modos, bem como todas as pessoas gramaticais, com particular atenção aos aspectos que emergem mais tardiamente.
Restantes Grupos	Começam a emergir em articulação com os Grupos Nominal e Verbal.	Evoluem gradualmente. O Grupo Preposicional é especialmente problemático. Aspectos particulares, como os graus dos adjectivos ou as formas irregulares, colocam problemas.	Explorar todos os Grupos, tendo em mente a ordem de aquisição e as dificuldades pontuais que alguns aspectos particulares colocam.
Concordância Verbal	Enquanto relação sintáctica, emerge muito cedo.	As particularidades associadas a estruturas específicas (como as que incluem sujeitos compostos) colocam problemas.	Explorar as estruturas especialmente problemáticas.
Ordem de palavras	A ordem básica emerge desde as primeiras produções de duas palavras	Vão-se explorando gradualmente as outras ordens possíveis na língua.	Explorar todas as ordens obrigatórias e possíveis.

Aspectos de aquisição tardia

Dos aspectos de aquisição tardia, salientam-se as frases passivas e também as frases complexas resultantes de coordenação e subordinação. A referência às estruturas sintáticas que emergem mais tardiamente tem em conta, sobretudo, a vertente da produção, embora se saiba que algumas das referidas estruturas apresentam dificuldades também ao nível da compreensão, até relativamente tarde no processo de desenvolvimento linguístico.

Frases passivas

As **frases passivas** 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 meio linguístico que envolve a criança.

O quadro que se segue exemplifica alguns tipos de frases passivas, bem como a frase activa correspondente:

Frase passiva	Frase activa correspondente
O osso foi roído pelo cão.	O cão roeu o osso.
O leão foi atacado pelo tigre.	O tigre atacou o leão.
Fui convidada para a festa.	Convidaram-me para a festa.

Genericamente, a relação que se estabelece entre uma frase passiva e a correspondente activa passa, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- o **Grupo Nominal** que na passiva tem a função de sujeito é o complemento directo da activa;
- o **Grupo Preposicional** da passiva, introduzido pela preposição *por*, que a tradição gramatical denomina de complemento agente da passiva, é o sujeito da frase activa;
- o sujeito da frase passiva e o complemento directo da activa desempenham a mesma função semântica: por exemplo, *o osso*, *o leão* e *[eu]* representam a entidade sobre a qual recai a acção, quer na frase passiva, quer na activa. O mesmo acontece com o complemento agente da passiva e o sujeito da activa: por exemplo, *o cão* e *o tigre* representam a entidade que desencadeia a acção, nas duas frases (repare-se que na frase *Fui convidada para a festa* não é possível identificar essa entidade, razão pela qual este tipo de passiva se designa por **passiva sem agente expreso**).

Ao nível da compreensão, as crianças tendem a interpretar as frases passivas como se fossem frases activas, fazendo corresponder ao primeiro GN que ocorre na frase o papel de agente.

Sabe-se que nem todas as estruturas passivas apresentam o mesmo grau de dificuldade. As passivas como *O leão foi atacado pelo tigre* apresentam mais problemas de compreensão, pois permitem uma construção alternativa igualmente válida em termos semânticos, *O tigre foi atacado pelo leão*, razão pela qual se designam como **passivas reversíveis**. O mesmo não acontece com passivas como *O osso*

foi roído pelo cão, que não tem como alternativa *O cão foi roído pelo osso, sendo, por isso, designadas como **passivas não reversíveis**.

Passiva reversível	Passiva não reversível
O leão foi atacado pelo tigre.	O osso foi roído pelo cão.
O tigre foi atacado pelo leão.	Cf. *O cão foi roído pelo osso.

Assim, embora estruturalmente os dois tipos de passiva referidos sejam exactamente iguais, a passiva não reversível apresenta menos dificuldade de interpretação, porque, nesses casos, a criança pode fazer uso do seu conhecimento do mundo para compreender a frase. Por outras palavras, ocorrendo na mesma frase os nomes *cão* e *osso*, não será difícil, mesmo para uma criança, compreender quem é que roeu o quê. O mesmo já não acontece se os nomes em causa forem, por exemplo, *leão* e *tigre*, uma vez que, neste caso, qualquer um pode ser o atacante.

As passivas como *Fui convidada para a festa* também apresentam dificuldades de interpretação pelo 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%

O quadro anterior mostra-nos claramente uma progressão no número de respostas correctas, à medida que se avança na idade das crianças. São de salientar, contudo, os seguintes aspectos:

- aos seis anos, idade de entrada no 1.º ciclo do ensino básico, mais de metade das crianças inquiridas não compreendeu a frase *O menino foi beijado pela menina*, atribuindo ao GN inicial (*o menino*) o papel de um sujeito agentivo, ou seja, quem beija;
- à saída do 1.º ciclo (9 anos) esses valores descem, mas 23% das crianças ainda revelam dificuldades;

- a passiva sem agente exposto apresentou dificuldades de compreensão a 79% das crianças de 9 anos.

Sendo assim, uma vez que a exposição a determinados estímulos é condição essencial para a sua aquisição, é desejável que no decorrer do 1.º ciclo as crianças sejam expostas a este tipo de estruturas, de forma natural, na interacção linguística que estabelecem com o professor, mas também incentivadas a produzi-las, através de exercícios específicos (cf. propostas de exercícios 3.5.).

Frases complexas

A capacidade de compreender e construir frases com mais do que uma oração é uma manifestação de que a criança consegue estabelecer relações mais complexas entre eventos. A combinação de orações pode ocorrer através de dois processos distintos: a **coordenação** e a **subordinação**. De forma muito genérica, podemos distinguir estes dois processos pelos seguintes aspectos:

- Os termos coordenados não desempenham funções sintácticas um relativamente ao outro, ao contrário do que acontece com os termos subordinados (como se explica mais detalhadamente na secção sobre subordinação);
- as orações coordenadas apresentam pouca mobilidade na frase, em comparação, por exemplo, com as orações subordinadas adverbiais.

Coordenação

O quadro que se segue apresenta, de forma muito simplificada, vários tipos de orações coordenadas do Português.

Oração coordenada	Exemplos
Copulativa	O Pedro pôs a mesa e a irmã lavou a loiça.
Adversativa	Estou muito cansado, mas ainda tenho de trabalhar.
Disjuntiva	Foste ao cinema ou os teus filhos preferiram o teatro?
Conclusiva	Vais fazer uma prova importante, logo devias treinar mais.
Explicativa	A Maria está nervosa, pois ainda não parou de roer as unhas.

As conjunções coordenativas podem ligar frases, grupos nominais, grupos adjetivais, grupos verbais, grupos preposicionais, grupos adverbiais, orações subordinadas e grupos de categoria sintáctica diferente.

Constituintes coordenados	Exemplos
Orações	Precisava de ir ao supermercado, mas não me apetece sair de casa.
Grupos nominais	Vestes a saia ou as calças?
Grupos adjetivais	Este menino é inteligente, mas muito teimoso.
Grupos verbais	Tens ido ao cinema ou assistido a concertos?
Grupos preposicionais	Já fiz essa viagem de avião e de comboio.
Grupos adverbiais	Partes hoje ou amanhã?
Orações subordinadas	O Pedro disse que ia para Espanha e que voltava dentro de uma semana.
Grupos de categoria sintáctica diferente	Estás ansioso, com medo ou desesperado?

As primeiras conjunções a surgir nas produções espontâneas são a copulativa "e" e a adversativa "mas", como nos exemplos abaixo, com ocorrências pouco frequentes.

Conjunção coordenativa	O Nuno e ti(o) Zé. (2;00)
Conjunção adversativa	Mãe: Não tira o sapato. Criança: Mas eu vou para a cama. (2;00)

A copulativa "e" vai surgindo para coordenar quer grupos sintácticos não oracionais, quer orações. À medida que o conhecimento sintáctico se torna mais complexo, diversificam-se os contextos em que esta conjunção ocorre, podendo ser usada com uma função meramente aditiva, mas também para ligar orações relacionadas temporalmente, ou expressar relações de causa/efeito.

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

Conjunção Copulativa	Coordenação de grupos sintácticos (função aditiva)	Fui com a mãe e com a avó. (3;01)
	Coordenação de orações (relação de sequência temporal ou de causa/efeito)	Isto gira e ela faz bolinhas. (4;10)
Conjunção adversativa	Coordenação de orações (função contrastiva)	Ela é grande, mas é magrinha. (3;01)

Apesar de alguns subtipos de coordenação surgirem relativamente cedo no discurso da criança, não é possível afirmar que no início da escolaridade estejam adquiridos. Relativamente à 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), mesmo sendo um caso de coordenação copulativa, a primeira a ser adquirida.

Da mesma forma, estruturas de coordenação de emergência mais tardia, como as disjuntivas, podem também revelar-se complicadas para crianças que já frequentam o 1.º Ciclo. 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, a 41% das crianças de seis anos e a 21% das crianças de nove anos, que foram incapazes de responder correctamente à pergunta *Quem é que não chegou?*

	Problemas de compreensão		
	4 anos	6 anos	9 anos
<i>Nem o Miguel chegou nem o João saiu.</i>	48%	41%	21%

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".

Exemplo de narrativa oral (7;3) (Batoréo, 1997)
Era um passarinho que (es)tava no seu ninho a tomar conta dos seus filhos. E depois foi buscar comida e (es)tava um gato lá [/] lá em baixo a ver os passarinhos bebés. E depois ele sentou-se, começou a pensar e começou a preparar até lá acima. E depois como (es)tava me(s)mo num [/] [...] num [/]/ no tronco onde (es)tav(a) o ninho houve um cão qu(e) apareceu e puxou-lhe o rabo. E depois o gato assustou-se e foi-se embora e [/] e o cão foi atrás dele. (7;3.02)




Exemplo de narrativa escrita (4.º ano de escolaridade)
A coelha ia a passar pela rua e encontrou um anel. E foi a uma ourivesaria, ver quanto o anel valia (...) E ia a passar pela rua para ir para casa com o seu vestido novo. (...) A coelha viu um porco a tocar violino e atrás estava um rato a tocar flauta, e a coelha não gostou de nenhum. E a coelha viu que não era só um rato e um porco (...). E já de manhã o lobo convidou-a para sair e a coelha aceitou. Foram a um lago e o lobo cansou-se de tocar e parou um bocado. De repente o lobo foi atrás da coelha e apareceu um coelho e deu com um pau na cabeça do lobo.

Neste sentido, os exercícios a propor neste domínio devem visar quer o desenvolvimento da compreensão das estruturas de coordenação que apresentam mais dificuldades e são de emergência tardia (como as disjuntivas, por exemplo), quer a produção, diversificando o uso das conjunções (cf. propostas de exercícios em 3.6).

Subordinação

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, que desempenha uma função sintáctica na frase em que se encontra. As orações subordinadas podem ser classificadas como Adjectivas, Substantivas e Adverbiais, pois podem desempenhar funções sintácticas típicas dos adjectivos, dos nomes e dos advérbios.

O quadro que se segue apresenta alguns exemplos de orações subordinadas. A oração subordinada adjectiva [*que eu vi*] integra o sujeito da frase, a oração substantiva [*que não podia dizer mais nada em sua defesa*] constitui o complemento directo do verbo *perceber* e, finalmente, a oração adverbial [*quando o João chegou*] é um modificador do Grupo Verbal.

Oração Subordinada	Exemplos
Adjectiva	[A menina [que eu vi]] trazia um ramo de rosas. 
Substantiva	O réu percebeu [que não podia dizer mais nada em sua defesa] . 
Adverbial	A Maria estava em casa [quando o João chegou] . 

Subordinação adjectiva: as orações relativas com antecedente expresso

As orações relativas são introduzidas por um pronome relativo (com função sintáctica dentro da relativa) e, quando o antecedente deste pronome se encontra

expresso, desempenham na frase a mesma função que os adjectivos, como se pode ver no quadro abaixo. Assim, fazem parte do Grupo Nominal, sendo modificadores do nome que as antecede.

Os alunos [assíduos] têm melhores resultados. ↓ adjectivo	Os alunos [que são assíduos] têm melhores resultados. ↓ oração relativa
--	--

A investigação em aquisição e desenvolvimento da linguagem mostra que as relativas podem surgir relativamente cedo (mas de forma esporádica) nas produções infantis (veja-se o exemplo (3)), e, por vezes, com alguns desvios em relação à gramática-alvo (cf. exemplo (4), em vez de *No dia [em que fomos ao Continente]*).

(3) (Es)tá uma coisinha lá dent(r)o **[que(e) eu não posso ti(r)ar]**. (2;05)

(4) No dia **[que fomos ao Continente]**. (3;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 oração relativa, bem como a função sintáctica do pronome relativo (sujeito, complemento directo, complemento indirecto ou complemento oblíquo), podem influenciar quer a compreensão, quer a produção espontânea. Assim, por um lado, as relativas encaixadas à direita emergem mais cedo do que as relativas encaixadas ao centro. Por outro lado, as relativas em que o pronome tem a função sintáctica de sujeito são menos problemáticas do que aquelas que implicam alteração da ordem básica (ver a secção sobre ordem de palavras), por exemplo, em que o pronome tem função de complemento directo. Por sua vez, estas revelaram-se menos problemáticas do que aquelas em que o pronome tem função de complemento indirecto ou oblíquo.

Apresenta-se, de forma simplificada, a ordem de aquisição das orações relativas, considerando os dois aspectos mencionados (posição da oração relativa e função sintáctica do pronome):

Posição da oração relativa

Etapas	Posição	Exemplos
Etapa 1	Encaixada à direita	A Maria encontrou um cão [que era muito bonito] .
Etapa 2	Encaixada ao centro	O cão [que a Maria encontrou] era muito bonito.

Função sintáctica do pronome dentro da oração relativa

Etapas	Função Sintáctica	Exemplos
Etapa 1	Sujeito	O cão [que tem orelhas compridas] mordeu a menina. ↓ sujeito
Etapa 2	Complemento Directo	A menina [que o cão mordeu] chorou. ↓ complemento directo
Etapa 3	Complemento Indirecto	O professor [a quem o menino deu o livro] é careca. ↓ complemento indirecto
	Complemento Oblíquo	A mesa [onde o professor pôs o livro] tem gavetas. ↓ complemento oblíquo

Face ao exposto, pode dizer-se que “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: 165), como na frase *A Maria encontrou um cão [que era muito bonito]*. Narrativas escritas de alunos do 4.º ano de escolaridade confirmaram igualmente esta tendência (Guerreiro, 2005).

O estudo com crianças portuguesas já referido (Sim-Sim, 1997) revelou ainda que, mesmo ao nível da compreensão, estas estruturas podem apresentar problemas, ainda em idade escolar. As frases *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 mais de metade das crianças de seis anos e a 15% das crianças de nove.

	Problemas de compreensão		
	4 anos	6 anos	9 anos
<i>Os eucaliptos que vimos no passeio eram mais altos do que os castanheiros.</i>	90%	65%	15%
<i>O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.</i>	78%	52%	15%

Sabendo que o percurso que vai desde a emergência das orações relativas até à sua estabilização é longo e não está terminado à entrada no 1.º ciclo, é função da escola proporcionar actividades que permitam a consolidação das aquisições em curso.

Subordinação substantiva

As orações substantivas caracterizam-se por desempenharem na frase que integram funções sintácticas essenciais (sujeito, complemento directo, complemento oblíquo e complemento indirecto) ou acessórias (modificadores de GV), ocupando posições típicas de expressões nominais, facto que subjaz ao termo *subordinação substantiva*.

É imprescindível [a tua vinda] . ↓ GN – sujeito	É imprescindível [que tu venhas] . ↓ oração substantiva sujeito
O João pediu [um gelado] . ↓ GN – complemento directo	O João pediu [que lhe dessem um gelado] . ↓ oração substantiva complemento directo

As orações subordinadas substantivas integram as completivas (ou integrantes) e as relativas sem antecedente expresso. As **completivas** podem ser introduzidas pelas conjunções subordinativas completivas “*que*”, “*se*” e “*para*” e são seleccionadas por um constituinte (verbo, nome ou adjectivo) da frase que integram, pelo que podem ser **completivas de verbo, de nome ou de adjectivo**.

Esse vínculo de dependência entre as completivas e o constituinte a que se associam directamente determina, entre outros, os seguintes aspectos: o modo verbal da completiva (indicativo ou conjuntivo); a forma da conjunção subordinativa integrante (*que* ou *se*), ou até a possibilidade da sua ausência em completivas não finitas, com infinitivo flexionado ou não flexionado:

Tipos de orações completivas	
Completiva de verbo	Admira-me [que nada o afecte] . Não sei [se nada o afecta] . Ele quer [convidar todos os amigos para a sua festa] .
Completiva de nome	É verdade [que nada o afecta] .
Completiva de adjectivo	É estranho [que nada o afecte] . Parece-me difícil [tratarem de tantos assuntos em tão pouco tempo] .

Para além das **completivas** ou **integrantes**, também as **relativas sem antecedente expresso** ou **livres** (introduzidas por um pronome relativo, como, por

exemplo, *quem, o que*) são casos de subordinação substantiva. O quadro que se segue exemplifica os subtipos de orações subordinadas substantivas referidos:

Orações subordinadas substantivas

	Função sintáctica	Exemplos
Completivas ou Integrantes	Sujeito	Admira-me [que nada o afecte].
	Complemento directo	O arguido declarou [que não prestava declarações].
	Complemento oblíquo	Ele gosta [de trazer consigo todos os seus documentos].
Relativas sem antecedente expresso	Sujeito	[Quem muito dorme] pouco aprende.
	Complemento directo	A menina confessou [o que a atormentava].
	Complemento indirecto	O júri atribui o prémio [a quem o merecer].
	Complemento oblíquo	O João mora [onde sempre quis].
	Modificador do GV	Vi o João [onde nos cruzámos ontem].

No que respeita ao desenvolvimento linguístico, as orações substantivas (como as subordinadas em geral) não ocorrem nos primeiros estádios de desenvolvimento. Exemplos como de (5) são, pois, pontuais nessa fase:

(5) Eu não sei [on(de) (es)tá a out(r)a] (2;05).

À medida que o conhecimento sintáctico se complexifica, estas estruturas vão ocorrendo nas produções infantis, surgindo orações substantivas completivas de verbo (finitas e não finitas) e relativas, ambas com função de complemento directo, como nos exemplos seguintes:

Orações substantivas com função de complemento directo

Completivas de verbo	Ui, quero [fazer chichi]. (03;10)
	Eu não sei [contar histórias]. (03;10)
	Não disse... [que a... que a Bela Adormecida ia-se picar]. (04;03)
	Queres [que eu pinte... este... que eu estava a pintar]? (04;10)
Relativa sem antecedente expresso	Não sei [onde é que está a folha desse desenho]. (04;04)

Do mesmo modo, nas narrativas escritas de 4.º ano, as orações substantivas que ocorrem são, quase exclusivamente, completivas de verbo com função de complemento directo.

Orações substantivas em narrativas escritas de 4.º ano

- ... e reparou [que era muito bonita].
- E a coelha viu [que não era só um rato e um porco]...
- E achou [que se o fosse vender recebia um bom dinheiro].
- A Mimi ainda não tinha reparado [que ele era um lobo].
- Então quer [que eu o pese]?

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

Desvios	Exemplos
Ausência da conjunção	Que(r) ver tu não cabes? (2;05)
Substituição do conjuntivo	Ó pá, estavas a ler; quero que lês-me. (3;10)

Dado que as orações subordinadas substantivas são de aquisição tardia, os exercícios a propor aos alunos devem estimular a produção destas orações de todos os subtipos acima referidos, incluindo, particularmente, contextos específicos de uso do Conjuntivo. Assim, o modo conjuntivo pode ser trabalhado mesmo sem recurso a metalinguagem, criando-se exercícios que levem os alunos à sua produção.

Subordinação adverbial

As orações adverbiais, tal como os advérbios, têm tipicamente mobilidade na frase que integram:

[Quando acabar o trabalho], vamos passear.

[Amanhã] vamos passear.

Vamos passear, [quando acabar o trabalho].

Vamos passear [amanhã].

As orações adverbiais são introduzidas por conjunções e locuções subordinativas adverbiais que determinam o seu subtipo: **causais** ("porque"), **condicionais** ("se"), **concessivas** ("embora"), **finais** ("para que") e **temporais** ("quando"). As adverbiais, tal como as substantivas, podem ser **finitas** e **não finitas**. Neste último caso, podem ser **infinitivas** (se ocorrer o infinitivo flexionado ou o infinitivo não flexionado), **participiais** (se surgir o Particípio,) ou **gerundivas** (se integrarem

uma forma verbal no Gerúndio). No quadro abaixo apresenta-se uma síntese dos vários tipos de orações subordinadas adverbiais:

Orações subordinadas adverbiais

Causais	Finitas		Ele não vem à festa, [porque está doente].
	Não Finitas	Infinitivas	Ele não vem à festa, [visto estar doente].
		Participiais	[Descoberta a doença], foi possível medicá-lo.
		Gerundivas	[Estando doente] é provável que não venha à festa.
Concessivas	Finitas		Não consigo comer, [embora tenha fome].
	Não finitas	Infinitivas	Não consigo comer, [apesar de ter fome].
		Participiais	[Mesmo corrigido], o texto está ilegível.
		Gerundivas	[Mesmo comendo], estou esfomeada.
Condicionais	Finitas		[Se tivesse dinheiro], faria uma grande viagem.
	Não finitas	Infinitivas	[A fazer uma viagem], será à Austrália.
		Participiais	[Feita a ofensa], não será possível pedir desculpa.
		Gerundivas	[Viajando até à Austrália], conhecerás coisas novas.
Finais	Finitas		Dei o meu melhor [para que tudo corresse bem].
	Não finitas	Infinitivas	Ele veio [para ficar].
Temporais	Finitas		[Quando acabei o trabalho], fui passear.
	Não finitas	Infinitivas	[Até acabar o trabalho], não saio de casa.
		Participiais	[Acabado o trabalho], podemos passear.
		Gerundivas	[Em acabando o trabalho], podemos sair.

Relativamente ao modo verbal, as adverbiais finitas podem apresentar o indicativo ou o conjuntivo, em função da conjunção ou locução conjuncional subordinativa. É de salientar que com algumas conjunções e locuções temporais ocorre o indicativo com tempo passado e presente (*[Quando podia], não poupou; [Quando pode], não poupa*) e o conjuntivo com tempo futuro (*[Quando puder], tratarei desse assunto*).

Para além destas, são tradicionalmente classificadas como subordinadas adverbiais as **comparativas** e as **consecutivas**, as quais têm um comportamento sintáctico distinto, uma vez que não só não apresentam a mesma mobilidade das restantes subordinadas adverbiais, como dependem da presença de alguns itens na restante frase (como “mais” e “tanto” nos exemplos a seguir). É pelo facto de existir esta dependência da subordinada relativamente a um elemento da frase superior que as subordinadas comparativas e as consecutivas são relacionáveis com as completivas.

Comparativas	Os monumentos são <u>mais</u> numerosos nesta cidade [do que em qualquer outra] . *[Do que em qualquer outra] os monumentos são mais numerosos nesta cidade.
Concessivas	O Tiago cresceu <u>tanto</u> , [que já não conseguia entrar em casa] . *[Que já não conseguia entrar em casa], o Tiago cresceu tanto.

As adverbiais, como as restantes orações subordinadas, estão ausentes nos primeiros estádios de desenvolvimento linguístico, emergindo muito gradualmente. Os exemplos abaixo ilustram as produções com subordinadas adverbiais em diferentes idades.

Causais	Senta, que o filhinho é teu. (2;05) [Porqu(e) é qu(e) ele (es)tá a chorar?] Po(r)qu(e) o com(b)oiu não anda (2;05). Espera, que eu não consigo fazer. (4;04) Ficou a chorar, a chorar... porque a não deixaram... ir ao baile. (4;06) Este não, que é mais pequenino. (4;06). Mas o passarinho como era esperto voou. (5;10) (narrativa oral)
Temporais	Vamos passear, quando [?] eu fo(r) embora, (es)tá bem? (2;11) Quando fomos ao Fundão, chegámos lá! (4;00) Cada vez que nós juntávamos as bolas, aquilo rebentava. (4;07) Quando o passarinho ia voar p(ar)a [//] tinha uma minhoca na boca p(ar)a dar (a)os filhinhos. (5;10) (narrativa oral)
Condicionais	Se eu fosse lá para dentro da água, tinha medo! (4;00) Se eu também fizesse... (4;04)

Também nas narrativas escritas de 4.º ano que analisámos se verifica um uso restrito destas orações, com excepção das temporais, que ocorrem frequentemente. Os principais problemas de compreensão que as estruturas de subordinação com valor temporal colocam às crianças relacionam-se, fundamentalmente, com duas situações:

- (1) a simultaneidade dos acontecimentos;
- (2) a não correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos.

Relativamente à primeira situação apresentada, de acordo com Sim-Sim (1998), a frase "O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar a casa" apresentou dificuldades de compreensão a uma percentagem significativa de crianças de quatro e seis anos, que foram incapazes de responder à questão "Quando é que o cão do meu vizinho ladra?"

	Problemas de compreensão da simultaneidade dos acontecimentos		
	4 anos	6 anos	9 anos
O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar a casa.	73%	40%	9%

No que respeita à segunda situação, perante a frase "Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal" as crianças revelaram não entender a sequência dos acontecimentos (Sim-Sim, 1997), não conseguindo identificar *quem é que chegou primeiro a casa*.

	Problemas de compreensão da sequência dos acontecimentos		
	4 anos	6 anos	9 anos
Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.	52%	24%	17%

Nestes casos, a tendência parece ser a de considerar que o que surge na frase em primeiro lugar é o que acontece primeiro (Sim-Sim, 1998).

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

Desvios	Exemplos
Utilização incorrecta do conjuntivo	Se eu desse, se eu tive dois computadores, dou um computador à tia João. (3;11) Quando a pastilha (elástica) se desfazer, quero o sumo. (9;02) Quando tu isses... ("fosses"). (9;02)

Sintetizando, o período que vai desde o surgimento das primeiras estruturas de subordinação até ao seu completo domínio é longo (veja-se o contraste entre idades na tabela acima: 3;11 – 9;02), sendo que o trabalho a realizar no 1.º ciclo se revela indispensável para a consolidação desse conhecimento. 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 (cf. propostas apresentadas em 3.7. para todas as estruturas de subordinação).

Estruturas sintácticas de aquisição tardia: síntese

Aspecto linguístico	Como surge	Com que características surge	Função do 1.º Ciclo
Passiva	Não ocorre de forma espontânea, nas produções das crianças.	Estrutura problemática mesmo ao nível da compreensão, registando-se níveis de dificuldade diferentes tendo em conta os vários subtipos de passivas.	Contribuir para uma maior exposição a este tipo de frases. Promover a sua produção por parte das crianças.
Coordenação	Emerge em primeiro lugar a conjunção copulativa “e”, a que se segue a adversativa “mas”. As outras estruturas de coordenação são mais tardias.	Uso excessivo da conjunção “e”, em substituição de outros conectores. Dificuldades ao nível da compreensão de alguns subtipos, nomeadamente as disjuntivas.	Promover o desenvolvimento, ao nível da compreensão das estruturas mais problemáticas. Provocar o uso de conjunções diversas na construção de frases complexas por coordenação.
Subordinação	Emerge tardiamente e de forma muito gradual.	As primeiras orações relativas surgem encaixadas à direita e com pronome relativo com função de sujeito. As primeiras orações substantivas são completivas com função de complemento directo. As primeiras orações adverbiais são as temporais.	Promover o desenvolvimento da compreensão das estruturas mais problemáticas. Provocar a produção de estruturas subordinadas, diversificando as conjunções usadas.

2.3. Desenvolvimento discursivo

O desenvolvimento discursivo emerge entre os dois e os quatro anos e estabiliza no final da adolescência. Integra uma competência comunicativa e uma competência textual, caracterizando-se esta última pelo conhecimento dos tipos de texto e dos mecanismos sintático-semânticos que asseguram a coesão e a coerência textuais.

A **conversa** é o primeiro tipo de discurso extenso a emergir, no qual a criança vai ensaiando progressivamente vários tipos de textos. De modo a participar numa conversa, a criança tem de dominar um conjunto de competências que vão muito além do conhecimento da fonologia, léxico, sintaxe ou semântica da língua. Para além deste conhecimento linguístico, e dado que, na conversa, dois participantes alternam nos papéis de ouvinte e de falante, uma das componentes a serem adquiridas é a tomada de palavra (ou de turno), o que implica aprender a tomar a vez, a evitar sobreposições e interrupções, a responder de forma apropriada e a cooperar na continuação dos tópicos. Assim, para participar adequadamente numa conversa, a criança processa, em tempo real, vários tipos de informação, mobilizando um vasto conjunto de competências cognitivas, sociais e linguísticas. Na conversa, os interlocutores têm de falar do mesmo assunto, isto é, tem de haver continuidade do tópico. Aos sete anos, observam-se ainda dificuldades nesta competência, que tende a estabilizar no final do ensino básico. Também a competência de reparar mal-entendidos e interrupções é uma aquisição tardia.

O tipo de texto é escolhido de acordo com a intenção do locutor: se este pretende contar uma história, escolhe a **narrativa**; para descrever, usa a **descrição**; para argumentar ou criticar, opta pelo **texto argumentativo**; para dar uma informação ou explicar um assunto, selecciona o texto **informativo**; para dar opiniões ou conselhos, usa o texto **instrucional**; para estabelecer uma relação face a face, escolhe o **conversacional**; para antecipar ou prever, adota o **preditivo**.

Tipo de texto	O que é e para que serve?	Onde ocorre?
Texto narrativo	Apresenta uma sequência temporal-causal de eventos.	Anequias, reportagens, notícias, contos, romances, etc.
Texto descritivo	Fornecer informação sobre personagens, lugares ou estados de coisas.	Textos narrativos (na descrição de personagens ou de lugares), informativos (na apresentação de entidades), etc.
Texto informativo	Serve para divulgar informação e fornecer explicações	Manuais escolares, jornais, revistas, noticiários, etc.
Texto argumentativo	Aparece associado à relação interpessoal e visa refutar, comprovar ou persuadir	Debates, etc.
Texto instrucional	Serve para ordenar, dar instruções.	Receitas, instruções de jogos e de utilização de electrodomésticos, etc.
Texto preditivo	Serve para antecipar ou prever eventos.	Horóscopos, profecias, boletins meteorológicos, etc.
Texto conversacional	Surge na situação de interação e contempla aspectos como questionar, prometer, negar, desculpar, agradecer.	Entrevistas e diálogos inseridos em textos de teatro, etc.

No **texto conversacional**, a criança formula pedidos de acção, recusa, concorda, desculpa ou agradece, treinando a capacidade de expressar intenções, mas pode também activar outros tipos textuais. Assim, quando, durante uma conversa, decide contar uma história, a criança relata um conjunto de eventos e avalia-os, colocando-se na perspectiva do narrador, ou seja, produz um **texto narrativo**. De igual modo, quando tenta persuadir o interlocutor, a criança está a fazer uso do **texto argumentativo**. São aquisições mais tardias a formulação de promessas e de ameaças, a negociação e a discussão sobre o ausente.

Um texto coerente e coeso obedece a alguns princípios: continuidade, progressão, não contradição e relação.

Princípios	Em que consistem
Continuidade	Um texto deve comportar elementos que, de uma frase à seguinte ou de um parágrafo a outro, se repitam, constituindo o fio condutor do texto: retomam-se ideias, repetem-se palavras, substituem-se grupos por outros constituintes (pronomes, advérbios...).
Progressão	Um texto deve apresentar informações novas sobre os elementos novos ou retomados, assegurando o equilíbrio com o princípio da continuidade.
Não contradição	Um período ou uma frase não pode fornecer informação que esteja em contradição com o que é veiculado, quer implícita quer explicitamente, pelo texto.
Relação	Entre os vários constituintes do texto são estabelecidas relações de pertinência, sejam de causa, de condição ou de consequência.

Como afirmámos anteriormente, a participação num acto comunicativo exige que o falante domine as regras do sistema linguístico que usa, mas também que o use de forma adequada, respeitando um conjunto de princípios. Um dos mais relevantes é o Princípio da Cooperação (Grice, 1975), que se divide em quatro subprincípios a que chamamos Máximas Conversacionais (Duarte, 2000).

Máximas Conversacionais

Máxima de Qualidade	A informação que damos deve ser verdadeira.
Máxima de Quantidade	A informação que damos deve ser apenas a requerida. Não devemos dar mais nem menos informação do que a requerida.
Máxima de Relação	A informação que damos deve ser relevante.
Máxima de Modo	Devemos ser claros, evitando ambiguidades e mal-entendidos.

Quanto ao domínio **das condições que regulam o uso da língua**, nota-se igualmente a existência de aquisições precoces e de aquisições tardias: por um lado, a criança começa, desde os primeiros meses de vida, a aprender a gerir a tomada de vez, chorando quando não conversam com ela e calando-se para escutar quem lhe fala; por outro lado, demora vários anos a dominar todos os aspectos relativos aos reguladores de interacção, em função de diferentes interlocutores e das suas intenções, bem como em função de todas as circunstâncias espaço-temporais que estão associadas ao contexto em que se desenrola a interacção verbal. Entre outros aspectos, terá de aprender a compreender e a servir-se das máximas conversacionais que regulam o seu discurso.

Desenvolvimento textual: o caso da narrativa



A narrativa emerge antes de outros formatos textuais. Aos cinco anos, há crianças que são capazes de construir uma sequência de eventos, mas não fornecem informação suficiente no início da sequência e não apresentam a sua resolução. Progressivamente, evoluem até conseguirem construir uma *narrativa clássica*, com início, relato de uma série de eventos, avaliação e resolução. O desenvolvimento da narrativa resulta num aumento progressivo da extensão, com mais informação no início e ao longo da narrativa, para contextualização e explicação dos eventos. Observa-se uma preocupação crescente com a coesão, uma maior ênfase na organização de conteúdos e na conexão entre eventos e estados interiores da personagem (emoções e motivações). Não obstante, não podemos esquecer a variação interindividual (há crianças de três anos que cons-

troem narrativas clássicas, mas há também crianças que, até aos nove anos, constroem narrativas sem resolução), bem como a variação entre modos: entre o texto oral e o texto escrito, pode encontrar-se uma diferença de dois anos.

Na construção de uma narrativa, as crianças aprendem a usar mecanismos coesivos, recorrendo a formas linguísticas que funcionam como elos entre os elementos discursivos: 1) construção e retoma em cadeias referenciais; 2) conexão; 3) estatuto informativo da frase.

Mecanismo coesivo	Em que consiste
Construção e retoma em cadeias referenciais	Cada referente introduzido pode ser retomado: por exemplo, substitui-se um GN por um pronome: "O Pedro (...). Ele (...)".
Conexão	Assegurada pelo uso de conectores como, por exemplo, <i>entretanto, por isso, a seguir</i> .
Estatuto informativo da frase	As frases veiculam informação nova e/ou já conhecida.

Atente-se no seguinte texto:

Era uma vez *um rei* que vivia num castelo. Ele era muito valente. Um dia apareceu *um urso* e lutaram. O rei venceu o urso e prendeu-o numa jaula. Entretanto, o animal amansou.

Na introdução de entidades, quer no início, quer ao longo do texto, inicialmente predominam nos textos de crianças os verbos de existência ("ser/haver/estar"); no texto acima, "Era". Numa fase posterior, sobretudo na introdução de entidades ao longo do texto, surgem outros verbos ("ver/encontrar/aproximar-se"); no texto acima, temos "apareceu" como exemplo. Ao longo do texto são referidos, de diferentes modos, *rei* e *dragão*. De cada vez que se refere cada um desses constituintes, está-se a retomá-los. Essas retomas constituem elos que tornam o texto coeso:

Introdução de referente	Retomas
um rei	que; ele; [sujeito nulo] lutaram; o rei; [sujeito nulo] prende -o
um urso	[sujeito nulo] lutaram; o urso; prende -o; o animal

Estes diferentes elos (GN, pronomes) constituem cadeias anafóricas e são mecanismos fundamentais na construção da coesão textual.

No que diz respeito à construção da referência nominal, a partir dos 7 anos, as crianças usam artigos indefinidos para mencionar pela primeira vez as entidades (como “um rei” e “um urso” no texto anterior). Quanto à retoma da referência, as crianças preferem, inicialmente, quer GN definidos (“o rei”), quer pronomes com função de sujeito (“ele/ela”). O curso de desenvolvimento tem a ver com a diversificação das formas pronominais (sujeito nulo, “o, lhe”) e a substituição do nome por outros nomes relacionados semanticamente por sinonímia (rei/soberano) ou hiperonímia (urso/animal). O contraste acima referido no uso de GN indefinidos e definidos implica que a criança domine já a distinção entre informação nova (associada ao uso dos indefinidos) e dada (associada ao uso dos definidos).

Um dos mecanismos linguísticos utilizados em português, como em outras línguas, para a construção de espessura temporal é a oposição aspectual perfectivo/imperfectivo, definindo planos da narrativa. Na narrativa, os tempos verbais mais salientes são o pretérito perfeito simples (ou, alternativamente, o presente narrativo) e o imperfeito. Os predicados no pretérito perfeito simples dão-nos a dimensão do acontecer, como podemos ver nas sequências abaixo¹⁶:

Apareceu um gato/viu as crias/ouviu-as chorar/vai lá acima/começa a pegar no ninho/Chega um cão/tentou impedi-lo...

Quanto aos predicados no imperfeito, fornecem ao interlocutor informação que permite contextualizar os acontecimentos:

Havia um passarinho/vivia numa árvore/tinha crias/ausentava-se todas as manhãs/As crias não tinham comida/a mãe tinha ido ao mato/o gato estava esfomeado/o cão era amigo dos pássaros...

O uso dos tempos verbais está associado à relevância da informação: o pretérito perfeito simples usa-se para reportar o que aconteceu e aquilo que motiva a história; por outro lado,

¹⁶ Veja-se a análise destes dados, de Batoréo (1989), em Sousa (2007).

o imperfeito surge associado à informação que enquadra ou explica o que aconteceu.

Ao elaborar uma narrativa, constrói-se um universo alternativo, em disjunção com a situação de enunciação. Nesse processo, deve-se seleccionar os tempos relevantes, assinalar o estatuto da informação e justificar as acções das personagens. Elaborar uma narrativa implica ainda estabelecer a localização temporal, concretizada na elaboração de episódios e na integração linear, com construção de planos. De tal processo, resultam cadeias causais.

As crianças de 5 anos não constroem redes causais, apresentando os seus textos configurações incipientes a este nível, enquanto as de 7 anos indicam relações causais entre as acções das personagens e as circunstâncias que as motivam, sobretudo a partir de orações finais. As crianças de 10 anos constroem, normalmente, nos seus textos, redes causais que explicam ou justificam as acções de 1.º plano.

Aos 7 anos começam igualmente a surgir em alguns textos estratégias que se encontram já desenvolvidas aos 10 anos, como a construção da paisagem interna das personagens principais: às personagens são atribuídos sentimentos, dúvidas, receios, conhecimentos que justificam e/ou explicam os eventos da história.

Assim, somente 50% das narrativas de 7 anos e 60% das de 8 anos apresentam um encadeamento causal de eventos, culminando numa complicação seguida de resolução. A construção de conjuntos de eventos organizados em função de objectivos e finalidades e apresentando acções planificadas em função de atingir esses objectivos instala-se entre os 4 e os 8 anos e desenvolve-se entre os 8 e os 10 anos.

Os textos narrativos são bons instrumentos para avaliar a competência linguística e comunicativa das crianças: são bons indicadores da complexidade sintáctico-semântica; dão informação preciosa sobre competências discursivas, particularmente a construção da referência (nominal e temporal), a continuidade tópica e a articulação textual de frases complexas. Permitem também avaliar competências comunicativas como a capacidade de adaptação ao interlocutor e a diferentes contextos de interacção, etc. Por ser o primeiro formato textual que as crianças

adquirem, deve ser encarado como um meio importante para desenvolver a consciência metatextual.

(A propósito do desenvolvimento discursivo, vejam-se os exercícios em 3.8.)

Objectivos globais: síntese



Em síntese, tendo em conta os conteúdos acima descritos, é possível enunciar o seguinte conjunto de objectivos globais, relativos ao desenvolvimento de cada domínio linguístico:

Domínio linguístico	Objectivos fundamentais
Fonológico	Consolidação do sistema, com exposição sistemática às estruturas problemáticas.
Lexical	Alargamento muito substancial do léxico activo e passivo.
Morfológico	Consolidação do conhecimento dos paradigmas flexionais e derivacionais da língua, em particular das formas excepcionais ou que surgem mais tardiamente.
Morfo-sintáctico e sintáctico	<p>Consolidação do conhecimento das propriedades das regras de concordância da língua.</p> <p>Consolidação das aquisições precoces e introdução e/ou consolidação das aquisições tardias, com exploração de todas as estruturas sintácticas (como sejam a passiva e os vários subtipos de coordenadas e subordinadas).</p>
Discursivo	<p>Exploração de diferentes funções para as mesmas formas (por ex., diferentes significados para a mesma palavra ou diferentes valores para o mesmo tempo verbal).</p> <p>Prática de uso de tipos de texto diversificados, que implicam diferentes relações entre o ponto de vista da criança e dos seus interlocutores, diferentes convenções, diferentes relações entre a informação nova e dada, etc.</p> <p>Exposição a fontes diversas de linguagem figurativa (metáforas, expressões idiomáticas, anedotas, etc.).</p> <p>Exposição a diferentes tipos de contexto comunicativo, quer oral, quer escrito, em função de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – interlocutores envolvidos (criança-professor, criança-criança, criança-turma, etc.); – grau de formalidade; – objectivos comunicativos (persuadir, pedir, ordenar, etc.).

O que os alunos precisam de saber: propostas de actividades

Os exercícios que se apresentam a seguir assentam na convicção de que o oral se ensina, se avalia e se desenvolve, não de forma descontextualizada, mas enquadrado em situações discursivas e didáticas autênticas que surgem na gestão diária do currículo.

Tais exercícios não se devem confundir com actividades no âmbito do trabalho sobre o conhecimento explícito da língua, com recurso à metalinguagem gramatical, mas como fomentadores do desenvolvimento linguístico.

Optou-se por não se indicar os anos de escolaridade de forma taxativa. Mesmo quando é dada uma indicação a este respeito, assume-se que cada exercício pode ser adaptado aos vários anos e níveis, em função de opções específicas por parte do professor (como a escolha do grau de complexidade dos exemplos trabalhados ou das estruturas em causa), bem como de outras circunstâncias associadas, como sejam o perfil de cada turma e de cada contexto educativo particular.

3.1. Grupo nominal e grupo adjectival

Exercício 3.1.1. À volta dos nomes I

O objectivo principal do exercício que aqui se exemplifica é desenvolver a capacidade de produzir (oralmente) frases com GN mais alargados, diversificando o uso dos quantificadores, determinantes e modificadores.

Objectivos – Estimular a produção de GN mais alargados.

Materiais – Cartões com imagens de objectos, animais, pessoas, etc.
Cartões de formato rectangular.

Ano de escolaridade – Primeiros anos de escolaridade.



Descrição

O professor apresenta uma imagem que os alunos identificam (ex.: imagem de um cão). Os alunos constroem frases a partir da palavra *cão*.

O professor escolhe uma das frases, ou constrói ele próprio uma (por exemplo, *o cão está na casota*) e coloca no quadro quatro cartões rectangulares (que substituem as palavras *o*, *está*, *na* e *casota*) e a imagem do cão, de acordo com o seguinte esquema.



O professor explica que os rectângulos estão a esconder as palavras da frase, voltando a repetir a frase e apontando para os rectângulos. Seguidamente, pede aos alunos que substituam a palavra que está antes da palavra *cão* por outra(s) (ex.: *este*; *aquele*; *o outro*; *o meu*; *este meu*). Depois, pede aos alunos que acrescentem palavra(s) a seguir à palavra *cão* (ex.: *engraçado*; *bonito*; *castanho*; *do Pedro*; *que me assustou*).

O exercício continua a partir de outras imagens.¹⁷

¹⁷ Veja-se o exercício 2.1.1 da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, para o desenvolvimento da consciência de palavra.

Exercício 3.1.2. À volta dos nomes II

Como o GN e o GA tendem a restringir-se ao núcleo, os exercícios que aqui se exemplificam visam a produção de GN mais alargados pela junção de outros constituintes ao núcleo.

Objectivos – Estimular a produção de GN mais alargados.

Materiais – Cartões ou outros formatos de apresentação oral ou escrita.

Ano de escolaridade – Todos, dependendo da complexidade das frases.

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 faltam.

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

- 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. 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 em frases imperativas negativas, com recurso à expressão dramática.

Materiais – Cartões, saco (e adereços para a dramatização, eventualmente).

Ano de escolaridade – Primeiros anos de escolaridade.



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 – Todos os anos do 1.º 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 discentes da turma ou de outras turmas, em que o objectivo seria fornecer o princípio do provérbio para que eles 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 o suficiente 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 (em particular os compostos), 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, pela sua natureza ou posição, no que diz respeito à aplicação da regra da concordância verbal.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo.



Descrição

Explorar 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).

- (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.

Tal abordagem pode ser feita a partir de intervenções (orais ou escritas) dos próprios alunos. Por exemplo, a partir de uma produção agramatical como “*Apareceu três colegas”, o professor pode perguntar “Apareceu ou apareceram?”, introduzindo o tópico de forma natural.

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 – Cartões com imagens ou palavras, saco (ou caixa).

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo, dependendo da complexidade.



Descrição

Numa fase inicial (1.º 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, adjetivos, 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 sim 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 outros formatos de apresentação.

Ano de escolaridade – A partir do 2.º ano de escolaridade.



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 3.º 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 formar frases com mais do que uma ordem de palavras. 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 2.º ano de escolaridade.



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.

3.5. Frases passivas

Exercício 3.5.1. Outra forma de dizer

Uma vez que as frases passivas são pouco frequentes no meio linguístico que envolve as crianças, apresentando dificuldades de compreensão até relativamente tarde, este exercício visa, sobretudo, a exposição a este tipo de estrutura.

Objectivos – Expor os alunos a frases passivas e estimular a sua compreensão e produção.

Materiais – Eventualmente fantoches ou outros bonecos e/ou material para desenhar.

Ano de escolaridade – Anos mais avançados do 1.º Ciclo.



Descrição

O professor produz frases passivas e os alunos representam a acção descrita manipulando os fantoches, fazendo gestos ou desenhando. 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 (cf. exercício 3.4.3.).

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 – Nos primeiros anos do 1.º Ciclo, como exercício oral, e, em fases posteriores, oralmente e por 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 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 (*O Castelo de Chuchurumel* e *A casa do João*) apresentadas pelo professor.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo.



Descrição

O professor apresenta à turma as lengalengas tradicionais *O Castelo de Chuchurumel* e *A casa do João* (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 para trabalhar o GV, utilizando provérbios – exercício 3.2.2.).

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.

___ ___ ___ ___ 11.ª ___ 2.ª ___ ___ ___ 5.ª
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.

O Castelo de Chuchurumel

Lengalenga 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.

A casa do João

Lengalenga 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.

Exercício 3.7.2. Digo o que é

Este exercício permite a articulação com conteúdos programáticos de 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)¹⁸.

Objectivos – Estimular a produção de frases relativas.

Materiais – Imagens e livros diversos.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo.



Descrição

A propósito de variados conteúdos de 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...*

¹⁸ Veja-se, a este propósito, a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*.

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 – Anos mais avançados do 1.º Ciclo.



Descrição

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

Eis alguns exemplos:

- (1) A Maria ia para casa. Começou a chover.
- (1') Quando a Maria ia para casa, começou a chover.
- (2) O Tiago quer comer doces. O médico proibiu-o.
- (2') 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 – Todos os anos do 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 3.º e no 4.º anos, 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, seria possível produzir outra em que o pronome surgisse no interior da forma verbal (veja-se o tratamento do GN), uma ordem menos frequente na língua, que se designa como mesóclise: “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 discursivos¹⁹.

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 – Anos mais avançados do 1.º Ciclo.



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.

¹⁹ Estas actividades podem ter continuidade, por exemplo, em exercícios que visem a produção e a revisão textual. Veja-se, a este propósito, a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.

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 – Anos mais avançados do 1.º Ciclo.



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 estas classes de palavras. Não se pretende com este exercício trabalhá-las de forma explícita, mas expor as crianças a uma situação, mais ou menos lúdica, que “obriga” à produção de estruturas sintácticas complexas.

Objectivos – Estimular a produção de estruturas complexas, em particular de subordinação.

Materiais – Cartões, um saco.

Ano de escolaridade – Anos mais avançados do 1.º Ciclo.



Descrição

O professor coloca num saco vários cartões onde estão escritas diversas conjunções e pronomes relativos.

Cada aluno retira um cartão à vez e tem de construir uma frase com a conjunção ou pronome relativo registada no cartão.

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 a outras classes de palavras, destacando-se em particular as preposições.

Mesmo sem um tratamento explícito destas classes de palavras, vai-se tornando evidente que todos aqueles vocábulos 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

A conversa acerca de uma actividade a realizar por toda a turma permite a troca de ideias e a colaboração entre todos os elementos da turma, desenvolvendo a capacidade de escutar o outro e de contribuir para a resolução de problemas. Apresenta-se aqui a preparação de uma visita de estudo, mas, naturalmente, o tema da conversa pode ser qualquer outro.

Objectivos – Aprender a conversar; aprender a cooperar.

Ano de escolaridade – A partir do 2.º ano do 1.º Ciclo.



Descrição

Em grande grupo, o professor informa que vai haver uma visita de estudo e orienta a conversa sobre a visita e as tarefas associadas à planificação/organização da mesma. A turma é organizada em grupos, com vista à distribuição de tarefas. O professor deve ter em atenção uma distribuição equitativa da palavra, centrar as intervenções e orientar as contribuições.

De seguida, 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...

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 ao que os colegas disseram?...*

Alguns critérios para observar a participação dos alunos na conversa:

Comportamentos a observar	Sim	Não	Às vezes
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 mal-entendidos			
Olha nos olhos			
Está atento			

Em grande grupo, a palavra deve ser distribuída pelo professor, podendo este nos 3.º e 4.º anos 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 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.

VARIANTE A – o texto de teatro

No desenvolvimento da competência comunicativa, o jogo dramático é muito importante, porque permite experiências interactivas realizadas conjuntamente com a assunção de um papel. Assim, a criança aprende a falar assumindo o seu papel

e o papel de outrem. O jogo teatral na aula permite à criança reflectir sobre vários aspectos da comunicação: *a*) a situação de enunciação (quem fala, com quem, como, para quê, segundo que normas sociais); *b*) o papel da palavra e de outros tipos de comunicação; *c*) o contraste entre monólogo e diálogo; *d*) o papel da prosódia, dos gestos, dos adereços, etc.



Descrição

O professor escolhe um excerto de um texto de teatro (por exemplo, “El-Rei Tadinho”, de Alice Vieira). Em seguida, faz uma leitura expressiva do excerto, salientando os aspectos lexicais, sintácticos e prosódicos do modo oral. Depois, ajuda os alunos a decorarem a totalidade do excerto. Seguidamente, discute em grande grupo como encenar e interpretar e atribui os papéis conforme as características dos alunos. Após o exercício, discute em grande grupo o que esteve bem e o que pode ser melhorado.

Exercício 3.8.2. Produção (oral) de diferentes tipos de texto

TEXTO NARRATIVO

A construção de uma narrativa favorece a compreensão dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência textual e estimula a sua utilização.

Objectivos – Promover a construção do texto, respeitando o esquema da narrativa; estimular o uso de mecanismos linguísticos de coerência e coesão textual.

Materiais – Cartões, um saco.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo, dependendo da complexidade.

VARIANTE A – da palavra à história



Descrição

O professor coloca dentro de um saco um conjunto de cartões com palavras. Seguidamente, retira do saco uma palavra e, utilizando-a, dá início à história. Cada aluno tira uma palavra do saco e continua a história introduzindo essa palavra.

VARIANTE B – embrião de histórias



Descrição

O professor fornece à turma um “embrião” de um conto:

“Era uma vez um rei muito infeliz por causa de uma bruxa. Um dia encontrou uma princesa. Casou com ela e viveram felizes para sempre.”

Em grande grupo, o professor coloca as seguintes questões:

- Isto é um conto? Porquê?
- O que é necessário para o transformar num conto?
- O que é preciso fazer?

Em grupos de quatro, os alunos vão encontrar as respostas, construir o conto e apresentá-lo à turma. Assim, para além da construção da história, devem preparar o modo de apresentação.

VARIANTE C – ingredientes para uma história



Descrição

O professor fornece à turma os “ingredientes” para fazerem um conto. Mostram-se alguns exemplos que o professor pode, naturalmente, alterar:

- o herói: um príncipe nobre e valente;
- a heroína: uma princesa tímida e bondosa;
- o vilão: o ministro do rei invejoso e feio.

Com estes ingredientes, os alunos, em pequeno grupo (4 ou 5 elementos), inventam um conto e preparam o modo de o apresentar à turma. Após a apresentação de cada história, abre-se um espaço para comentários.

No quadro seguinte, apresentam-se alguns aspectos que os alunos devem ter em conta, quer no momento da construção da sua narrativa, quer quando comentam as apresentações dos colegas. Cabe ao professor ir progressivamente orientando as contribuições dos alunos, sintetizando os aspectos referidos e destacando os mais relevantes, tendo em vista uma crescente autonomia dos alunos nesse processo.

Aspectos a observar na construção da narrativa		Sim	Não	A melhorar
A história tem princípio, meio e fim?				
No início apresento	Tempo (quando)			
	Espaço (onde)			
	Personagens (quem)			
Há um problema que justifique a história?				
As acções do herói são para resolver o problema?				
As acções estão bem ordenadas?				
A minha história tem lógica?				
As personagens que apresento fazem alguma coisa?				
O herói resolve o problema?				
O título resume bem o texto?				
Utilizei a voz adequada para cada parte?				
Olhei para o público?				

VARIANTE D – Reconto



Descrição

1.ª sessão

O professor lê uma história simples ao grupo. De seguida, coloca questões, de modo a estabelecer o esquema da narrativa: quem, quando, onde, o quê (problema), como (peripécias para resolver). Pode registar estas informações, numerando-as.

2.ª sessão

O professor retoma o registo anterior, relembrando a história com os alunos. Entretanto, organiza os alunos em pares para que preparem o reconto. O professor relembra que aspectos devem ser tidos em conta:

- O que tenho de dizer em 1.º, em 2.º, em 3.º lugar...?
- O que é mesmo necessário dizer em cada passo?
- Há frases que precisam de ser ditas de maneira diferente? Quais e de que modo (triste, contente, receoso, assustado, zangado, ameaçador...)?

Após estas decisões tomadas, um aluno conta a história ao seu par. O par está atento e assinala o que pode ser melhorado. Mudam de papel: o contador passa a ouvinte, assinalando o que pode ser melhorado.

Depois da preparação, o professor pede um voluntário para contar a história à turma que, no final, comenta o reconto.

O professor deverá fazer uma síntese dos aspectos referidos, sublinhando aqueles que permitirão ao grupo fazer melhor no futuro.

Após algumas sessões de reconto, pode fazer-se um exercício síntese com os alunos, encontrando os critérios de um bom reconto. Estes podem ser registados e afixados na parede.

Exemplos:

- A história tinha princípio, meio e fim?
- As personagens estavam bem apresentadas?
- Percebeu-se qual era o problema e como foi resolvido?
- Os acontecimentos estavam bem ordenados (cronologia)?
- Percebia-se por que razão aconteciam as coisas (nexos causais)?
- Ao contar, o aluno não se perdeu?
- Ouvia-se bem o que ele dizia?
- O aluno (narrador) olhava para o público?
- O aluno esteve parado ou mexeu-se demais?

Estratégias alternativas:

- Fazer uma preparação idêntica, mas para apresentar a pares, com recurso a fantoches, brinquedos, imagens, etc.
- Nos primeiros anos, após a primeira sessão, os alunos podem desenhar os momentos mais importantes da história. Na segunda sessão, o reconto apoia-se nos desenhos realizados.
- Gravar o reconto dos alunos, para que posteriormente o possam escutar. A escuta dos seus recontos pode ser uma ocasião importante da sua auto-avaliação. O professor deve primeiro ouvir o comentário de cada aluno, apontando depois dois ou três aspectos que devam ser melhorados.
- Sem preparação: após a leitura do professor, a turma coloca-se em círculo, de forma descontraída, em silêncio e muito concentrada (os alunos podem mesmo fechar os olhos). O professor coloca a mão no ombro de um aluno

e este começa a recontar a história. Quando o professor retira a mão, o discente cala-se. O professor toca no ombro de outro aluno que deverá continuar o reconto, e assim sucessivamente. A palavra deve ser dada de forma o mais arbitrária possível para que todos os alunos estejam atentos e concentrados.

Nota: para os alunos mais novos ou para crianças que não tenham tido oportunidade de contar histórias, deve começar-se por histórias simples, i.e., sem sequências encaixadas, ou então por histórias com estruturas paralelísticas ou acumulativas (p. ex., *O Coelho Branco*, *A Carochinha*, *O Casamento da Franga*, *O Nabo Gigante*).

Quando os alunos já estiverem familiarizados com o reconto, pode avançar-se com histórias mais complexas.

TEXTO DESCRITIVO

Objectivos – Estimular o uso de mecanismos linguísticos próprios do texto descritivo, como seja a exploração dos GA e orações sintacticamente equivalentes.

Materiais – Objectos dos próprios alunos ou da sala de aula.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo.

VARIANTE A – Perdidos e achados



Descrição

O professor pede a todos os alunos que observem muito bem a sua borracha, analisando cada pormenor que a torna única. Pede, de seguida, que coloquem as borrachas em cima da mesa do professor. Um aluno é o responsável pela guarda das borrachas. À vez, cada aluno descreve a sua borracha, de modo a que o guarda lha possa restituir.

Pode repetir-se o exercício, usando outros objectos.

VARIANTE B – Retrato



Descrição

O professor escreve o nome dos alunos em pequenos papéis que dobra. Coloca os papéis num cesto e circula pela sala, pedindo a cada aluno para retirar um papel. O professor pede que cada aluno prepare uma descrição-adivinha: sem nunca dizer o nome do colega, deve descrevê-lo para que a turma adivinhe de quem se trata.

TEXTO ARGUMENTATIVO

Objectivos – Estimular o uso de estratégias para defender uma posição ou vencer alguém.

Ano de escolaridade – 2.º, 3.º e 4.º.



Descrição

Organizar a turma em grupos de 4 ou 5 crianças.

O professor apresenta a seguinte situação:

“Vamos acampar para uma ilha e cada um de vós só pode levar um livro. Escolham o livro de que gostaram mais até hoje. A meio do caminho, o barco começa a meter água, por isso tem de se deitar carga ao mar e só se pode ficar com um livro. Convençam os vossos colegas de que o vosso livro é aquele que deve ser salvo.”

TEXTO INFORMATIVO

Objectivos – Estimular o uso de mecanismos linguísticos próprios do texto informativo, como seja a construção de orações declarativas com conteúdo suficiente, relevante e claro.

Ano de escolaridade – Anos mais avançados do 1.º Ciclo.

Descrição

Na sequência da aprendizagem de conteúdos de Estudo do Meio relacionados, por exemplo, com o corpo humano, os animais, a poluição, entre outros possíveis, os alunos (em pequenos grupos) preparam uma apresentação à turma, sobre os aspectos mais importantes de determinado conteúdo.

Para ajudar a apresentação, os grupos podem elaborar esquemas organizativos da informação, em papel ou *power-point*.

TEXTO INSTRUCIONAL

Objectivos – Estimular a compreensão e a produção de textos que visam seguir instruções para fazer algo.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo.

Descrição

O professor apresenta aos alunos uma das seguintes situações:

- a) Vamos construir em conjunto as regras da sala de aula.
- b) Vou ensinar-vos as regras de um jogo novo [por exemplo, os jogos constantes da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*]. Devem prestar muita atenção para compreenderem como se joga.
- c) Hoje a tua banda preferida vem actuar à escola. Soube-se e está uma multidão junto ao portão, à sua espera. Para que consigam evitar os fãs, dá-lhes indicações de como irem para (cantina/anfiteatro/gimnodesportivo).
- d) Os teus colegas não sabem como fazer para ir até aos correios. Explica-lhes o caminho.
- e) Lê as regras do jogo X e explica-as aos teus colegas.
- f) Ensina aos teus colegas uma receita de culinária que saibas de cor.



Bibliografia

Batoréo, H. (1987). *A categoria linguística aspecto no discurso conversacional de uma criança bilingue aos cinco anos de idade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FLUL.

Batoréo, 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.

Berman, R. (ed.) (2004). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amesterdão: IASCL e John Benjamins Publishing Company.

Costa, J. e Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças. Primeiros passos*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. (com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.

Freitas, M. J. e Santos, A. L. (2001). *Contar (Histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Ed. Colibri/APP.

Gonçalves, F. (2004). *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Gonçalves, F. e Sousa, O. (2008). *Aspects of Tense Acquisition in Portuguese: from spontaneous speech to narrative production*. Ms. Universidade de Évora e Instituto Politécnico de Lisboa.

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.

Sousa, O. (2007). *Tempo e Aspecto – O Imperfeito num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, M. (1996). "Compreensão de frases relativas em Português Europeu". In Faria, I. et alii. (Eds.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.



Anexos

Listas de verificação



Anexo I

Sugere-se a lista de verificação que se segue para identificação de eventuais problemas no desenvolvimento fonológico das crianças. As estruturas mencionadas são as de estabilização tardia no desenvolvimento fonológico infantil.

	Sim	Não	Observações
A. Relação entre som e posição na sílaba			
1. É capaz de produzir o som [s] em Ataque (como em <u>s</u> aco)?			
2. É capaz de produzir o som [z] em Ataque (como em <u>z</u> ebra)?			
3. É capaz de produzir o som [ʃ] em Ataque (como em <u>ch</u> ave)?			
4. É capaz de produzir o som [ʒ] em Coda (como em fe <u>s</u> ta)?			
5. É capaz de produzir o som [ʒ] em Ataque (como em <u>j</u> arro)?			
6. É capaz de produzir o som [ʒ] em Coda (como em le <u>s</u> ma)?			
7. É capaz de produzir o som [r] em Ataque (como em bu <u>r</u> aco)?			
8. É capaz de produzir o som [r] em Coda (como em ba <u>r</u> co)?			
9. É capaz de produzir o som [l] em Ataque (como em <u>l</u> ata)?			
10. É capaz de produzir o som [ɫ] em Coda (como em fa <u>l</u> ta)?			
B. Ataques ramificados			
11. É capaz de produzir Ataques ramificados do tipo oclusiva + vibrante (como em <u>pr</u> ato)?			
12. É capaz de produzir Ataques ramificados do tipo oclusiva + lateral (como em <u>bl</u> oco)?			
13. É capaz de produzir Ataques ramificados do tipo fricativa + vibrante (como em <u>fr</u> uta)?			
14. É capaz de produzir Ataques ramificados do tipo fricativa + lateral (como em <u>fl</u> or)?			
15. Insere uma vogal entre as duas consoantes das seqüências referidas em 11 a 14?			

(continua)

(continuação)

	Sim	Não	Observações
C. Grupos consonânticos problemáticos²⁰			
16. Insere vogal entre as consoantes da sequência oclusiva + nasal (como em <i>pn<u>e</u>u</i>)?			
17. Insere vogal entre as consoantes da sequência oclusiva + fricativa (como em <i>ad<u>j</u>ectivo</i>)?			
18. Insere vogal entre as consoantes da sequência fricativa + oclusiva (como em <i>af<u>i</u>a</i>)?			
19. Insere vogal entre as consoantes da sequência oclusiva + oclusiva (como em <i>ob<u>t</u>er</i>)?			
20. Insere vogal entre as consoantes da sequência nasal + nasal (como em <i>am<u>n</u>ésia</i>)?			

²⁰ As palavras que apresentam estes grupos consonânticos são muito pouco frequentes no léxico da criança, à entrada na escola. Ao longo do 1.º Ciclo, as crianças vão adquirindo itens lexicais da sua língua que contêm esta estrutura de aquisição tardia. Normalmente, palavras com estes grupos consonânticos são problemáticas tanto em contexto de leitura oral como de escrita, pelo que a sua aquisição e o seu uso devem ser promovidos na oralidade, na sala de aula. É comum a produção de uma vogal entre as duas consoantes (quase sempre [i], como em *pneu* [p+néw] ou em *admirado* [ed+mirádu]), que é frequentemente transposta para a forma escrita da palavra.

Anexo II

A lista de verificação seguinte diz respeito aos aspectos morfo-sintáticos e sintáticos, constituindo-se como um instrumento para avaliar o grau de desenvolvimento de cada criança a esses níveis.

Aspectos morfo-sintáticos e sintáticos	Sim	Não	Observações
Os Grupos Nominais: <ul style="list-style-type: none"> • integram determinantes e quantificadores? 			
<ul style="list-style-type: none"> • integram complementos? 			
<ul style="list-style-type: none"> • integram modificadores? 			
Todos os constituintes nominais, incluindo os pronomes atónos, estão estabilizados?			
Os Grupos Verbais: <ul style="list-style-type: none"> • integram complementos? 			
<ul style="list-style-type: none"> • integram modificadores? 			
São usados de forma adequada todos os tempos, modos e aspectos, incluindo os de aquisição tardia (como o conjuntivo)?			
Todas as classes sintáticas, incluindo preposições e conjunções, são usadas de forma adequada?			
A concordância verbal está consolidada, mesmo nos casos excepcionais ou que acarretam dificuldades especiais, como ocorrências com sujeitos pós-verbais?			
As várias ordens de palavras (a básica e as inversas) são conhecidas e usadas adequadamente?			
A estrutura passiva: <ul style="list-style-type: none"> • é compreendida? 			
<ul style="list-style-type: none"> • é produzida? 			
Os diferentes subtipos de orações coordenadas: <ul style="list-style-type: none"> • são compreendidos? 			
<ul style="list-style-type: none"> • são produzidos? 			
Os diferentes subtipos de orações subordinadas substantivas: <ul style="list-style-type: none"> • são compreendidos? 			
<ul style="list-style-type: none"> • são produzidos? 			

(continua)

(continuação)

Aspectos morfo-sintácticos e sintácticos	Sim	Não	Observações
As orações subordinadas adjectivas:			
• são compreendidas?			
• são produzidas?			
Os diferentes subtipos de orações subordinadas adverbiais:			
• são compreendidos?			
• são produzidos?			
As subordinadas adverbiais são correctamente produzidas, mesmo quando a ordem sintáctica não coincide com a ordem dos eventos?			
Surge espontaneamente a função metalinguística, em contexto de trabalho sobre o funcionamento na língua?			
E noutros contextos?			

Anexo III

A lista de verificação seguinte diz respeito aos aspectos discursivos e pragmáticos, constituindo-se, como as anteriores, como um instrumento para avaliar o grau de desenvolvimento de cada criança a esses níveis.

Aspectos discursivos e pragmáticos	Sim	Não	Observações
Formulam-se perguntas e dão-se respostas sobre todos os aspectos relevantes ("quem, como, quando, porquê, etc.")?			
O discurso não está restrito às circunstâncias do "aqui e agora"?			
É considerado o ponto de vista do interlocutor, tendo em conta, por exemplo, o seu conhecimento prévio sobre o que é enunciado?			
Existe adequação e riqueza no uso dos tempos, modos e aspectos verbais?			
Existe adequação na introdução e manutenção dos referentes?			
Exploram-se conectores para conseguir maior coesão textual?			
Respeita-se a tomada de vez?			
Cumprem-se as funções da linguagem associadas aos vários contextos e objectivos comunicativos?			
Respeitam-se as máximas conversacionais?			
Consegue-se manobrar a produção discursiva de forma a condicionar a reacção do interlocutor?			

Ministério da Educação 


Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

