



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

– Ramo de Especialidade: Linguística Portuguesa Aplicada –

O domínio das orações adjectivas em Português Europeu:

Desenvolvimento da linguagem (típico e atípico)
e efeitos da escolarização

Sónia Margarida Filipe Ferreira

Orientador:

Professora Doutora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves

Janeiro de 2012

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

– Ramo de Especialidade: Linguística Portuguesa Aplicada –

DISSERTAÇÃO

O domínio das orações adjectivas em Português Europeu:

Desenvolvimento da linguagem (típico e atípico)
e efeitos da escolarização

Sónia Margarida Filipe Ferreira

Orientador:

Professora Doutora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves

A todas as crianças que me rodeiam.

ÍNDICE GERAL

NOTA PRÉVIA.....	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E TERMOS TÉCNICOS	xiii
Capítulo I – Introdução.....	1
Capítulo II – Enquadramento Teórico	4
1. O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	4
1.1 Os factores sociocultural e institucional	10
1.2 Etapas de aquisição e de desenvolvimento da linguagem	14
1.2.1 O desenvolvimento sintáctico.....	15
2. O atraso de desenvolvimento da linguagem	23
2.1 Definição de atraso de desenvolvimento da linguagem.....	25
2.2 Etiologia do atraso de desenvolvimento da linguagem.....	28
3. As orações adjectivas no Português Europeu.....	31
4. A didactização da sintaxe no sistema formal de ensino	41
4.1 A didáctica das orações adjectivas	43
5. Estudos experimentais sobre orações adjectivas: compreensão e produção	49
5.1 Estudos experimentais sobre aquisição de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento típico da linguagem em função do nível etário.....	49
5.1.1 Resumo	59
5.2 Estudos experimentais sobre aquisição de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento típico da linguagem em função do nível de escolaridade.....	61
5.2.1 Resumo	65
5.3 Estudos experimentais sobre aquisição de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento atípico de linguagem	67
5.3.1 Resumo	73
6. Hipóteses de estudo.....	75
Capítulo III – Metodologia	77
1. Caracterização dos sujeitos.....	77

2. Métodos e procedimentos.....	79
2.1 Fundamentação de metodologias	80
2.1.1 Técnicas e instrumentos	84
2.1.2 Análise dos dados.....	87
2.2 Procedimento.....	89
3. Materiais.....	90
3.1 Pré-teste	90
3.2 Teste de compreensão	90
3.2.1 Tarefa de representação.....	90
3.3 Teste de produção	94
3.3.1 Tarefa de repetição.....	94
3.3.2 Narrativa	97
Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados	99
1. Apresentação dos Resultados	99
1.1 Pré-teste	100
1.2 Teste de compreensão	102
1.2.1 Tarefa de representação.....	102
1.3 Teste de produção	107
1.3.1 Tarefa de repetição.....	107
1.3.2 Narrativa	120
1.4 Teste de compreensão vs. teste de produção.....	124
2. Discussão dos Resultados.....	133
2.1 Discussão dos resultados em função dos testes de compreensão e de produção	133
2.1.1 Teste de compreensão	133
2.1.2 Teste de produção	136
2.2 Discussão dos resultados em função das hipóteses de estudo.....	144
3. Resumo.....	150
Capítulo V – Estimulando o Processamento de Orações Adjectivas – Propostas de	
Actividades	152
1. ‘Representando orações adjectivas numa casa de bonecas’.....	156
2. ‘Desenhando orações adjectivas’	158
3. ‘Informatizando a representação de orações adjectivas’	162
4. ‘Cantando orações adjectivas’	163
Capítulo VI – Conclusões	166
Capítulo VII – Referências Bibliográficas	169
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO FORMAL DIRIGIDO À DIRECÇÃO DO	
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	182

APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO FORMAL DIRIGIDO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	184
APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA CRIANÇA.....	186
APÊNDICE D - BASE DE DADOS DO PROGRAMA EXCEL; BASE DE DADOS DO PROGRAMA SPSS, APRESENTAÇÃO EM SUPORTE DIGITAL.....	189
APÊNDICE E – LISTAGEM E CARACTERIZAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS GRUPOS NA TAREFA DE REPETIÇÃO; NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS GRUPOS, APRESENTAÇÃO EM SUPORTE DIGITAL.....	191
ANEXOS.....	193
ANEXO A – TESTE DE COMPREENSÃO – ADAPTADO DE VASCONCELOS (1991).....	194
ANEXO B – TESTE DE PRODUÇÃO – TAREFA DE REPETIÇÃO – ADAPTADA.....	198
DE VASCONCELOS (1991).....	198
ANEXO C – TESTE DE PRODUÇÃO – NARRATIVA ‘A HISTÓRIA DO GATO’, DE HICKMANN (1982).....	224

NOTA PRÉVIA

As palavras que se seguem expressam os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que colaboraram comigo na realização deste trabalho, sem os quais eu não conseguiria concretizá-lo.

Desta forma deixo o meu muito obrigada à Professora Fernanda Gonçalves, pelo esforço, partilha, compreensão, orientação, sabedoria, enfim, por tudo.

A todas as crianças que integraram o estudo, pela colaboração e entusiasmo. Obrigada aos seus pais, por terem permitido a sua participação, sem a qual nada teria sido possível. São as crianças a razão da minha luta; são elas que me fazem crescer e enriquecer tanto no campo profissional.

À minha eterna 'escolinha': à Direcção do Agrupamento, à coordenadora da escola e aos educadores e professores, pela sua prontidão e colaboração.

A todos os colegas (e amigos) de trabalho, pela preocupação, força e partilha.

A todos aqueles que gostam de mim e que me encorajam sempre.

À Cláudia, pela sua veia artística e pela ajuda na replicação dos desenhos da tarefa de repetição.

À Cristina agradeço todas as 'dicas' e sugestões.

À Marta M., pela amizade, pela cooperação e pelo apoio.

O meu profundo agradecimento à Marta C., pelo socorro no tratamento dos dados.

À minha 'família' do Oeste, por estarem comigo nos bons e nos maus momentos; à Gija e ao Rique pela presença ímpar, por contagiarem tudo e todos com a sua mais genuína alegria.

À minha família. Aos meus avós maternos, por serem o meu pilar, em especial ao meu avô, pelos seus sábios conselhos e silêncios. À minha avó paterna, que recordo com ternura; que embora esteja lá bem longe... está sempre presente no meu coração! À minha mãe, por confiar e acreditar em mim (desde sempre); e à minha mana, obrigada por tudo, por ter sido quem mais me incentivou a concretizar este projecto. Aos meus primos, porque sem eles nada seria igual. Ao Ricardo, por estar sempre disponível.

Ao Hélder, a quem dou um especial e carinhoso agradecimento. Pela ajuda prestada, pela partilha, pela coragem, pelo interesse... pela energia, mesmo quando as forças teimavam em dissipar-se, por ter compreendido a minha ausência, especialmente nos últimos tempos. Por estar comigo em todas as vicissitudes da vida, sempre com amor.

Àquela estrelinha do céu que, apesar de todas as 'intempéries', lá me vai iluminando (sempre) e me vai encaminhando.

RESUMO

'O DOMÍNIO DAS ORAÇÕES ADJECTIVAS EM PORTUGUÊS EUROPEU: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (TÍPICO E ATÍPICO) E EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO'

Esta dissertação investiga os efeitos do desenvolvimento da linguagem – típico (DTL) e atípico (ADL) – e da escolarização na forma como as crianças compreendem e produzem as orações adjectivas restritivas de SU e de OD (ao centro e à direita), de Ind e de Loc (Ind e Loc apenas testadas na tarefa de repetição). A amostra foi constituída por 3 grupos de crianças – dos quais 16 têm DTL do Pré-escolar; 13 são do 2.º ano básico com DTL e 7 têm ADL – e por 1 grupo de adultos (o grupo de controlo) com 10 indivíduos. Através da aplicação das tarefas de representação e de repetição de Vasconcelos (1991) e da narrativa 'A história do gato', de Hickmann (1982), os resultados mostram a maior acessibilidade das adjectivas SU e OD à direita; elucidam-nos também sobre a importância que o processo de desenvolvimento linguístico e a escolarização têm para a temática.

Palavras-chave: ADL; compreensão; escolarização; linguagem; orações adjectivas; PE; produção; sintaxe.

ABSTRACT

'MASTERING RELATIVE CLAUSES IN EUROPEAN PORTUGUESE: (TYPICAL AND ATYPICAL) LANGUAGE DEVELOPMENT AND EFFECTS OF SCHOOLING'

This dissertation research the effects of typical (DTL) and atypical language development (LI), and the formal education system itself on the manner in which children understand and produce restrictive relative clauses of subject (SU) and direct object (DO) (center and right embedded), indirect object (Ind) and locative (Loc); Ind and Loc atested merely on construction tasks. The complete sample includes 3 groups of children - 16 pre-school with DTL; 13 in 2nd grade with DTL and 7 children diagnosed with LI - and 1 group of adults (control group)10 individuals. The results of representation and repetition exercises by Vasconcelos (1991) and the narrative of Hickmann's 'Cat story' (1982) revealed that the majority of the participating children master more easily SU and OD clauses relative clauses with right association; and also important role of the language development process and of School for the matter.

Key words: comprehension; EP; LI; language; production; relative clauses; schooling; syntax.

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos participantes de acordo com o género.	79
Gráfico 2 – Distribuição média dos vários tipos de orações adjectivas correctamente representadas.	104
Gráfico 3 - Distribuição média de frases correctamente repetidas contendo os vários tipos de orações adjectivas.....	110
Gráfico 4 – Desempenho dos sujeitos na tarefa de repetição (valores em %).	113
Gráfico 5 – Distribuição do tipo de erros produzidos pela amostra (valores em %).	118
Gráfico 6 - Distribuição de frases simples e complexas produzidas pelos participantes na narrativa (valores em %).	120
Gráfico 7 – Distribuição média de orações adjectivas produzidas na narrativa.....	123
Gráfico 8 – Distribuição do tipo de orações adjectivas produzidas na narrativa (valores em %).	123

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Principais marcos de desenvolvimento da semântica/sintaxe – adaptado de Sim-Sim <i>et al.</i> (2008: 26).....	16
Quadro 2 – Principais características do desenvolvimento da linguagem sintáctica – adaptado de Del Rio e Vilaseca (1988, <i>apud</i> Acosta <i>et al.</i> , 2003: 77).....	17
Quadro 3 – Etiologias e factores associados ao aumento do risco para a ocorrência de ADL (Baird, 2008: 3).....	29
Quadro 4 – Factores etiológicos do ADL: perspectivas presentes em Lima (2000) e Andrade (2008).....	30
Quadro 5 – Idade dos participantes: medidas de tendência central e de dispersão.....	79
Quadro 6 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de representação:	102
Quadro 7 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de representação: Comparação de variáveis – teste de Kruskal-Wallis.....	103
Quadro 8 – Comparação dos desempenhos dos grupos – representação de orações adj. SU dta. e SU centro: teste de Kruskal-Wallis.	105
Quadro 9 – Comparação do desempenho dos grupos – representação de orações adj. OD dta. e OD centro: teste de Kruskal-Wallis.	106
Quadro 10 – Escalões de desempenho obtidos pelos grupos no teste de compreensão – tarefa de representação.	107
Quadro 11 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de repetição :	108
Quadro 12 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de repetição: comparação de variáveis – teste de Kruskal-Wallis.....	109
Quadro 13 – Comparação dos desempenhos dos grupos – repetição de adj. SU dta. e SU centro: teste de Kruskal-Wallis.	111
Quadro 14 – Comparação dos desempenhos dos grupos – repetição de adj. OD dta. e OD centro: teste de Kruskal-Wallis.	111
Quadro 15 – Comparação dos desempenhos dos grupos - repetição de adj. Ind e Loc: teste de Kruskal-Wallis.	112
Quadro 16 – Escalões de desempenho obtidos pelos grupos no teste de produção - tarefa de repetição.	114
Quadro 17 – Exemplos de respostas dadas pelo grupo com ADL na tarefa de repetição.....	115
Quadro 18 - Caracterização e percentagem de erros presentes nas frases-estímulo repetidas.	117
Quadro 19 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pela amostra nas tarefas de representação e de repetição.....	119
Quadro 20 – Tipo de frases produzidas pelos grupos na narrativa (valores em %)	120

Quadro 21 – Alguns exemplos de frases com orações adjectivas produzidas pelos grupos na narrativa.....	121
Quadro 22 – Número e percentagem de orações adjectivas produzidas pelos grupos na narrativa.....	122
Quadro 23 – Comparação de médias obtidas pelos grupos na tarefa de representação.....	125
Quadro 24 – Comparação de médias obtidas pelos grupos na tarefa de repetição.....	126
Quadro 25 – Comparação da média de orações adjectivas produzidas pelos grupos na narrativa.....	127
Quadro 26 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pelos grupos nos testes de compreensão e de produção: tarefas de representação vs. repetição.....	128
Quadro 27 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pelos grupos nos testes de compreensão e de produção: tarefa de representação vs. número de orações adjectivas da narrativa.....	129
Quadro 28 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pelos grupos no teste de produção: tarefa de repetição vs. narrativa.....	130
Quadro 29 – Correlação entre os desempenhos obtidos pelos grupos nas tarefas de representação e de repetição.....	131
Quadro 30 – Correlação entre os desempenhos obtidos pelos grupos na tarefa de representação e na narrativa.....	132
Quadro 31 – Correlação entre os desempenhos obtidos pelos grupos nas tarefas do teste de produção - repetição e narrativa.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Objectos utilizados no teste de compreensão: tarefa de representação.	92
Figura 2 – Exemplo de uma ilustração da autoria de Sónia Âmbar de Oliveira (1991) relativa à frase-estímulo (distractora) ‘O cão saltou pela janela e o gato arranhou o menino’ da tarefa de repetição.	95
Figura 3 – Exemplo de uma ilustração intercalar de Dunn e Dunn (1976) utilizada para a tarefa de repetição.	95
Figura 4 – ‘A história do gato’ (Hickmann, 1982).	97
Figura 5 – Exemplo de uma casa de bonecas usada para a concretização da actividade.	156
Figura 6 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. SU dta.: ‘O carro atropelou o cão [que mordeu a menina]’.	159
Figura 7 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. SU centro: ‘A vaca [que pisou a galinha] mordeu o porco’.	160
Figura 8 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. OD dta.: ‘A senhora beijou o homem [que a menina empurrou]’.	160
Figura 9 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. OD centro: ‘O homem [que a senhora empurrou] chocou com a menina’.	161
Figura 10 – Exemplo de um diapositivo construído através da aplicação do programa Microsoft Powerpoint, do Windows, utilizado para representar a frase-estímulo: ‘O carro atropelou o cão [que mordeu a menina]’.	162

LISTA DE ABREVIATURAS E TERMOS TÉCNICOS

Apresenta-se em seguida uma lista de abreviaturas e de termos técnicos utilizados nesta dissertação.

Abreviatura	Termo linguístico/técnico
[wh]	Traços do morfema Q
Adj.	(oração) adjectiva
ADL	Atraso de desenvolvimento da linguagem
DM	Deficiência mental
DT	Dicionário terminológico
DTL	Desenvolvimento típico da linguagem
F	Frase
G ₀	Faculdade da linguagem
Gadj	Grupo adjectival
<i>Gap</i>	Lacuna
Gadv	Grupo adverbial
GC	Oração adjectiva
GD	Grupo do determinante
Gen	Genitivo
GN	Grupo nominal
GP	Grupo preposicional
GU	Gramática Universal
GV	Grupo verbal
H ₀	Hipótese estatística nula
H ₁	Hipótese estatística alternativa (a H ₀)
<i>Head</i>	Cabeça
Ind	Objecto indirecto
IP	Grupo da flexão
L ₁	Língua materna
L ₂	Língua não materna
LAD	Dispositivo para aquisição da linguagem
Loc	Locativo
N	Nome
NEE	Necessidades educativas especiais
Obl	Oblíquo
OD	Objecto directo
Op	Operador

<i>P</i>	Resultado do teste estatístico de Kruskal-Wallis, do SPSS
PB	Português do Brasil
PE	Português Europeu
PF	Português Fundamental
QI	Quociente de inteligência
SD	Síndrome de Down
SU	Sujeito
SW	Síndrome de Williams
V	Verbo
α	Nível de significância estatística

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Pretende-se, com esta dissertação, contribuir para o estudo da sintaxe das orações adjectivas do Português Europeu (PE), relacionando os factores inerentes ao processo de desenvolvimento da linguagem (típico e atípico) com a escolarização da criança.

Este trabalho procura verificar, em primeiro lugar, qual o papel do sistema formal de ensino para um melhor desempenho no domínio das orações adjectivas; em segundo lugar, analisar como é que crianças com atraso de desenvolvimento da linguagem (ADL) dominam estas estruturas sintácticas. Pretendeu-se compreender qual o nível de compreensão e de produção das mesmas, em dois momentos distintos do percurso escolar da criança, sendo estes o último ano do ensino pré-escolar e o segundo ano do ensino básico. Por outro lado, em relação às crianças com ADL, interessou verificar se, ao nível da compreensão e da produção de orações adjectivas, existe alguma assimetria em relação à norma.

Em termos metodológicos, atendendo às características da amostra, optou-se por utilizar a tarefa de representação e de repetição (adaptadas de Vasconcelos, 1991), bem como a narrativa 'A história do gato' (Hickmann, 1982). Todos estes instrumentos foram aplicados à totalidade dos sujeitos da amostra, incluindo o grupo de controlo, constituído por adultos.

São avaliadas algumas orações adjectivas restritivas, designadamente para o teste de compreensão, concretamente as orações adjectivas de sujeito (SU) encaixadas à direita (adj. SU direita) e ao centro (adj. SU centro), assim como as adjectivas de objecto directo (OD) encaixadas à direita (adj. OD direita) e ao centro (adj. OD centro). No teste de repetição, para além de se contemplarem frases com orações adj. SU (ao centro e à direita) e orações adj. OD, contemplam-se também frases com orações subordinadas nas quais o pronome relativo é o objecto indirecto (Ind, daqui em diante designadas como adj. Ind) e frases em que o pronome é o locativo (Loc, em diante representadas como adj. Loc).

A bibliografia refere que, embora já se verifiquem produções esporádicas de orações adjectivas em torno dos três anos, somente em idade escolar é que é possível considerar um total conhecimento destas estruturas subordinadas (Sim-Sim, 1998: 165). Com efeito, alguns estudos revelam que, independentemente da língua materna, as construções adjectivas fazem parte das estruturas que são dominadas mais tardiamente pela criança (Vasconcelos, 1991; Friedmann, 1998; Sim-Sim, 1998; Schuele & Nicholls, 2000, *apud* Ferreira, 2008: 14).

Segundo se afirma em Gonçalves *et al.* (2009: 15), «a entrada para o 1.º ciclo potencia a consolidação das aquisições precoces e das tardias, sendo muitas das últimas introduzidas precisamente em contexto escolar». Pelo exposto, é possível afirmar que as orações adjectivas são, de facto, estruturas sintácticas de aquisição tardia, dominadas e estabilizadas ao longo do processo de escolarização.

Dado que um dos interesses desta investigação é o de estudar um grupo de crianças com alterações linguísticas (ADL), importa desde já considerar algumas das suas especificidades. Em Coll *et al.* (1995: 93) defende-se que os atrasos de desenvolvimento da linguagem se referem a dificuldades globais de linguagem, com baixos desempenhos em todos os níveis, como sejam a fonologia, a morfossintaxe e o léxico. De entre alguns estudos realizados com o intuito de avaliar a produção de orações adjectivas em sujeitos portadores de deficiência mental, destacam-se os de Stathopoulou (2007) e de Grant *et al.* (2001/2002), tendo como amostras sujeitos portadores das síndromes de Down e de Williams, respectivamente. Estes investigadores, utilizando a elicitación como técnica metodológica, verificam que estes sujeitos, com alterações cognitivas e linguísticas e, por conseguinte, com ADL, apresentam, ao nível da produção de orações adjectivas, um desempenho significativamente inferior ao de crianças com uma idade mental equivalente.

Pelo exposto, de uma forma genérica, a presente dissertação tem como preocupação encontrar respostas para algumas questões centrais, em particular:

- i) Existem diferenças significativas em relação à norma na forma como crianças com ADL dominam as orações adjectivas?
- ii) Que diferença se verifica na compreensão e produção de orações adjectivas nos períodos imediatamente anterior e posterior à inserção da criança na escolaridade básica e, portanto, qual o seu impacto?
- iii) Assumindo, a vantagem de recorrer à metodologia da investigação de Vasconcelos (1991), pelo seu carácter inovador e fiável para a comparação com os dados das crianças com ADL, será que existem, desde o ano de 1991 até à data da recolha de dados, indícios de mudança linguística?
- iv) Que estratégias deverão os profissionais de educação e terapeutas da fala adoptar para que os alunos - sobretudo os alunos com ADL - atinjam um nível satisfatório em relação ao processo de compreensão e de produção das orações adjectivas?

As respostas a estas questões permitirão compreender e reforçar o papel do sistema escolar no sentido de contribuir, a este nível, para uma melhor performance dos alunos ao nível das orações adjectivas.

Sumariamente, o capítulo seguinte - **Capítulo II** - contempla o enquadramento teórico, onde serão abordados os seguintes tópicos gerais:

- i) O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem;
- ii) O atraso de desenvolvimento da linguagem;
- iii) As orações adjectivas em PE;
- iv) A didactização da sintaxe no sistema formal de ensino básico: abordagem às orações adjectivas;
- v) Estudos experimentais sobre aquisição e produção de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento típico da linguagem (em função do nível etário e da escolaridade) e em crianças com desenvolvimento atípico da linguagem;
- vi) Hipóteses de estudo.

No **Capítulo III** são apresentados os aspectos metodológicos do presente estudo, designadamente, a caracterização dos sujeitos participantes, os métodos e os procedimentos utilizados e os materiais necessários.

O **Capítulo IV** é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, à luz dos instrumentos utilizados e das hipóteses colocadas.

No **Capítulo V** fornecem-se algumas estratégias facilitadoras no sentido de se minimizar as dificuldades observadas por parte dos alunos a iniciar a escolaridade básica e, em especial, por parte das crianças com diagnóstico de ADL.

Por último, as conclusões decorrentes do estudo estão presentes no **Capítulo VI**. Nesse capítulo são enfatizados os aspectos mais relevantes do estudo, reforçando, uma vez mais, o papel crucial da escola e de todos os seus intervenientes, apelando à necessidade de adoptar estratégias específicas para intervir junto das crianças e, sobretudo, daquelas que apresentam a perturbação linguística aqui tratada.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem

Embora em Sim-Sim (1998: 28-9) se reconheça que o termo **linguagem** pode ser aplicado a diversas situações – linguagem informática, linguagem artística, linguagem musical – este é aqui usado num sentido mais restrito: enquanto sistema linguístico, ou seja, o que classifica o homem como animal linguístico. Deste modo, para explicar o conceito de “linguagem”, privilegamos a definição de Martí (1999: 244-5, *apud* Andrade, 2008: 14), considerando que o termo é reservado para:

(...) designar uma actividade humana organizada como um sistema de sinais de estrutura complexa, que têm a propriedade de representar ou substituir a realidade e servem para comunicar um número praticamente ilimitado de significados.

Se a linguagem diz respeito a um sistema de sinais de carácter universal, a **língua** corresponde ao código específico de uma determinada comunidade, isto é: i) a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos (Cunha & Cintra, 2002: I); ii) algumas características permitem considerar a língua como uma forma de linguagem e dela isolaremos a **função comunicativa** e a **convencionalidade** (Reis & Aragão, 1990: 33). Em Sim-Sim (1998: 25) é referido que a **língua materna**, na sua componente oral, é, por excelência, a língua adquirida durante a infância. O conceito de língua materna diz então respeito ao sistema adquirido de forma espontânea e natural e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística (ou nativa) desse indivíduo.

Posto isto, importa assim revelar as considerações tomadas pela *American Speech-Language-Hearing Association* – ASHA (1982). Optou-se por destacar as assunções da ASHA por se tratar de uma organização com carácter científico, credível em várias áreas das ciências da linguagem. Em Andrade (2008: 14) é descrito que, sobre as características da linguagem humana, esta organização (ASHA) se pronuncia nos seguintes termos:

*As perspectivas contemporâneas da **linguagem humana** defendem que:*

- i) a língua evolui com os contextos históricos, sociais e culturais;*
- ii) a língua, enquanto comportamento regido por normas, é descrita por, pelo menos, cinco parâmetros – fonológico, morfológico, sintáctico, semântico e pragmático;*
- iii) a aprendizagem e uso da língua são determinados pela interação de factores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais;*

- iv) a eficácia do uso da língua para a comunicação requer um conhecimento mais abrangente da interacção humana que integre a associação de factores como os não-verbais, a motivação e os papéis socioculturais.

A **aquisição da linguagem** é considerada, actualmente, como sendo uma das áreas científicas mais importantes dedicadas ao estudo da mente humana (Bloom, 1991: 1, *apud* Batoréo, 2000: 181). Do interesse pela aquisição da linguagem tem emergido a necessidade do conhecimento sobre os processos gerais de aprendizagem e, sobretudo, sobre os aspectos cognitivos a ela ligados, emergindo a ideia de que tudo o que aprendemos está dependente do modo como é feita a representação na nossa mente (Minsky, 1985: 229, *apud* Batoréo, 2000: 181).

São várias as teorias associadas ao estudo da aquisição da linguagem. Todavia, em Gonçalves (2004: 59) refere-se o seguinte:

A investigação mais recente, independentemente do quadro teórico considerado, revela ainda a tensão entre o peso relativo que devemos atribuir a aspectos estritamente linguísticos e a aspectos extra-linguísticos, como o desenvolvimento maturacional em cada momento do processo de aquisição, que condiciona, nomeadamente, a forma como a criança interpreta a informação veiculada pelo contexto situacional, onde se inclui, por exemplo, o conhecimento atribuído (correcta ou incorrectamente) ao interlocutor relativamente à interacção em curso.

Neste prisma, importa, sobretudo, realçar o contributo que Chomsky teve ao defender a perspectiva **inatista**, no sentido de descrever o processo de aquisição da linguagem. Chomsky define o programa de investigação da gramática **generativa** tendo por base essencialmente quatro questões expressas em Raposo (1992: 27):

i) *Qual é o conteúdo do sistema de conhecimentos do falante de uma determinada língua particular¹, por exemplo do Português? O que é que existe na mente deste falante que lhe permite falar/compreender expressões do Português e ter instruções de natureza fonológica, sintáctica e semântica sobre a sua língua?*

ii) *Como é que este sistema de conhecimentos se desenvolve na mente do falante? Que tipo de conhecimentos é necessário pressupor que a criança traz à priori para o processo de aquisição de uma língua particular para explicar o desenvolvimento dessa língua na sua mente?*

iii) *Como é que o sistema de conhecimentos adquirido é utilizado pelo falante em situações discursivas concretas?*

¹Sobre o termo 'língua', em Raposo (1992: 27), tal como utilizado na formulação das questões (i)-(iv), diz respeito a um sistema de conhecimentos mental e não ao conjunto de objectos abstractos (frases ou expressões) determinado por esse sistema. Nesta acepção, o termo 'língua' é sinónimo de 'gramática' (interiorizada).

iv) *Quais são os sistemas físicos no cérebro do falante que servem de base ao sistema de conhecimentos linguísticos?*

A este respeito, em Chomsky (1973, *apud* Friedmann & Rizzi, 2000: 2) esclarece-se: «sobre a perspectiva adoptada, o problema empírico fundamental dos linguistas é o de explicar como é que uma pessoa consegue adquirir o conhecimento da linguagem [**knowledge of language** - KL]²». Segundo os generativistas, a capacidade de adquirir linguagem deriva de uma faculdade geneticamente determinada – **Gramática Universal** (GU). A forma como as crianças adquirem e descrevem a linguagem relaciona-se com o facto de o **Mecanismo de Aquisição da Linguagem** (usualmente apresentado com a sigla LAD, do Inglês) permitir a construção de uma gramática mais simples, compatível com os dados linguísticos a que o falante é exposto (Chomsky, 1986, X-XI). O LAD diz então respeito ao conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente linguísticos (Chomsky, 1996b, *apud* Raposo, 1992: 36).

Nesta sequência, importa, antes de mais, esclarecer algumas concepções descritas em Raposo (1992: 46-7), designadamente a de GU:

A teoria deste linguista sobre o estado inicial do mecanismo de aquisição da linguagem é a da Gramática Universal (UG), entendida como a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie. Podemos conceber a Gramática Universal como o órgão biológico, que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão. O resultado dessa evolução é a gramática final que caracteriza os conhecimentos linguísticos do falante adulto. Nos termos de Chomsky, a Gramática Universal é o estado inicial da linguagem (S₀), e a gramática do indivíduo adulto constitui o seu estado final, firme ou estável (S_s, do Inglês «Steady State»)

A teoria da GU da primeira fase da gramática generativa é conhecida como **teoria standard**, a qual foi apresentado na obra *Aspects of the Theory of Syntax*, em 1965 (Raposo, 1992: 49). Em termos gerais, tendo em conta o descrito em Raposo (1992: 49), «a *teoria standard* é uma teoria de regras gramaticais, na medida em que concebe as gramáticas essencialmente como sistema de regras, funcionando de certa maneira e mantendo entre si um número restrito de interacções possíveis».

A perspectiva generativa, e em particular neste modelo teórico, baseia-se essencialmente na premissa de que as línguas usam dois tipos de regras: as ‘regras de reescrita categorial’ e as ‘regras transformacionais’ (Raposo: 1992: 49). Quanto às primeiras - as

²«From the point of view that I adopt here, the fundamental empirical problem of linguistics is to explain how a person can acquire knowledge of language» (Chomsky, 1973, *apud* Friedmann & Rizzi, 2000: 2).

regras de reescrita – em Raposo (1992: 50) considera-se que «derivam a ‘estrutura profunda’ das frases»; quanto às segundas, «as ‘regras transformacionais’ exprimem as propriedades globais dos indicadores sintagmáticos³, como no caso da concordância em número, e também permitem derivar estruturas complexas (passivas, interrogativas, construções relativas⁴, etc.) a partir das estruturas-P⁵ que correspondem directamente a frases simples» (Chomsky, 1986, 79)⁶. Sobre a ‘estrutura profunda’ aplicam-se, sucessivamente, as referidas regras transformacionais «até chegar à ‘estrutura de superfície’, considerada um reflexo praticamente directo da manifestação auditiva correcta das frases» (Raposo, 1992: 51).

Em Raposo (1992: 49) acrescenta-se que, neste período, esta era baseada na noção de ‘regra transformacional’ aos dados linguísticos. A diversidade desses mesmos dados e respectivas análises veio a desencadear um vasto número de mecanismos descritivos, sem haver uma relevante intenção de reduzir o elevado número de gramáticas permitidas pela teoria.

Uma vez que a *teoria standard* apresentava algumas limitações – diversidade de gramáticas, incapacidade de construir medidas de avaliação fidedignas - para as áreas da linguística e da psicologia, no término dos anos 60, surge um novo modelo – a *teoria standard alargada* – revigorando, assim, a teoria anterior (Raposo, 1992: 51). Segundo descrições tomadas em Raposo (1992: 53), este novo modelo teórico pode ser «caracterizado como um modelo de regras e princípios (por oposição ao modelo *standard*, um modelo unicamente de regras)». A acrescentar, segundo este novo modelo, a criança é ainda, de certa forma, considerada como um «pequeno cientista» que vai construindo «hipóteses sobre as regras da sua língua (Raposo, 1992: 53). Contudo, os vários princípios e imposições da GU «determina crucialmente que o número de hipóteses acessível à criança é agora drasticamente reduzido, facilitando o processo de aquisição» (Raposo, 1992: 53).

Sendo o objectivo de Chomsky no estudo da sintaxe o de descrever um conjunto de regras, ou gramática, que permitem a produção e a compreensão da linguagem, importa sobre isto distinguir **competência** de **performance**, isto é, o conhecimento da nossa língua e a capacidade linguística, limitada pela capacidade cognitiva, respectivamente (Harley, 2008: 34).

Em Brito (1991:17) acrescenta-se que, em condições normais de aprendizagem, os dados da experiência linguística desencadeiam na criança a passagem do S₀ para um S_s,

³ Considere-se ‘grupos’ tendo em conta a terminologia do DT.

⁴ Tendo em conta a terminologia do DT considere-se ‘construções adjectivas’.

⁵ Ou estruturas profundas.

⁶ Esta obra será sempre citada a partir da edição traduzida indicada nas Referências Bibliográficas.

existindo já interiorizada pelo sujeito falante a gramática da língua. Subjacente a esta ideia tomou forma a **teoria dos princípios e parâmetros** (TPP) da GU, defendida igualmente por Chomsky. A TPP vem formalizar a existência de um conjunto de princípios universais que sustentam a estrutura da língua e de um conjunto finito de parâmetros que permitem explicar as variações linguísticas possíveis (Lust, 2006: 55).

Ao ser formulada a existência de princípios que são comuns a todas as línguas e parâmetros que variam de língua para língua (Harley, 2008: 41), a sua descrição passou a ser a tarefa fundamental (Gonçalves, 2004: 2).

Sobre isto, em Brito (1991:17) clarifica-se que a experiência linguística que rodeia a criança tem o papel de fixar parâmetros do núcleo central da gramática.

Neste âmbito, Hyams (1986, *apud* Guasti: 183) fez um trabalho seminal, do qual se destacou, de entre todos, o parâmetro do sujeito nulo (PSN). Em Gonçalves (2004: 2) acrescenta-se ainda que:

(...) o motivo fundamental que subjaz a este interesse se prende com o facto de se relacionar com uma das características que mais facilmente nos permite identificar algo comum a todas as línguas (todas têm sujeito) e estabelecer, simultaneamente, um parâmetro restrito de variação: enquanto numa línguas é possível, em contextos de declarativas não marcadas (e não atendendo, para já, a restrições pragmáticas), não realizar explicitamente o sujeito, noutras línguas tal possibilidade não existe.

A partir de contributos provenientes de outros trabalhos, consolidou-se o próprio conceito de 'parâmetro' e, mais genericamente, o estudo sobre aquisição da linguagem, procurando-se agora determinar quais os parâmetros que permitem accionar automaticamente outros, numa dada língua, e de que forma se dá esse processo (Gonçalves, 2004: 2). Deste trabalho elevaram-se outras conclusões muito relevantes ao nível do estudo sobre a forma como as línguas evoluem num eixo temporal, procurando-se perceber que transformações paramétricas poderão desencadear a mudança e, conseqüentemente, outras mudanças, «até ao ponto em que um sistema gramatical é já distinto, em aspectos fundamentais, do anterior, podendo-se afirmar, a partir de critérios bem definidos, que é já um outro sistema (ou seja, uma outra língua)» (Gonçalves, 2004: 2).

Com efeito, independentemente das correntes adoptadas, é unânime que, pelo facto de sermos humanos, herdámos o acesso «à essência da linguagem humana... [isto é] ... ao sistema de princípios, condições e regras que constituem os elementos ou propriedades de qualquer língua» (Chomsky, 1976: 29, *apud* Sim-Sim, 1998: 28). A rapidez do processo de aquisição, que se manifesta também no facto de, por volta dos cinco/seis

anos, a maior parte das crianças já serem falantes bastante competentes da sua língua, constitui um argumento a favor da hipótese inatista. Partindo do princípio que a criança já nasce com capacidades para analisar a estrutura da língua, o processo de aquisição é simplificado e a sua rapidez deriva da simplicidade desse mesmo processo (Costa & Santos, 2003: 30).

O estudo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, isto é, da sua produção e da sua compreensão, constitui uma tarefa complexa e exige uma perspectiva englobante do desenvolvimento linguístico da criança, abrangendo os aspectos motor, cognitivo, social e comunicativo (Owen, 1984: 19, *apud* Batoréo, 2000: 200). De acordo com o presente em Batoréo (2000: 200), podemos considerar, à luz dos pressupostos de Owen (1984: 19) e Kess (1992: 318), que:

- i) o desenvolvimento é predizível, isto é, segue uma certa ordem observada e descrita nas crianças;
- ii) no desenvolvimento distinguem-se marcos que são atingidos normalmente, numa idade aproximada, pelos indivíduos saudáveis;
- iii) os marcos separam diferentes fases (ou etapas) de desenvolvimento que as crianças percorrem por uma ordem geral de carácter universal;
- iv) é preciso dar oportunidades para o desenvolvimento ocorrer;
- v) embora haja uma ordem e uma idade em que os marcos são atingidos e as fases percorridas, existem diferenças individuais para o desenvolvimento.

Dado que a língua é adquirida por fases, diz-se, inclusivamente, que cada uma se aproxima mais da gramática do adulto (Fromkin & Rodman, 1983: 352). A apreensão e mestria de uma língua específica requerem «a imersão nessa mesma língua, englobando a exposição passiva (ouvir os outros falarem entre si) e activa (a interagirem connosco)» (Sim-Sim, 1998: 28). «Se a referida imersão ocorrer durante o período crucial, a criança tornar-se-á um falante competente» [Sim-Sim, 1998: 28]. Com efeito, em Costa e Santos (2003: 45) enfatiza-se a existência de uma ‘**fase crítica**’, pelo facto conhecido de haver um período de desenvolvimento crucial para que a criança possa vir a falar⁷. Para Lenneberg (1967, *apud* Cook, 1988: 185), associada à existência de uma ‘fase crítica’ surge a ‘hipótese do período crítico’. O mentor desta hipótese defende, assim, que a capacidade para aprender a língua desaparece depois de um determinado período. Associados a este fenómeno, são apontados diversos factores, tais como: i) a evolução física, com a perda da plasticidade cerebral (Penfield & Roberts, 1959); ii) a

⁷Veja-se, a este propósito, todo o tópico 2 da presente dissertação, com destaque para: ‘O atraso de desenvolvimento da linguagem’.

especialização das funções de um hemisfério cerebral (Lenneberg, 1967); iii) o desenvolvimento cognitivo. Às alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante

o período de aquisição chamamos **desenvolvimento da linguagem** (Sim-Sim, 1998: 28). Sobre o processo de desenvolvimento da linguagem e respectivas etapas, ao analisar as descrições relevantes em Sim-Sim (1998: 88), em Guasti (2002: 53) e da ASHA (2007, *apud* Andrade, 2008: 22), é possível concordar com a posição tomada em Sim-Sim (1998: 302) segundo a qual, aproximadamente com a mesma idade, todas as crianças passam por uma fase de palreio (2 meses), a que se segue o período de lalação (6-8 meses); depois a fase holofrásica (12 meses); de seguida, o discurso telegráfico (2 anos), passando para a produção das estruturas simples e para a produção de estruturas complexas⁸.

São vários os factores que influenciam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. O tópico seguinte enfatiza, sobretudo, o papel dos factores sociocultural e institucional para o referido processo, uma vez que estes, para o trabalho e para a amostra presentes, têm especial importância.

1.1 Os factores sociocultural e institucional

Segundo o que se infere em Rebelo e Diniz (1998: 52) em relação ao meio onde se cresce, são numerosos os factores que influenciam o desenvolvimento da linguagem infantil. Com efeito, assume-se que os factores socioculturais - biológicos, familiares, sociais e culturais - bem como o factor institucional (escolar), são basilares e preponderantes para a qualidade (ou não) do processo de desenvolvimento linguístico.

Neste tópico iremos debruçar-nos, fundamentalmente, sobre as questões relacionadas com o contexto familiar, sociocultural, institucional, que, no seu conjunto, constituem os factores ambientais que estão na origem das alterações linguísticas das crianças com ADL da presente investigação.

O **contexto familiar**, designadamente o papel desempenhado pelas relações interpessoais no desenvolvimento linguístico, é amplamente enfatizado na bibliografia. Nesta perspectiva, é relevante a opinião de Martí (1999: 257, *apud* Andrade, 2002: 38):

Existe um outro conjunto de teorias agrupadas sob o nome de teorias sociointerpretativas e funcionais, que consideram, pelo contrário, que o papel das relações interpessoais no desenvolvimento linguístico é fundamental e que entendem que a linguagem se aprende naturalmente e em situações interactivas entre a criança e os seus progenitores. (...) Enquanto

⁸Conteúdos destacados no tópico seguinte do presente trabalho: 'O desenvolvimento sintáctico'.

mediadores, os adultos, geralmente os pais, organizam as experiências infantis de modo que a criança possa participar (...) em situações comunicativas e linguísticas nas quais depois, gradualmente, poderá actuar de maneira autónoma.

Também em Sim-Sim (1998: 25) é referido que «crescer linguisticamente é adquirir mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família (...)».

É consensual que no processo natural de **imitação**, tão necessário para a aprendizagem da língua, é a família o primeiro modelo da criança. A interacção e estimulação ocorridas no contexto familiar, tanto pelos progenitores como também por outros membros da família, sobretudo pelos irmãos mais velhos, são consideradas elementos cruciais em todo este processo (Andrade, 2008: 39).

No cerne da família, destacamos o valor da relação mãe-filho para o desenvolvimento psicoafectivo e linguístico da criança. Sobre isto, em Rebelo e Diniz (1998: 52-3) defende-se que a inter-relação entre a criança e os pais e, principalmente a mãe, nos primeiros tempos de vida, é fundamental para o bom desenvolvimento da linguagem infantil, sendo através do acto de interlocução que a linguagem se organiza enquanto língua. Hess e Shipman (1965, *apud* Diaz & Resa, 1997: 188) alegam que a forma de comunicação entre mãe e filho diverge consoante as classes sociais a que pertencem.

De facto, os estudos desenvolvidos por Breinstein (1961, *apud* Diaz & Resa, 1997: 188) demonstram a existência de diferentes padrões de linguagem, consoante a **classe social** a que o indivíduo pertence. Os investigadores verificaram que os indivíduos pertencentes a uma classe social alta utilizam indistintamente o **código** ‘elaborado’ e o ‘restrito’; por seu lado, a classe social baixa, tendo dificuldade em aceder ao código ‘elaborado’, limita-se ao uso do código ‘restrito’. Sabe-se, contudo, que a linguagem formal do código ‘elaborado’ modela a função cognitiva, o desenvolvimento do pensamento e os estilos de resolução de problemas; daí assumir-se a vantagem deste mesmo código para o desenvolvimento global da criança. Com efeito, para Eson (1972, *apud* Diaz & Resa, 1997: 190), a desvantagem de uma família pertencente a um nível socioeconómico desfavorável não está relacionada com a carga genética, mas essencialmente com a escassez de experiências e de apoios tão necessários ao óptimo desenvolvimento das aptidões linguísticas e cognitivas.

Para além das limitações económicas e sociais, a bibliografia considera que também a escolaridade dos pais tem significância para o desempenho linguístico dos filhos: Bahr e Leigh (1978, *apud* Diaz & Resa, 1997: 188) comprovam a existência de correlação entre o nível educativo/ocupação dos pais e o quociente de inteligência (QI) dos filhos.

Deste modo, a capacidade que a criança possui para estruturar a sua linguagem e para comunicar de forma adequada efectiva-se pela exploração autónoma dos estímulos proporcionados pelo adulto e, em especial, pelos familiares mais próximos.

Sabe-se que, até então, os factores indexados ao **contexto geográfico**, ou seja, a área de residência da criança e, em particular, a sua implicação no seu desenvolvimento e nas perturbações de linguagem, não têm motivado consideravelmente os investigadores da especialidade. Com efeito, apesar de toda a dificuldade em estabelecer relações directas entre as tipologias geográficas e residenciais (dos tipos urbano, suburbano e rural), é necessário ter em conta alguns factores directamente relacionados, tais como:

- i) o acesso a cuidados de saúde pré-natais e à prevenção de problemas durante a gravidez;
- ii) o acompanhamento do desenvolvimento inicial da criança;
- iii) os conselhos sobre a higiene e a alimentação;
- iv) o acesso a instituições educativas mais qualificadas.

Nesta perspectiva, à semelhança do que anteriormente se apontou para o contexto familiar, também em determinados contextos geográficos, sobretudo aqueles social e economicamente mais desfavorecidos, poderemos encontrar «um caldo de circunstâncias aliado a situações de pobreza que interferem, certamente, com o desenvolvimento global e também linguístico da criança» (Andrade, 2008: 41-2).

Todo o ambiente envolvente constitui para a criança uma fonte enriquecedora de experiências, nomeadamente quando ela está integrada no jardim-de-infância, onde a participação em actividades diversificadas e interactivas é um factor capital na aquisição de novas aprendizagens (Nogueira, 2009: 33). Assim, o jardim-de-infância surge como uma instituição de primazia, onde são reunidas condições para desenvolver competências linguísticas qualificadas sendo, em particular, um espaço onde se poderão identificar e corrigir potenciais dificuldades; caso estas não sejam detectadas, a sua posterior entrada na escola não será isenta de constrangimentos (Andrade, 2008: 43). Esta convicção é partilhada por outros autores; designadamente em Sim-Sim *et al.* (2008: 12), apela-se para a necessidade de, ao nível institucional, se proporcionar um ambiente linguisticamente estimulante e de interagir com cada criança. Acrescenta-se, ainda que são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças; Elias (2005, *apud* Andrade, 2008: 43) sublinha igualmente a importância do jardim-de-infância em trabalhar com todas as crianças, especialmente com aquelas que revelaram ou revelam alguma dificuldade na linguagem, dando-lhes o todo o suporte necessário antes da entrada na escola, numa tentativa de evitar/reduzir o fracasso.

É unânime a ideia de que o 1.º Ciclo tem um papel ímpar no desenvolvimento linguístico da criança. Com efeito, é relevante destacar algumas das considerações tomadas em Sim-Sim *et al.* (1997: 35-41): sendo o macro-objectivo deste nível de ensino «o desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos», os objectivos da instituição escolar são:

- i) *contribuir para o desenvolvimento linguístico de todos os alunos [...].;*
- ii) *possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades;*
- iii) *valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios para as potencializar [...] em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos;*
- iv) *conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno;*
- v) *capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares;*
- vi) *desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana.*

Em Costa e Santos (2003: 31) defende-se que os contextos em que é explicitamente ensinada gramática são mais tardios e ocorrem já no âmbito do ensino, no 1.º Ciclo, altura em que as crianças já desenvolveram quase todas as regras sistemáticas da sua língua, revelando-se falantes fluentes e competentes. Em Amaral (2007: 24) acrescenta-se ainda que o tempo que as crianças passam na escola, bem como as tarefas que aí lhes são solicitadas, são fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas, tendo algumas repercussões não só na capacidade de uso da linguagem oral como também, e sobretudo, na aprendizagem da leitura e escrita. A este propósito, em Freitas *et al.* (2007:8) enfatiza-se a importância de desenvolver a consciência fonológica (sobretudo ao nível do Pré-Escolar), no sentido de facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Em síntese, tradicionalmente apontada como o local onde se aprende a ler e a escrever, a escola passa, nesta perspectiva, a ser o local onde a criança terá de desenvolver também as capacidades na modalidade oral da linguagem, onde o professor responsável pela didactização da disciplina de Língua Portuguesa merece especial destaque. Este docente tem de assumir a necessidade de adoptar metodologias diversas e inovadoras, colmatando mais facilmente determinadas dificuldades linguísticas por parte dos alunos.

Importa salientar que as escolas do ensino regular se deparam, hoje em dia e cada vez mais, com as dificuldades de linguagem apresentadas por alguns dos seus alunos. A escola não se depara apenas com as dificuldades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)⁹, mas também com as dificuldades dos alunos oriundos de várias comunidades linguísticas distintas e as dos alunos cujas vivências sociofamiliares não se enquadram nas exigências nem expectativas linguísticas da escola (Amaral, 2007: 24).

Depois de apresentados os factores que influenciam o processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem, torna-se crucial especificar quais as etapas que marcam este processo.

1.2 Etapas de aquisição e de desenvolvimento da linguagem

É sabido que «o crescimento linguístico da criança obedece a uma evolução que se enquadra dentro dos princípios genéticos do desenvolvimento humano e que se materializa em aquisições geradoras de alterações qualitativas de desempenho» (Sim-Sim, 1998: 38).

Apesar de não estar totalmente clarificado o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de culturas distintas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem (Schrimmer *et al.* 2004: 96). À semelhança do descrito em Sim-Sim (1998: 25), este processo envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático (uso e adequação da comunicação num determinado contexto), o fonológico (percepção e produção de sons para formar palavras), o semântico (conteúdo e significado das palavras), o morfológico (formação e estrutura interna das palavras) e o sintáctico (organização das palavras na frase).

Posto isto, tendo em conta a área da linguística em que se insere este trabalho – sintaxe – considera-se fundamental discriminar, seguidamente, algumas das especificidades relativas ao processo de desenvolvimento sintáctico da criança.

⁹Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008: 5).

1.2.1 O desenvolvimento sintáctico

Por definição, o conhecimento sintáctico diz respeito, exactamente, «ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases» (Sim-Sim, 1998: 145). As frases declarativas simples da língua Portuguesa têm como ordem básica das palavras a sequência «SVO, isto é, Sujeito Verbo Objecto (*O rapaz comeu o bolo*), mas nem todas as frases obedecem a esta ordem, é o caso, por exemplo, das frases interrogativas (*O que jantou o João?*), cuja estrutura é Objecto Verbo Sujeito» (Sim-Sim *et al.*, 2008: 20)¹⁰. «O padrão básico oracional (SVO) está embrionariamente presente nas primeiras construções frásicas das crianças, isto é, quando no período telegráfico associam duas (classes de palavras) palavras (...) e de forma inequívoca em frases declarativas simples (...)» [Sim-Sim *et al.*, 2008: 20].

Em Sim-Sim (1998: 171) afirma-se que o percurso correspondente ao desenvolvimento sintáctico se prolonga por toda a infância. Em Lima (2000: 82) é assumida a dificuldade em especificar quando termina exactamente a aquisição da sintaxe (e da morfologia) pela divergência de opiniões existente; há quem considere que as estruturas básicas se adquirem definitivamente aos 6/7 anos, enquanto outros autores consideram haver elementos cuja aquisição só termina na puberdade. Com efeito, na tentativa de apresentar os principais marcos do desenvolvimento da semântica/sintaxe apresenta-se o **quadro 1**, adaptado de Sim-Sim *et al.* (2008: 26).

¹⁰ Em Duarte (2001a:11) é reforçada esta assunção teórica ao considerar que «o PE é um contra-exemplo à generalização de que as línguas de sujeito nulo são basicamente VSO, com sujeitos pré-verbais numa posição externa a IP (...)». Nesta sequência, a respeito de outras ordens de palavras que não a ordem SVO, em Âmbar (1992: 43-4) defende-se que «as seis ordens resultantes das diferentes combinações dos termos S, V e O – SVO, SOV, VSO, OSV, OVS e VS – são possíveis», para as quais se dão os seguintes exemplos: i) 'A Joana comeu a sopa' (SVO); ii) 'A Joana, a sopa, comeu' (SOV); 'Ontem comeu a Joana a sopa' (VSO); 'A sopa, a Joana comeu' (OSV); 'A sopa, comeu a Joana' (OVS); 'Comeu a sopa a Joana' (VOS).

Quadro 1 – Principais marcos de desenvolvimento da semântica/sintaxe – adaptado de Sim-Sim *et al.* (2008: 26).

12 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de frases simples, particularmente para dar instruções – Produção de palavras isoladas (holofrase)
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimento de ordens simples – Compreensão de algumas dezenas de palavras – Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)
2/3 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de centenas de palavras – Grande expansão lexical – Produção de frases – Utilização de pronomes – Utilização de flexões nominais e verbais – Respeito pelas regras básicas de concordância
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento passivo de cerca de 25000 palavras – Vocabulário activo de cerca de 2500 palavras – Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas
Até à puberdade	<ul style="list-style-type: none"> – Domínio das estruturas gramaticais complexas – Enriquecimento gramatical

Para além da descrição anterior, são vários os autores que tentam caracterizar os 'padrões evolutivos de aquisição da sintaxe'. Nesta perspectiva, é interessante a descrição oferecida por Del Rio e Vilaseca (1988, *apud* Acosta *et al.*, 2003: 77), que, ao integrar as considerações em Crystal (1981), Rondal (1982) e Bouton (1976), distinguem, assim, quatro etapas essenciais (**quadro 2**), designadamente:

- i) pré-linguagem;
- ii) primeiro desenvolvimento sintáctico;
- iii) expansão gramatical;
- iv) últimas aquisições.

Quadro 2 – Principais características do desenvolvimento da linguagem sintáctica – adaptado de Del Rio e Vilaseca (1988, *apud* Acosta *et al.*, 2003: 77).

<p>Pré-linguagem (0-12 meses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – A criança nasce com a capacidade de emitir vocalizações não linguísticas, mas biologicamente condicionadas, as quais adquirem algumas características (entoação, ritmo, tom); a criança passa por uma fase de pré-conversaão, de combinação de sílabas e de compreensão e vocalização mais precisa
<p>Primeiro desenvolvimento sintáctico (12-30 meses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aparecimento das primeiras palavras funcionais, havendo um crescendo de capacidade em compreender e produzir palavras – Aparecimento das primeiras flexões e de frases interrogativas – Fala/discurso telegráfico – Aparecimento de sequências de três elementos (NVN)
<p>Expansão gramatical (30-54 meses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aparecimento de frases complexas: coordenadas; subordinadas com uso dos conectores ‘mas’, ‘porque’, ‘que’ – Correção gradual dos erros gramaticais – Desenvolvimento da flexão verbal – Maior leque de preposições produzidas
<p>Últimas aquisições (a partir dos 54 meses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizagem de estruturas sintácticas mais complexas: passivas, condicionais – Aumento de pronomes possessivos, advérbios e preposições – Maior eficácia no uso de verbos irregulares – Aparecimento de orações subordinadas adjectivas em detrimento das coordenadas

Pela análise dos conteúdos expressos nos **quadros 1 e 2**, podemos desde já considerar que, ao longo do processo de desenvolvimento sintáctico, a criança começa a revelar aptidão para compreender e produzir orações adjectivas aos 4 anos (48 meses) ou entre os 30 e 54 meses, segundo as propostas de Sim-Sim *et al.* (2008) e Del Rio e Vilaseca (1988), respectivamente.

Em Rebelo e Diniz (1998: 53) defende-se que a estruturação da linguagem ao nível da gramática se realiza a partir do momento em que a palavra não é aprendida como signo, isto é, a palavra não é adquirida unicamente em relação ao que ela designa para o adulto, como referência a uma situação, mas pelo que significa, pela sua interacção no sistema. Neste campo, Slobin (1979, *apud* Sim-Sim, 1998: 154), entre outros, ao falar de estratégias universais de aquisição na descoberta e construção da gramática pela criança, remete-nos para algumas competências cruciais:

- i) a capacidade de **análise perceptiva** da cadeia fónica ouvida;
- ii) a capacidade de **representação simbólica**;

- iii) a capacidade de **retenção de informação** nas suas formas perceptivas e simbólicas.

Logo numa fase primordial, a palavra isolada que o bebé usa para pedir, rotular, chamar a atenção ou cumprimentar surge acompanhada do gesto ou do movimento para agarrar ou tocar no objecto ou na pessoa a que se refere.

Posteriormente, a criança serve-se de variações de entoação para lhe atribuir diferentes significações (de Villiers & de Villiers, 1980, *apud* Sim-Sim, 1998: 155). Esta ocorrência leva inclusivamente a assumir-se em Sim-Sim (1998: 155) que, no período holofrástico, as palavras isoladas contêm informação condensada em termos comunicativos e estruturais; uma só palavra encerra o conteúdo de toda uma frase. Também o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto em que a palavra é pronunciada. Torna-se então notável que o discurso holofrástico determina um certo nível de domínio lexical, ao qual correspondem as primeiras manifestações do que virá a ser o conhecimento sintáctico. A essência do conhecimento sintáctico radica na ordem e combinação de palavras de acordo com os padrões de formação frásica. Também em Sim-Sim (1998: 171) se enfatiza a importância da entoação ou prosódia e do contexto para o domínio sintáctico, realçando «o facto de os aspectos prosódicos e o contexto terem o papel de andaimes na apreensão precoce dos padrões sintácticos da língua materna».

Com a produção de palavras isoladas, características do período holofrástico, pode-se verificar, desde cedo, a intenção da criança em exprimir algumas funções sintácticas, tais como:

- i) o sujeito da acção (ex.: 'ãõõ', para 'o cão está a ladrar');
- ii) a acção ou estado do sujeito (ex.: 'papa', para 'o pai está a comer');
- iii) o objecto directo (ex.: 'bola', para 'o pai tem a bola');
- iv) o objecto indirecto (ex.: 'mãe', para 'o Zé atira a bola à mãe').

No entanto, as sequências frásicas permanecem ainda muito centradas no 'aqui' e 'agora' e são caracterizadas fundamentalmente pela combinação de nomes e verbos (raramente de adjectivos). Este tipo de discurso, chamado **telegráfico**, é muito limitado quanto ao tipo de relações expressas e, conseqüentemente, à informação transmitida. Este tipo de produções parece contemplar dois princípios: um referente à categorização das propriedades dos elementos que integram o enunciado e outro respeitante à observação da ordem dos elementos (Sim-Sim, 1998: 156-7).

Em Peccei (2006: 21) considera-se que por volta dos 2 anos, altura em que as crianças têm normalmente 50 palavras no seu vocabulário expressivo, estas começam a combinar

duas palavras em frases. As crianças começam a adquirir a sintaxe da sua língua, um conjunto de regras gramaticais que determinam como é que as palavras podem ser combinadas dentro de frases.

Nesta perspectiva, também em Costa e Santos (2003: 103) se considera que, na altura em que se dá a ‘explosão’ de vocabulário, as crianças começam a combinar palavras formando as primeiras frases simples, tipicamente compostas por duas palavras.

A bibliografia dá-nos claras sobre importância da informação semântica para a aquisição das categorias sintáticas. Este facto é descrito em Harley (2003: 139) ao referir que à medida que a criança vai adquirindo algumas palavras de conteúdo, vai fazendo algumas representações semânticas de frases simples do *input*; a partir da análise superficial da estrutura frásica e da compreensão do respectivo significado, a criança começa a dominar as estruturas sintáticas. Em Harley (2003: 139) acrescenta-se ainda que estudos mais recentes têm demonstrado como essas categorias podem ser adquiridas com pouca ou nenhuma informação semântica.

Alguns trabalhos, em particular os de Pinker (1984, 1989, *apud* Harley, 2003: 136) destacam o conhecimento inato em relação às categorias sintáticas; esta ideia é, no fundo, partilhada em Sim-Sim (1998: 171) ao considerar que, «antes mesmo de ser capaz de encadear duas palavras de acordo com uma estrutura frásica (por volta dos 18 meses), o bebé já consegue compreender frases; o mesmo é dizer que o embrião sintático já faz parte do conhecimento que possui da língua em que está imerso».

A partir do estágio das duas palavras são estabelecidas as primeiras relações sintáticas (Gonçalves *et al.*, 2009: 24): os núcleos que primeiro ocorrem são de natureza nominal e depois verbal; são, pois, grupos nominais (GN) e grupos verbais (GV). Só posteriormente se vão associando outros constituintes, tornando-se todos gradualmente mais complexos. Surgem assim, mais tarde, os grupos adjetivais (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, alargando-se seguidamente pela associação de complementos, constituintes que os núcleos impõem, e modificadores, constituintes que não são requeridos (Gonçalves *et al.*, 2009: 24). Nesta linha, em Costa e Santos (2003: 103) acrescenta-se que, para que haja essas ditas combinações de palavras, em primeiro lugar é preciso descobrir como é que as palavras se combinam. Além disso, as crianças têm de descobrir que as diferentes ordens traduzem significados diferentes, como nos exemplos **(1)** e **(2)**, presentes em Costa e Santos (2003: 103):

(1) O Pedro beijou a Maria.

(2) A Maria beijou o Pedro.

Em Costa e Santos (2003: 103) pode ler-se ainda que vários estudos, desenvolvidos a partir da recolha de dados de produção espontânea, nos dão algumas indicações interessantes sobre as características das primeiras frases das crianças; claramente, as primeiras combinações de palavras já revelam algum ‘conhecimento’ gramatical. Também algumas investigações relatam a existência de características comuns às primeiras frases de quase todas as línguas estudadas: i) as primeiras frases das crianças omitem elementos com função meramente gramatical (ex.: ‘dá bola’); ii) as primeiras frases das crianças são simples; iii) as primeiras frases são ausentes de casos de subordinação, por exemplo a completiva verbal exemplificada em Costa e Santos (2003: 106) ‘... que quero ir à rua’ na forma seguidamente apresentada em **(3)**:

(3) Eu disse que quero ir à rua.

Também há uma forte resistência na produção de frases passivas **(4)**, bem como no uso de pronomes sendo, por isso, mais frequente produzam a ‘frase’ **(5)** do que a ‘frase’ **(6)** (Costa & Santos, 2003: 106-7):

(4) O bolo foi comido.

(5) Bebé viu.

(6) Bebé viu-o

Retomando o presente em Costa e Santos (2003: 105-7), assume-se que o exemplo dado em **(4)** poderá indicar que, até cerca dos 3 anos, as crianças não têm à sua disposição o princípio que lhes permite transformar um OD num SU **(7)**.

(7) O João comeu [o bolo]_{OD}

[O bolo]_{SU} foi comido pelo João.



Pelo exposto, todo este processo obedece a uma sequencialidade em torno de um crescendo de complexidade. Com efeito, em Lima (2000: 82) defende-se que o aparecimento de orações complexas no reportório infantil é, de facto, uma fase capital ao nível das tardias aquisições do desenvolvimento da sintaxe. O início deste tipo de construção pode ser associado ao período correspondente aos 2-3 anos, aproximadamente. As primeiras orações **coordenadas** que aparecem surgem

frequentemente destituídas de conjunção. Quanto às **subordinadas**, elas são inicialmente de organização muito elementar e com frequentes alterações sintácticas. É um facto que, por volta dos 3 anos, parece que a criança já é um falante competente. «Nesta altura, as crianças já possuem a capacidade de produzir frases em que as várias categorias puramente gramaticais surgem [Costa & Santos, 2003: 113]». Assim, conforme os exemplos tomados em Costa e Santos (2003: 113), aparecem, por exemplo, frases com conjunções **(8)**, frases com artigos **(9)**, frases com preposições **(10)**, frases com pronomes átonos **(11)**:

(8) Diz **que** sim.

(9) É **a** bola.

(10) Gosto **de** ti.

(11)*¹¹ Isto não diz-**se**.

Sequencialmente, é referido em Costa e Santos (2003: 114) que, ao serem geradas estas frases mais complexas, a criança torna-se também capaz de produzir frases mais extensas, o que a capacita para empregar orações adjectivas **(12)** e algumas completivas **(13)**; ocorrem também frases interrogativas usando a expressão 'é que' **(14)**, semelhante à produção gramatical dos adultos:

(12) A bola [**que** eu tinha]?

(13) Achas [**que** o carro está muito sujo, pai]?

(14) Onde [**é que** a bola está]?

Também o recente trabalho de Raposo (2010)¹² é uma prova do domínio tardio de determinadas estruturas subordinadas, designadamente das orações subordinadas adverbiais concessivas e condicionais, sobre as quais recaem algumas dificuldades ao nível da compreensão e da produção, dificuldades essas que ainda estão presentes aos 10 anos (4.º ano de escolaridade). As conclusões da investigação de Costa (2010a)¹³ vêm reforçar os resultados de Raposo (2010), assumindo que «a aquisição e o

¹¹ Entenda-se o símbolo * como indicador de agramaticalidade.

¹²Raposo (2010) estudou o modo conjuntivo em orações subordinadas adverbiais, nomeadamente nas estruturas concessivas e condicionais, a partir do desempenho de sujeitos que frequentam os vários ciclos do Ensino Básico: 4.º ano, 6.º ano e 9.º ano de escolaridade.

¹³ Costa (2010a) procurou investigar, por um lado, a correlação entre o conhecimento explícito da língua e o desenvolvimento da competência de escrita; por outro lado, a correlação entre o conhecimento explícito de estruturas contrastivas e o desenvolvimento da escrita de textos de carácter argumentativo.

desenvolvimento do conhecimento de concessivas e de advérbios conectivos são tardios e percorrem um largo período de escolarização, podendo ser entendidos como manifestações de uma competência linguística elaborada em desenvolvimento» (Costa, 2010a: 283). Os dados também permitiram à autora anunciar as seguintes conclusões:

- i) a escolarização é preponderante para o desenvolvimento da «literacia linguística»;
- ii) «o desenvolvimento linguístico tardio de estruturas contrastivas tem efeitos positivos na competência de escrita, ao nível do recurso mais frequente e mais diversificado a conectores contrastivos, com consequências na diversidade lexical, na fluência sintáctica, especificidade semântica e estruturação da informação textual»;
- iii) «o conhecimento explícito da língua, que, naturalmente, aumenta nos diferentes níveis de escolarização (quarto ano, sexto ano, nono ano e adultos escolarizados) acompanha o desenvolvimento linguístico tardio e o desenvolvimento da competência de escrita».

Passamos, agora, a destacar algumas evidências para outras línguas e variedades, designadamente para o Inglês e o Português do Brasil (PB), respectivamente. A respeito da sintaxe e aquisições tardias da língua inglesa, em Peccei (2006: 26) considera-se que a subordinação surge por volta dos 3 anos de idade e que se vai tornando cada vez mais preferencial; no entanto, certas frases coordenadas (ex.: o tipo '*coordination with ellipsis*': *the dog bit the cat and ran away*), que fazem parte do repertório infantil aos 4-6 anos, são para as crianças de uma enorme dificuldade, sobretudo ao nível da compreensão leitora. Também nesta língua, alguns tipos de frases complexas – especificamente frases com orações adjectivas e frases passivas - fazem parte de algumas das aquisições tardias (Peccei, 2006: 26-7).

Em relação ao PB, a respeito das aquisições mais tardias desta variante, em Acosta *et al.* (2003: 79-80) é referido que, apesar da escassez de estudos sobre as aquisições sintácticas a partir dos 6 anos de idade, é consensual que em torno dos 5 anos se alcança o domínio básico do sistema gramatical. A este respeito, em Rondal e Crystal (*no prelo, apud Acosta et al.*, 2003: 79-80) discriminam-se alguns aspectos de aquisição tardia do PB, tais como:

- i) aumento na produção de pronomes possessivos;
- ii) utilização correcta de advérbios e preposições de espaço e tempo;
- iii) uso correcto de formas irregulares dos verbos;
- iv) aparecimento do tempo verbal mais-que-perfeito do condicional no repertório de produção de formas verbais;
- v) uso de determinantes como categorias gramaticais plurifuncionais;

- vi) aparecimento das primeiras orações adjectivas, em substituição das coordenadas;
- vii) uso de concordância dos tempos verbais entre a oração principal e a subordinada;
- viii) mudança da ordem habitual dos elementos das frases para dar ênfase.

Em Vieira (2002: 34-5), ao citar-se Lentin (1976: 78-9), são feitas algumas descrições sobre a importância e a qualidade de todo este processo de desenvolvimento sintático, em particular sobre as construções complexas: «um bom funcionamento de complexidades sintáticas que permitem a transmissão articulada (estruturada) do raciocínio, e testemunham as características do sistema que permite este funcionamento (Lentin, 1976: 78)». Em Lentin (1976: 79, *apud* Vieira, 2002: 35) acrescenta-se ainda:

(...) se o bom funcionamento destas articulações sintáticas não se instala no momento oportuno (isto é, no decorrer da etapa que se segue à dos primeiros enunciados completos), a linguagem desenvolve-se num ciclo vicioso, com frases justapostas e muito pouca subordinação. O vocabulário continua a aumentar, os progressos continuam no que diz respeito à pronúncia e correcção gramatical; mas a estrutura da linguagem complica-se, os enunciados não se ramificam, a combinatória não se enriquece.

Pelo exposto, independentemente da língua materna, é possível considerar que, embora aos 5 anos a criança domine as estruturas básicas da língua, o conhecimento sintático não está, de modo algum, concluído (Sim-Sim, 1998: 171). Referiu-se também que este conhecimento sintático, desenvolvido atempadamente, é fundamental para outras aquisições e outras competências, nomeadamente linguísticas e cognitivas.

Assim, a bibliografia dá-nos claras evidências de que, independentemente da língua ou variedade, as orações adjectivas são estruturas de aquisição tardia. Com efeito, a competência para determinadas estruturas sintáticas, como as orações adjectivas, quer em termos de compreensão quer ao nível da produção espontânea, depende, para além da complexidade a elas associadas, da frequência com que ocorrem no meio linguístico em que a criança se insere (Sim-Sim, 1998: 171), isto é, do *input*.

2. O atraso de desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem, como já referido, é um processo dependente do desenvolvimento global do ser humano. Tal afirmação é suportada por Barros, Pereira e Goes (2007: 23, *apud* Andrade, 2008: 17), ao revelarem que «o desenvolvimento é um

processo global; [...] não se processa de forma dividida ou espartilhada por áreas distintas, mas antes de forma global e interactiva».

As preocupações com a linguagem/fala do ser humano surgem desde uma fase bastante precoce do desenvolvimento humano; logo a partir do momento em que a criança adquire e desenvolve esta competência e se vai construindo como sujeito de interacção (Andrade, 2008: 17).

De um modo geral, pelo presente em Baird (2008: 2-3) a classificação das problemáticas da linguagem e da fala pode ser feita tendo em conta vários parâmetros:

- i) a linguagem receptiva/compreensão;
- ii) a linguagem expressiva/produção;
- iii) o discurso (articulação verbal);
- iv) a fluência.

Em torno da linguagem receptiva e expressiva é já conhecida (por descrições anteriores) a existência de um período de desenvolvimento crucial para que a criança possa vir a falar - 'fase crítica' - que se desenrola durante os primeiros anos de vida do bebé (Costa & Santos, 2003: 45-6). À semelhança das exposições do tópico anterior, em Costa e Santos (2003, 45-6) refere-se, contudo, que o processo de aquisição da língua não deriva apenas de um mecanismo de estímulo-resposta baseado em estratégias de reprodução de comportamentos bem sucedidos, ou seja, o processo de aquisição não se baseia na imitação (ao contrário da perspectiva comportamentalista); acrescenta-se ainda que existe «uma diferença entre imitar e aprender a falar». Como referenciado anteriormente, para as perspectivas mentalistas, no geral, e inatista, em particular, a existência de uma 'fase crítica' para a aquisição da língua é explicada pela existência de uma predisposição ou um programa biológico que nos permite vir a aprender uma língua.

Segundo Miller e Klee (1995, *apud* Fletcher & Macwhinney, 1995: 545), a tentativa de caracterizar a natureza dos distúrbios da linguagem infantil tem produzido, ao longo de várias décadas, diferentes pontos de vista. Por exemplo, um desvio da linguagem tem sido observado, ao longo de várias épocas, principalmente como um défice gramatical, um défice semântico e um défice pragmático. Recentemente, algumas investigações têm caracterizado o atraso da linguagem¹⁴ essencialmente como um défice de processamento, enquanto outros o encaram como um défice de representação.

¹⁴Em Inglês *language impairment* – LI.

2.1 Definição de atraso de desenvolvimento da linguagem

Para as várias perturbações da comunicação, essencialmente caracterizadas por dificuldades na linguagem/fala, a *American Psychiatric Association* (2006), no conhecido *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* – o DSM-IV-TR, atribui a classificação de *perturbação mista da linguagem receptiva-expressiva*. Esta perturbação, para além de ser caracterizada pelas características linguísticas típicas da perturbação de linguagem expressiva, designadamente algumas limitações semânticas e morfossintáticas (presença de vocabulário muito limitado, dificuldade na evocação de palavras, erros na flexão verbal), revela-se também pela presença de défice de compreensão (a sua principal característica), sobretudo ao nível da compreensão verbal de palavras e frases e da compreensão de diversos conceitos, tais como os referentes ao espaço e ao tempo (Andrade, 2008: 48).

Em Casanova (2002: 5) assume-se, em concreto, que o atraso da linguagem diz respeito à **alteração no desenvolvimento da linguagem**, visível pela permanência de padrões linguísticos característicos de uma idade inferior em relação àquela que a criança realmente tem. Acrescenta-se ainda que estes conceitos são basicamente empíricos, com semiologia variável, afectando diversos níveis de organização linguística: o fonológico, o lexical, o sintáctico e o discursivo.

Também sobre esta temática, Estienne (1991, *apud* Lima, 2000: 154) fala-nos de ‘**atraso simples**’ quando nos encontramos diante de uma criança sem deficiência, e na qual existe um desfasamento entre a elaboração da linguagem e a cronologia habitual das aquisições. Podemos apenas falar em ‘atraso simples da linguagem’ quando a criança apresenta alterações expressivas, fala pouco e incorrectamente. Estes comportamentos linguísticos ocorrem essencialmente numa fase mais sensível do desenvolvimento da linguagem: entre os 2 e os 6 anos de idade. Apesar de estas crianças não manifestarem défices comunicativos no sentido amplo do termo (tal como no autismo), a sua linguagem expressiva é imatura, podendo chegar a atingir todos os domínios da linguagem, tornando-se extensivos também à compreensão. Esta possibilidade poderá estar relacionada com a carência de referentes necessários à integração de contextos cognitivos imediatos que traduzem o real vivenciado.

À semelhança do supramencionado, em Mousinho *et al.* (2008: 302) considera-se que o ‘atraso simples da linguagem’ ocorre em crianças que apresentam um desfasamento relativamente ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Essas crianças demoram a falar e parecem imaturas, apresentando um padrão de linguagem compatível com o de crianças mais novas; no entanto, apesar de tardiamente, elas seguem a mesma ordem de aquisição linguística. Lahey (1960, *apud* Lima, 2000: 159), baseado nas

opiniões de alguns autores, considera que, a partir do momento em que o nível linguístico é inferior a dois terços do nível mental, deve pensar-se em algo mais do que um simples atraso cronológico transitório.

Stark e Tallal (1981, *apud Catts et al.*, 2002: 1143) defendem que o critério que distingue o atraso de desenvolvimento da linguagem (ADL) das outras perturbações da linguagem na criança, em especial das perturbações específicas de desenvolvimento da linguagem (PEDL)¹⁵, é o facto de existir ou não associado um défice cognitivo¹⁶. As crianças com ADL podem ser caracterizadas por terem um atraso na linguagem não específico, tanto ao nível das capacidades não-verbais como verbais, sendo este desempenho inferior ao desejável. No que respeita às aquisições linguísticas, as crianças mais tardias podem ser distinguidas pelas suas limitações mentais, com QI que não está geralmente acima dos 70¹⁷ e não demonstram um défice comportamental e adaptativo associado com atraso mental de acordo com o DSM-IV (*American Psychiatric Association*, 1994, *apud Catts et al.*, 2002: 1143).

Particularmente sobre a sintaxe em situações de ADL, em Riper e Emerick (1997: 121) alega-se que esta é bastante limitada, com dificuldades em dominar morfemas de interrogação, em utilizar adequadamente pronomes, plurais ou alguns tempos verbais; mesmo usando grupo nominal (GN) e grupo verbal (GV), por vezes, não há capacidade de combiná-los em frases com sujeito-predicado.

Os estudos de Friel-Patti (1999), desenvolvido nos Estados Unidos, e de Law e Conti-Ramsden (2000, *apud Amaral*, 2007: 27), desenvolvido na Grã-Bretanha, comprovaram a existência de 5-12% de crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento atípico da linguagem, respectivamente. Esta situação torna-se relevante sobretudo pela sua repercussão: com efeito, em Amaral (2007: 25) descreve-se que uma dificuldade no desenvolvimento da linguagem tem, assim, consequências que vão para além da própria linguagem e se projectam nas aprendizagens que a escola proporciona. Pelo exposto, é

¹⁵Em Inglês *speech language impairment (SLI)*.

¹⁶Sendo uma perturbação específica de desenvolvimento da linguagem (PEDL), não caberão nesta categoria os casos de dificuldades linguísticas originadas por défices neurológicos globais, défices sensoriais (particularmente os auditivos), ou motores, por atraso mental (por exemplo, um QI não verbal inferior a 70-80), diferenças culturais, privação ambiental ou uma perturbação emocional grave com recusa de comunicar (Bishop, 1997; Leonard, 1998; Castro & Gomes, 2000; Hage & Guerreiro, 2004; Martins, 2002, *apud Ferreira*, 2008: 5). Mais recentemente, van Daal, Verhoeven e van Balkom (2004, *apud Ferreira*, 2008: 6) aplicaram uma ampla bateria de testes de avaliação de capacidades fonológicas, lexicais, morfosintáticas, narrativas e pragmáticas a 110 crianças alemãs, na faixa etária dos 4 anos, diagnosticadas com PEDL, e determinaram a existência de quatro subgrupos, a saber: défice léxico-semântico; défice de produção da fala; défice sintático-sequencial e défice de percepção auditiva.

¹⁷O QI médio situa-se entre 90 e 110. Fala-se de deficiência mental quando o QI se situa abaixo dos 70 (Antunes, 2009: 22).

oportuno desde já apresentar algumas considerações presentes em Freitas *et al.* (2007:8):

Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didácticas, bem como das áreas da saúde ligadas à terapêutica e à reabilitação, têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita.

Snowling e Hulme (2008, *apud* Nation, 2008: 41) partilham a opinião anteriormente exposta ao repararem também que as crianças com linguagem pobre e com dificuldades na realização de tarefas *off-line* apresentam dificuldades concomitantes com a leitura. Estas tarefas são explicadas em Nation (2008: 40-1) e consistem em pedir à criança, por exemplo, para explicar o significado de determinada palavra; dar-lhe a ouvir uma história e, em seguida, questioná-la sobre a mesma; ou identificar imagens de acordo com o estímulo oral. Torna-se assim claro que estas tarefas comportam um elevado grau de dificuldade, obrigando as crianças a processar a linguagem com as instruções em simultâneo, que entendam a tarefa e, em seguida, organizem a resposta a dar. Neste sentido, no caso de existir alguma incapacidade em concretizar o pretendido, esta poderá estar relacionada com a ausência de conhecimento ou a incapacidade em demonstrar conhecimentos devido a aspectos metalinguísticos ou metacognitivos exigidos na tarefa. Mesmo que dêem a resposta correcta mas revelem uma demora para processar a informação, pode-se considerar uma ausência de competência linguística suficiente para lidar com a linguagem e com o próprio acto interlocutório.

Em Lima (2000: 167-8) é referido que a evolução da criança com alterações linguísticas «desemboca muitas vezes na constituição de uma linguagem normal, com a entrada na escola». Todavia, nem sempre assim acontece, pois uma criança que não fale segundo os padrões da normalidade, aos 5/6 anos, não apresenta simplesmente um atraso linguístico. Esta criança está antes envolvida num ciclo vicioso que acentua as suas dificuldades em várias áreas de aquisição. É precisamente «este ciclo de retroalimentação que reforça, cada vez mais, os padrões motores e perceptivos incorrectos, criando-se assim, quanto maior for a idade da criança, uma forte resistência ao incremento de destrezas implícitas a uma prática correcta e normativa» (Lima, 2000: 167-8). É então um facto que uma criança com um nível linguístico mais baixo verá

comprometida a sua capacidade de captar elementos suficientes da linguagem falada na escola, limitando-a em todo o processo de construção da sua própria linguagem.

Além disso, em Lima (2000: 167-8) alerta-se ainda para o facto de uma linguagem deficitária criar desvantagens nos contextos sociais de aprendizagem (escola) e de relação. Caso o ADL não se atenuar, corre-se o risco de se acentuar a sua gravidade, sendo que, em alguns casos, é mesmo possível verificar verdadeiras marginalizações. Esta ideia é reforçada pelo próprio *Royal College of Speech Language Therapists – RCSLT* (2009: 38) – que, ao citar Bryan, Freer e Furlong (2007), alerta para o facto de 60% dos adolescentes com problemas judiciais apresentarem algum tipo de dificuldade linguística.

Em suma, torna-se crucial, para além da necessária visão linguística, que o ADL seja entendido como um eventual foco de contágio em outros domínios não menos relevantes, como sejam a área académica, social e psico-afectiva. Pelo exposto, importa apresentar os seus factores etiológicos.

2.2 Etiologia do atraso de desenvolvimento da linguagem

Segundo as considerações presentes em Baird (2008: 3), as perturbações da linguagem/fala podem ser classificadas tendo em conta as suas causas, ou seja, de acordo com as suas etiologias e os factores associados, as quais se apresentam no **quadro 3**.

Quadro 3 – Etiologias e factores associados ao aumento do risco para a ocorrência de ADL (Baird, 2008: 3).

1. Etiologias associadas ao atraso da linguagem/fala:
<ul style="list-style-type: none">– Défice auditivo– Contacto com certas substâncias com risco toxicológico (ex.: antiepiléticos, álcool, narcóticos) durante o período pré-natal– Epilepsia– Alterações neurológicas (ex.: acidentes vasculares cerebrais)– Alterações das estruturas oromotoras (ex.: fenda palatina)– Ambiente social e linguístico desfavorecido (significativamente desfavorecidos e/ou associado a outros factores)
2. Factores associados ao atraso da linguagem/fala:
<ul style="list-style-type: none">– Género– História familiar de problemática de linguagem/fala– Dificuldades de aprendizagem comprometedoras das aquisições académicas

De facto, as perturbações da linguagem das crianças estão associadas a uma variedade de etiologias, incluindo traumas pré e pós-natal, síndromes genéticas, alterações metabólicas, processos de doença e privação ambiental. Estas etiologias resultam de alterações sensoriais, cognitivas e motoras associadas a défices auditivos, debilidade mental, distúrbios emocionais e alterações neurológicas que afectam substancialmente o normal desenvolvimento da linguagem (Miller & Klee, 1995, *apud* Fletcher & Macwhinney, 1995: 546).

Seguidamente apresentam-se no **quadro 4**, tendo em conta as perspectivas consignadas em Lima (2000: 169-70) e em Andrade (2008: 29-43), os factores que comprometem o desejável desenvolvimento da linguagem.

Quadro 4 – Factores etiológicos do ADL: perspectivas presentes em Lima (2000) e Andrade (2008).

Factores etiológicos do ADL	
Lima (2000)	Andrade (2008)
<ul style="list-style-type: none"> – Neurobiológicos (de índole institucional) – Sociofamiliares – Psico-afectivos – Motores – Cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> – Genéticos, fisiológicos, neurológicos – Saúde e hábitos orais – Contexto familiar – Factores socioculturais e institucionais

Para o efeito, os especialistas da linguagem não retiram a importância dos estudos genéticos no sentido de averiguar a existência de uma ‘base genética’ para a linguagem (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007: 513, *apud* Andrade: 2008: 32), designadamente para o desenvolvimento das estruturas e para os processos fisiológicos e neurológicos da criança (Bishop, 1997: 47, *apud* Andrade: 2008: 32). A bibliografia remete-nos para grande percentagem de casos com história de patologia cerebral (prematuridade, dismaturidade, acidentes perinatais, traumatismos cranianos, icterícias severas, etc.).

Também os atrasos da linguagem poderão estar associados a limitações sensoriais, sobretudo desencadeados por perdas auditivas.

Em Lima (2000: 169-70) atribui-se bastante relevância aos factores socioculturais e do meio linguístico. É, sobretudo, evidenciada a importância que tem o nível social e cultural da família, uma vez que as crianças de meios mais favorecidos social e culturalmente podem apresentar um avanço linguístico notável em relação a crianças da mesma idade de meios pouco favorecidos. Por seu lado, as dificuldades associadas à pobreza dos meios linguísticos e também à insuficiência da estimulação verbal e sensorio-motora condicionam situações menos favoráveis nas primeiras etapas do desenvolvimento.

Em Andrade (2008: 32) dá-se ainda especial relevo ao género enquanto factor associado às perturbações da linguagem. Os dados apontam para uma maior frequência deste tipo de problemas em indivíduos do sexo masculino. Neste prisma, em Vieira (2004, *apud* Andrade, 2008: 32) é referido que «se é verdade que os padrões comportamentais esperados e ‘impostos’ à criança em termos de género se iniciam logo nas primeiras horas de vida e se prolongam ao longo do seu crescimento», isto traduzir-se-á certamente em diferenças na aquisição e desenvolvimento da linguagem, encontrando-se aqui em causa a dimensão biológica.

Os factores afectivos e relacionais também ocupam um lugar capital na génese das alterações linguísticas. Em Lima (2000: 172) invoca-se essencialmente a atitude da mãe (demasiado protectora, recusadora ou ambivalente) e a atitude da criança, «cujo desenvolvimento se fixa num infantilismo perdurável que freia a curiosidade intelectual e o desejo de aprender». Sobre isto poderá existir alguma reciprocidade: se, por um lado, em certos atrasos da linguagem a criança poderá manifestar uma alteração da afectividade, comprometedora da organização linguística e que a levará a um conflito interior, por outro, as dificuldades linguísticas poderão aumentar o mal-estar interior da criança em relação ao seu ambiente.

3. As orações adjectivas no Português Europeu

Concentrando-nos agora, em particular, na sintaxe das orações adjectivas, importa, antes de mais, apresentar algumas discrepâncias em relação à nomenclatura adoptada. Tendo em conta as gramáticas de referência do Português contemporâneo, designadamente Cunha e Cintra (2002), Faria *et al.* (2003), mais concretamente o capítulo de Brito e Duarte (2003), e Mateus *et al.* (2003)¹⁸, designadamente na parte IV desenvolvida por A. Brito e I. Duarte, estas estruturas sintácticas podem ser terminologicamente designadas como ‘orações adjectivas’ (Cunha & Cintra, 2002) ou como ‘orações relativas’ (Brito & Duarte, 2003) e Mateus *et al.* (2003). Contudo, no presente trabalho é contemplado o Dicionário Terminológico (DT)¹⁹ e, como tal, privilegiada a terminologia ‘orações adjectivas’.

Posto isto, por definição, uma oração adjectiva é uma oração subordinada, ligada à frase matriz por morfemas-Q (Brito & Duarte, 2003: 661), designados tradicionalmente por ‘pronomes’, ‘advérbios’ ou ‘adjectivos relativos’ (Cunha & Cintra, 2002: 594). Pelo descrito em Brito e Duarte. (2003: 667), as orações relativas com antecedente designam-se também adjectivas por ocuparem posições típicas de adjectivos e por desempenharem uma função de modificador nominal semelhante aos adjectivos. Contudo, por se tratar de orações, têm propriedades específicas de uma preposição, e como tal são diferentes do adjectivo. Podemos até combinar na mesma construção um adjectivo e uma oração adjectiva, o que significa que a presença de uma estrutura não impede ou substitui a outra²⁰.

¹⁸ Por esta razão, esta referência bibliográfica será futuramente apresentada como Brito e Duarte (2003).

¹⁹ Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>. Disponível em 2010, Novembro 11.

²⁰ Como exemplo, repare-se a seguinte estrutura: ‘O rapaz alto [que tem cabelos louros] entrou na sala.’

A acrescentar, em Brito e Duarte (2003: 661) refere-se o seguinte:

Alguns desses constituintes são os mesmos que surgem em interrogativas e exclamativas, tendo em comum a natureza quantificacional, isto é, de operador ou quase-operador, e a posição não argumental, no início da frase, com escopo sobre toda a frase

Ainda sobre uma das propriedades das construções adjectivas, em Brito e Duarte (2003: 665) é mencionado:

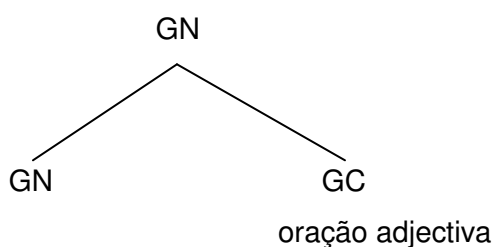
*(...) o facto de estabelecerem um nexó anafórico entre a expressão nominal (o 'antecedente') e o constituinte relativo; por outro lado, evidencia-se também um nexó fundamental entre o constituinte relativo e a categoria vazia que lhe corresponde no interior da oração subordinada. Com efeito, no interior da oração, os constituintes ou pronomes relativos são engendrados pelas regras da base na posição correspondente à função sintáctica, sendo deslocados para uma posição inicial da frase por uma regra de **movimento**, deixando um **vestígio**. O movimento é obrigatório e parece relacionar-se quer com problemas de 'escopo' quer com a necessidade de estabelecimento do nexó anafórico com o antecedente.*

É desta dupla relação que nasce a representação de oração adjectiva que se esquematiza em (15).

(15) GN_i [constituente relativo_i ... [V_i] ...] ...

À luz do que é apresentado em Campos e Xavier (1991: 274), do ponto de vista sintáctico, consideramos que uma construção adjectiva é uma estrutura de adjunção. Assim, a oração adjectiva – GC – é um adjunto à direita de um GN, seguidamente demonstrado (16):

(16) Construção adjectiva



Partindo de **(16)**, a construção adjectiva é um GN complexo constituído pelo GN antecedente da adjectiva e pelo GC adjunto, que é a oração adjectiva (Campos, 1991: 275).

Importa ressaltar que em certas línguas e variantes de línguas, pode haver co-ocorrência dos dois tipos de elementos (no português moçambicano coloquial pode encontrar-se *a casa onde que vivo...*) (Brito & Duarte, 2003: 665).

Em Raposo (1992: 122), considera-se que o **movimento QU**²¹ diz respeito à regra que move constituintes interrogativos ou pronomes relativos para uma posição periférica da frase nas orações interrogativas parciais e nas orações adjectivas, respectivamente. A título ilustrativo, vejam-se dois dos exemplos presentes em Raposo (1992: 122) **(17a, 17b)**:

(17)

a – Ele não sabe _[wh] [a Joana saiu com quem].

b – Ele não sabe _[wh] [com quem a Joana saiu].

O movimento-QU explícito em PE é obrigatório, ao contrário de outras línguas, para as quais pode ser opcional (ex.: o Persa) ou inexistente na sintaxe visível (ex.: o Chinês). O movimento-QU é determinado pela natureza de operador (Op) dos morfemas Q (Alexandre, 2000: 13). Ainda sobre esta regra mas em relação ao Inglês, discriminamos alguns exemplos presentes em O’Grady (1997: 174) **(18a, 18b)**:


(18)

a – Frase inicial:

Max bought the car [that Sue recommended which]

b – Depois do movimento-QU:

Max bought the car [which that Sue recommended ___]



Assim, em O’Grady (1997: 174) considera-se que, ao nível da sintaxe das frases adjectivas, existem duas particularidades: a primeira é que têm um nome designado de ‘cabeça’ (em Inglês *head*). Sobre isto, retomando o exemplo anterior **(18a)** ‘*The car that*

²¹ Apresentado em Raposo (1992: 122) como movimento-wh.

Sue recommended, por tradução: 'A Sue recomenda' um determinado carro em particular. A segunda, é o facto de conter uma 'lacuna' (em Inglês *gap*); retomando o exemplo anterior **(18b)**: 'A Sue recomenda um carro' e não um restaurante.

Ao nível das orações adjectivas, em Alexandre (2000: 43) é referido que estas estruturas em PE são caracterizadas pela existência de *pied piping* obrigatório quando os grupos determinante (GD) e preposicional (GP) são «relativizados, não sendo autorizado nesta língua o abandono da preposição (*preposition stranding*), contrariamente ao que acontece em Inglês, mas conforme outras línguas românicas como o Castelhana, o Francês e o Italiano». Assim, pode-se afirmar que o *pied piping* diz respeito ao deslocamento de todo o constituinte preposicionado, no caso de GPs.

Em relação a outras especificidades, as adjectivas, na sua modalidade mais típica, são formas de modificação de uma expressão nominal antecedente, mas podem ser igualmente uma forma de modificação de uma outra oração. Em Brito e Duarte (2003: 675-85), descreve-se que as orações adjectivas com antecedente nominal expreso **(19)** são de dois tipos: as **adjectivas restritivas** ou determinativas **(19a)** e as **adjectivas apositivas (19b), explicativas** ou não restritivas. Sobre esta tipologia vejamos os exemplos presentes em Cunha e Cintra (2002: 600):

(19)

a – restritivas:

És um dos raros homens [que têm o mundo nas mão.]

(Augusto Abelaira, *NC*, 121)

Certamente não perdoa o abandono [que lhe votei.]

(Nélida Piñon, *FD*, 98)

b – explicativas:

Tio Cosme, [que era advogado,] confiava-lhe a cópia de papéis de autos.

(Machado de Assis, *OC*, I, 734)

Eu, [que não tenho nenhuma certeza,] sou mais certo ou menos certo?

(Fernando Pessoa, *OP*, 524)

De forma a explicitar, em Cunha e Cintra (2002: 600) apresentam-se as definições seguintes:

As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula.

As explicativas acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação [...]. Mas, por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido essencial da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula.

De acordo com o referido em Mateus *et al.* (1989: 286), os morfemas Q – podem ser: ‘que’, ‘quem’, ‘o qual’ (‘a qual’, ‘os quais’, ‘as quais’), ‘cujo’ (‘cuja’, ‘cujos’, ‘cujas’), ‘quanto’ (‘quantos’, ‘quantas’), ‘onde’. Os morfemas relativos podem ter, na oração a que pertencem, diferentes funções sintácticas: sujeito (SU), objecto directo (OD), objecto indirecto (Ind), oblíquo (Obl), locativo (Loc) e genitivo (Gen). Sobre os constituintes relativos e as respectivas funções sintácticas, em Brito e Duarte (2003: 662-4) especifica-se o seguinte:

- ‘que’ usa-se como SU **(20)** e como OD **(21)**:

(20) SU:

Vi o homem [*que* roubou a carteira];

(21) OD:

O livro [*que* li nas férias] ganhou um prémio.

- ‘que’, precedido de preposição ‘a’, marca o Ind **(22)**; regido de várias preposições, incluindo ‘a’, constitui GP com a função de Obl **(23)**; em particular, quando precedido de ‘em’ marca o Loc²² **(24)**, espaço ou tempo em **(24a)** e **(24b)**, respectivamente; com a preposição ‘de’ exprime o Gen **(25)**.

(22) O cão [*a que* fizeste festas] fugiu.

(23) Já li o livro [*sobre que/o qual* escreveste aquela crítica].

(24)

a - Vê-se o mar [*da casa em que* vivemos].

b - Passo assim os dias [*em que* estou em casa].

²²Em que’ não se emprega facilmente nas adjectivas apositivas e a sua ocorrência força de algum modo uma interpretação da adjectiva como restritiva (Brito & Duarte, 2003: 673).

(25) A árvore [*de que* cortei alguns ramos] está de novo a crescer.

- ‘o qual’, precedido de preposições, exprime diversas funções: como Ind, se precedido da preposição ‘a’, como Obl²³, quando seleccionado por preposições variadas; apenas nas adjectivas explicativas ‘o qual’ também tem função de SU (26) e OD (27).

(26) O António [, *que/o qual* faz anos amanhã,] regressou do estrangeiro.

(27) O António[, *que/o qual* encontrei ontem,] regressou do estrangeiro.

- ‘quem’, precedido de preposição, usa-se com antecedente exclusivamente humano, como Ind (28) e como Obl (29); quando precedido da preposição ‘de’ marca também Gen (30);

(28) Apareceu o homem [*a quem* fizeram tanto mal].

(29) Eis a pessoa [*sobre quem* perguntaste o nome].

(30) Está ali o homem [*de quem* perguntaste o nome].

- ‘quanto’ usa-se exclusivamente com antecedente constituído pela expressão universalmente quantificada ‘tudo’, ‘todos’; na oração a que pertence pode servir de SU (31), de OD (32) e Obl (33);

(31) Tudo [*quanto* aconteceu] me abalou.

(32) Ela trouxe todos [*quantos* encontrou].

(33) Pensei muito acerca de tudo [*quanto* disseste].

- ‘onde’ usa-se unicamente como Obl (34) com valor de Loc;

(34) Vê-se o mar da casa [*onde* vivemos].

²³Em Mateus *et al.* (1989: 288) defende-se que as construções com ‘o qual’ são marcadas, reforçando o valor anafórico relativamente ao antecedente.

- 'cujo' marca o Gen **(35)**, ocorrendo o GN em início da adjectiva²⁴.

(35) Está ali o homem [*cujo* nome perguntaste].

Existem alguns estudos (Veloso, 2007; Choupina, 2004), desenvolvidos para o PE, dedicados à análise de orações apresentativas. Estas construções são de natureza complexa, pois são formadas por uma oração dita principal com função apresentativa e por uma subordinada adjectiva (Choupina, 2010: 56). A título de exemplo, apresenta-se a frase que se segue **(36)**²⁵:

(36) Um dia nasceu uma menina [que tinha os dentes muito feios] (...).

O interesse pelas orações adjectivas apresentativas é fortemente motivado tendo em conta algumas declarações reveladas em Choupina (2010: 56), que passamos a citar:

Estas construções relativas representam um tipo de frases importante, pois, como testemunha Le Goffic, são dos primeiros tipos de relativas que as crianças produzem (Le Goffic, P., 1979: 143). Deste modo, é interessante notar que estes enunciados são realizados, na sua maior parte, na linguagem infantil e integram, frequentemente, o chamado texto narrativo.

Apesar de consideradas, do ponto de vista da gramaticalidade, iguais às restritivas, em Choupina (2010: 56) é referido que o que distingue estas construções de outras construções adjectivas prendem-se com «características particulares motivadas principalmente pela sua natureza discursiva (...) embora a natureza do predicado e a natureza do antecedente sejam distintos». Em Choupina (2010: 56) enfatiza-se, ainda, a complexidade destas estruturas uma vez que são formadas por uma oração dita principal com função apresentativa e por uma subordinada adjectiva.

Em Sheldon (1974, *apud* Trindade, 1997: 351) adopta-se uma terminologia para caracterizar os quatro tipos de orações adjectivas - SS, SO, OS e OO **(37)** - sendo esta a mais encontrada nos vários estudos:

²⁴Em Brito e Duarte (2003: 664) refere-se que em Português, além de 'cujo'+N, há mais duas construções que marcam o Gen, por exemplo: 'de quem'/'do qual'.

²⁵Exemplo tomado em Choupina (2010: 56) da autoria de um(a) jovem a frequentar o 7º ano de escolaridade.

(37)

SS – O cão [que mordeu o gato] pisou o pinto.
s s

SO – O cão [que o gato mordeu] pisou o pinto.
s o

OS – O cão mordeu o gato [que comeu o pinto].
o s

OO – O cão mordeu o gato [que ela pisou].
o o

Partindo dos exemplos anteriores, «os quatro tipos de frases caracterizam-se por duas funções sintácticas que as letras S e O definem (S – sujeito; O – objecto) (Trindade, 1997: 351)». A primeira letra indica se o GN que a oração adjectiva modifica é o sujeito ou o complemento do verbo principal. A segunda letra indica a posição do GN que falta na estrutura de superfície²⁶ e o papel desse mesmo GN que, pela regra da transposição, ficou ausente na oração adjectiva, ou seja, se o pronome relativo tem a função de sujeito ou de complemento (Trindade, 1997: 351).

Ainda em Trindade (1997: 351) é referido que «os quatro tipos se distinguem assim pela função desempenhada pelo GN da oração principal e pelo GN vazio, na estrutura de superfície. Nas primeira e quarta frases, ambos desempenham o mesmo papel: na primeira, o sujeito (SS) e, na quarta, o complemento (OO), das respectivas orações».

Depois de apresentados alguns aspectos relativos à sintaxe das orações adjectivas que nos parecem essenciais, torna-se interessante apresentar alguns dados históricos e comparativos da estrutura em questão. Deste modo, em Brito (1991: 189) é descrito que, tendo em conta dados de línguas indo-europeias (como o Hitita, o Sânscrito e outras), é actualmente conhecido que as orações adjectivas foram as primeiras estruturas complexas a existirem. Nessas línguas, pelo menos nas fases mais remotas, a ordem de palavras numa frases era SOV. As frases complexas eram formadas numa aparente 'parataxe' (i.e. coordenação), com anteposição da oração subordinada em relação à frase matriz, ainda sem conjunções, mas provavelmente com um acento sobre o V da oração matriz. Também nessas línguas, ainda, o N que determina o emprego da adjectiva era muitas vezes repetido na oração (adjectiva), estratégia sintáctica que ainda hoje é encontrada em certas línguas SOV.

Ao operar-se a mudança de SOV para SVO, as orações subordinadas são colocadas depois do 'antecedente', sendo que o marcador de foco se torna aos poucos marcador da

²⁶ Remete-se para a página 7 do **Capítulo II** deste trabalho.

adjectiva. Presentemente é possível colocar a hipótese de que as construções adjectivas «tiveram origem em construções em que a expressão nominal dita ‘antecedente’ constituía o foco de informação, marcado por partícula própria, tendo evoluído para construções em que o nexos de subordinação se sobrepôs à estratégia de focalização» (Brito, 1991: 189). Assim, não é de estranhar, portanto, que os morfemas que assinalam o chamado antecedente da adjectiva sejam, em numerosas línguas, os mesmos morfemas que marcam o foco de informação (Brito, 1991: 189)²⁷.

As situações descritas anteriormente remetem-nos para a existência, em termos sintácticos, de um fenómeno de ‘mudança linguística’ ao nível da gramática das orações adjectivas. Sobre esta questão, em Faria (2003: 36) é referido o seguinte:

A mudança decorrente do contacto é realizada pelos falantes que, em contacto com outras línguas, tendem a aproximar-se progressivamente destas, sendo sujeitos a influências diversas, com especial expressão no léxico mas com eventual extensão a estruturas dessas línguas.

Ao longo do tempo, muitos dos erros sintácticos produzidos por falantes adultos favoravelmente diferenciados poderão desencadear mudanças na língua padrão, tal como especificado em Duarte (2000: 25):

É certo que, porque a língua se encontra em permanente processo de mudança, quando nas produções dos falantes cultos de uma comunidade linguística numa dada época se verifica uma acumulação daquilo que é considerado erro na língua padrão, tal fenómeno constitui em geral um sintoma de que está em curso um processo de mudança num determinado subsistema da variedade padrão.

Tal fenómeno parece ter grande incidência no PE contemporâneo e, sobretudo, com a formação de orações adjectivas preposicionadas (Duarte, 2000: 26). As produções orais e escritas (respectivamente) que se seguem **(38)** e **(39)**, presentes em Duarte, (2000: 26), são exemplos claros deste fenómeno.

(38) O hotel [que eu estive neste Verão]²⁸.

(39) *Foram momentos embaraçosos que o próprio Noriega acabou por pôr fim, entregando-se às autoridades americanas*²⁹.

²⁷Veja-se, em Português, a presença de ‘que’ nas adjectivas e nas construções clivadas. A este propósito, remete-se para Brito e Duarte (2003: 685-94).

²⁸ Em vez de ‘O hotel [em que eu estive neste Verão]’ face à supressão da preposição, esta estratégia tem sido designada de ‘cortadora’ (Duarte, 2000: 26).

Também em Duarte (2010a: 21) explicita-se:

(...) reconhecemos alguns fenómenos de variação sintáctica internos ao português europeu e outros que foram ou continuam a ser considerados casos de variação entre português europeu e português brasileiro. (...) De facto, tomando como exemplo as estratégias disponíveis de formação das relativas, a tese de Tarallo de 1982 deu o mote: a estratégia cortadora é um produto inovador do português brasileiro. Perante a constatação de que esta estratégia, tal como a resumtiva³⁰, é usada no lado de cá do Atlântico, mesmo linguistas portuguesas glosam este mote.

A descrição feita em Peres e Mória (1995: 276-7) também evidencia aparentes mudanças linguísticas em torno das construções adjectivas. Estes autores, considerando estas estruturas sintácticas como áreas críticas do PE, fazem uma sensibilização para o facto de o Português actual parecer assimilar a tendência – há muito instalada no PB – para simultaneamente eliminar o pronome relativo **(40)**, **(41)**, **(42)**, **(43)**. Acontece que, na linguagem oral, mesmo nos níveis culturais mais diferenciados, estas ocorrências atingem um grau de frequência muito elevado, como já tinham verificado vários gramáticos do passado recente (Peres & Mória, 1995: 274-7). Obtêm-se, assim, frases como as exemplificadas de **(40)**, **(41)**, **(42)**, **(43)**, «cada vez mais frequentes no discurso oral e escrito das novas gerações» em detrimento das expectáveis produções gramaticais **(44)**, **(45)**, **(46)** e **(47)**, respectivamente.

(40) *A rapariga [que te falei ontem] arranhou emprego na Covilhã.

(41) *A única zona da cidade [que o povo tem algum orgulho nela] é este jardim.

(42) *O general é o único político [que a sua candidatura] é praticamente certa.

(43) *Não são muitas as pessoas [que eu tenho verdadeiramente confiança nelas].

(44) A rapariga [de quem te falei ontem] arranhou um emprego na Covilhã.

(45) A única zona da cidade [em que o povo tem algum orgulho] é este jardim.

(46) O general é o único político [cuja candidatura é praticamente certa].

(47) Não são muitas as pessoas [em que eu tenho verdadeiramente confiança].

O recente trabalho de Cardoso (2010), centrado no estudo da variação e mudança linguística, é também um importante contributo no âmbito da análise sintáctica de orações adjectivas restritivas e apositivas. Em Cardoso (2010) destacam-se, essencialmente, duas conclusões gerais: i) as diferentes análises apresentadas nas

²⁹ Em vez de: *Foram momentos embaraçosos a que o próprio Noriega acabou, por pôr fim, entregando-se às autoridades americanas.* (Duarte, 2000: 26).

³⁰Veja-se, a este propósito, Alexandre (2000) referido no **capítulo VII**.

obras literárias para evidenciar estes fenómenos linguísticos não têm obrigatoriamente de serem consideradas correctas ou incorrectas, podendo constituir instrumentos fundamentais para a compreensão da variação linguística; ii) simples mudanças no léxico podem ter «um impacto considerável nas propriedades e na estrutura sintáctica das tradicionais construções linguísticas».

Posto isto, prevê-se em Duarte (2000: 26) que o facto das estratégias supramencionadas começarem a estar presentes «na escrita por falantes cultos é um sintoma de que a língua padrão poderá vir a aceitar» ambas as estratégias – cortadora e resumptiva – «durante um certo período de tempo, até que uma delas se imponha relativamente a outra».

Uma vez apresentados alguns dos enfoques da sintaxe do Português e, em particular, da sintaxe das orações adjectivas, verificamos que estas últimas têm sofrido alterações sintácticas, sobretudo ao nível oral, provavelmente associadas aos factores geográfico, social e temporal (Duarte, 2000: 22-5). Estes factores de variação linguística poderão contribuir para a ocorrência de um fenómeno de mudança linguística.

Embora presentes no discurso infantil desde uma idade precoce é, sobretudo, ao longo do percurso académico da criança que as orações adjectivas se vão estabilizando. Neste prisma, torna-se pertinente focar, neste trabalho, questões relacionadas com o conhecimento implícito e explícito da gramática das orações adjectivas, seguidamente apresentadas.

4. A didactização da sintaxe no sistema formal de ensino

Em Sim-Sim *et al.* (1997: 45-6) reconhece-se que, ao iniciar a frequência do sistema formal de ensino, i.e. a escolaridade básica, os níveis de compreensão e de produção sintáctica já são significativos. Contudo, em meio escolar, o processo de aquisição não está ainda terminado, podendo até beneficiar substancialmente com a exposição a estruturas de complexidade crescente, as quais nem sempre são frequentes no ambiente de origem da criança. Esta perspectiva vai ao encontro da opinião de Scott (2004, *apud* Berman, 2004: 111) que, ao basear-se em alguns estudos sobre desenvolvimento sintáctico em crianças mais velhas e adolescentes (Chomsky, 1969; Scott, 1988; Berman & Verhoeven, 2002b), considerou que grande parte da sintaxe necessita de ser aprendida, ou seja, está sujeita a um processo de aprendizagem. Posto isto, importa especificar a relação entre **aquisição** e **aprendizagem**: em Costa (1996: 65) é então referido que «a aquisição é um processo inconsciente, por exposição a modelos, um

processo de tentativas erros, sem que haja um processo formal de ensino»; as aquisições são inclusivamente «feitas em contextos funcionais, significativos, e o sujeito sabe naturalmente o que precisa de adquirir para operar»; já a aprendizagem requer conhecimento que é fruto da exposição ao sistema formal de ensino. É função da instituição escolar ensinar novos conteúdos, apressar o desenvolvimento e potenciar capacidades, nomeadamente as linguísticas (Costa (1996: 65).

Posto isto, sendo a **consciência linguística**, por definição, a capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que requer o conhecimento e o controlo de tarefas linguísticas realizadas por nós ou por outros (Sim-Sim, 1998: 215), esta faculdade – que engloba a consciência fonológica, lexical, sintáctica, pragmática e morfológica (Costa, 2010b: 171) – vai crescendo paralelamente ao desenvolvimento implícito, a um ritmo que depende fundamentalmente da experiência linguística a que a criança seja exposta (Duarte, 2010b: 15).

Nesta sequência, a **consciência sintáctica**, em particular, tem sido definida como a capacidade de o sujeito raciocinar, de forma consciente, sobre aspectos sintácticos da língua e controlar deliberadamente o uso das regras da gramática (Gombert, 1990, *apud* Alexandre, 2010: 147). Esta competência consiste, pois, na habilidade para reflectir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das frases (Barrera & Maluf, 2003, *apud* Costa, 2010b: 174). A capacidade para emitir juízos sintácticos de carácter mais formal parece não ocorrer antes dos sete anos; contudo, desde uma idade precoce, as crianças dão claras evidências de dominarem algumas características estruturais das frases, baseando-se em aspectos semânticos (Gombert, 1992, *apud* Costa, 2010b: 172; Sim-Sim, 1998: 242-3).

Assim, à medida que o **conhecimento implícito** da língua se instala e que o jovem falante consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da língua nativa, começam a surgir indicadores que manifestamente revelam alguma capacidade de distanciamento e de manipulação da língua para além de objectivos estritamente comunicativos (Sim-Sim *et al.* 1997: 45-6).

Ao longo do tempo, a criança desenvolve a sua consciência linguística no sentido de um conhecimento cada vez mais explícito; esse crescimento provoca uma reorganização interna do conhecimento anterior, tornando-se cada vez mais coerente e acessível ao falante (Duarte, 2010b: 13). Este fenómeno poderá indiciar o que se virá a tornar no **conhecimento explícito** da língua. Por outras palavras, citando definições presentes em Sim-Sim (1998: 147) «o domínio e o uso automático de conhecimento cuja aquisição não exige nem esforço, nem prestação voluntária de atenção ao estímulo» – conhecimento implícito – passa a resultar «da apreensão consciente da informação, com explicitação de

regras, uso de terminologia específica e possível formulação de hipóteses – conhecimento explícito».

Pelo exposto anteriormente, é notória a interligação entre os factores ‘desenvolvimento da linguagem’, ‘reflexão linguística’ e ‘ensino da gramática’. Sobre esta tríade, defende-se em Sim-Sim (1998: 247) que «o que está adquirido é passível de ser consciencializado e consequentemente sistematizado; por sua vez, a sistematização reforça a solidificação do conhecimento explícito, tornando consciente o conhecimento já adquirido». A este respeito, também em Sim-Sim (1998: 247) é referido que «a aprendizagem da terminologia gramatical deve constituir um instrumento ao serviço da sistematização».

Posto isto, cabendo ao sistema formal de ensino promover o conhecimento explícito e as competências de leitura e de escrita, alguns autores, como Silva (2003, *apud* Alexandre, 2010: 148) e Duarte (2008), referem que, à semelhança da consciência fonológica, também a consciência sintáctica assume um papel preponderante para o sucesso nestes domínios por parte dos alunos.

Nesta perspectiva, reportando-nos à temática em questão – orações adjectivas –, considera-se relevante apresentar em seguida a forma como estas estruturas sintácticas têm sido abordadas nas aulas de língua materna, o percurso tomado, as metodologias adoptadas e novas perspectivas, de forma a garantir a formação de indivíduos linguisticamente competentes.

4.1 A didáctica das orações adjectivas

O processo de didactização da gramática do Português tem sido alvo de mudanças, decorrentes das alterações dos próprios programas de Língua Portuguesa, bem como da necessidade de reformular e introduzir novas metodologias de ensino. Como tal, apresentam-se, neste tópico, algumas reflexões, consequentes de transformações recentemente ocorridas no próprio sistema formal de ensino do Português, ao nível das práticas pedagógicas da língua materna e, inclusivamente, na abordagem às orações adjectivas orientada pelo programa actual da disciplina.

Em Antunes e Brito (2007: 251) reflecte-se sobre o papel da escola e da gramática no ensino do Português. Sobre isto é referido que, durante décadas, a gramática era quase sempre apresentada de modo muito tradicional, com grande ‘pendor taxinómico’ e desvinculada de uma pedagogia do oral e da escrita. Já nos anos 70, assistiu-se a alguma euforia no ensino da gramática, possivelmente desencadeada pela introdução e divulgação da Gramática Generativa em Portugal. Com efeito, descreve-se ainda o seguinte:

Essa experiência conduziu a práticas em sala de aula completamente diferentes do que até então se tinha feito, com os previsíveis insucessos resultantes, por um lado, do ensino de um modelo com algum convencionalismo, da falta de preparação de alguns professores e, por outro, de um processo que se iniciava de democratização do ensino, que trazia à escola um conjunto muito mais vasto e heterogéneo de alunos (Antunes & Brito, 2007: 251).

Consequentemente, em Antunes e Brito (2007: 251) descreve-se que se seguiu «um progressivo abandono do ensino da gramática», o que viria a exigir todo o tipo de actividades mais lúdicas do que didácticas, ao ponto de, a partir dos anos 90, a gramática se resumir a uma pequena separata dos manuais e das práticas lectivas, com exercícios que desvalorizam a identificação e a classificação morfológica.

Em Reis *et al.* (2009:3) refere-se que, para além das práticas pedagógicas a que os antigos programas deram lugar, foram entretanto produzidos documentos que constituem algumas referências importantes. Para além desses documentos, ocorreram e ocorrem iniciativas que servem de orientação pedagógica, as quais não podem ser esquecidas:

- i) Em 2001 foi publicado, pelo Ministério da Educação o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, que trata de definir quais são as ‘competências gerais’ e as ‘competências específicas’ estabelecidas para aquele nível de ensino e também, naturalmente, para o ensino do Português;
- ii) A partir de 2004, em Portugal, com a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), surge uma oportunidade rara para o aprofundamento da reflexão gramatical na aula de língua materna (Antunes & Brito, 2003: 251); nesta perspectiva, torna-se relevante apresentar as reflexões de Fonseca (2001: 22-3, *apud* Antunes & Brito, 2003: 251) sobre a questão seguinte:

De que modo podem os professores de Linguística assumir um papel decisivo na formação de professores de língua, nomeadamente de língua materna?

De um modo óbvio: ensinando Linguística. Elaborando e leccionando programas que proporcionem aos estudantes o aprofundamento sobre a linguagem como fenómeno geral, sobre a língua como sistema de regularidades de funcionamento, sobre a língua como realidade histórica e social, sobre a actividade verbal como conjunto de práticas discursivas. [...] Contribuir, em suma, para a aquisição da consciência da língua e do seu funcionamento que abarque os problemas implicados na relação profunda e multifacetada (de tipo cognitivo, accional, social e afectivo) que liga um falante à sua língua materna.

Nos anos seguintes foram marcantes as mudanças ao nível do ensino da língua materna, sobre as quais em Reis *et al.* (2009: 3) se especifica:

- i) Desde 2006 está em curso o Programa Nacional de Ensino do Português, destinado a aprofundar a formação de professores de Português, designadamente os do 1.º Ciclo;
- ii) Desde 2007, e sob responsabilidade do Ministério da Educação, está em desenvolvimento um Plano Nacional de Leitura (PNL)³¹, cuja filosofia, orientações e objectivos são acolhidos nestes programas, com especial incidência no 1.º e no 2.º ciclos;
- iii) Em Maio de 2007, teve lugar em Lisboa uma Conferência Internacional sobre o Ensino do Português que deu lugar a intervenções qualificadas, a amplo debate e a um conjunto de recomendações que podem ser entendidas como ponto de partida para este trabalho;
- iv) Em 2008 foi publicado o DT, documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua, o qual ainda vigora.

Perante uma notória necessidade de constante aperfeiçoamento, retomando o descrito em Reis *et al.* (2009: 6), constata-se que os programas actuais foram concebidos e desenhados à luz da clara consciência de que a disciplina de Português ocupa um lugar de essencial importância no currículo em que se integram. Por outras palavras: o ensino e a aprendizagem do Português determinam irremissivelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. São também reconhecidas as diferenças entre estas vivências, as dos alunos que não têm o Português como língua materna e as dos alunos com o PE como língua materna.

Em Reis *et al.* (2009: 6) alerta-se também para o facto de a aprendizagem da língua nativa e seu correcto uso não se dever apenas restringir nem esgotar na aula e no professor da disciplina em causa. A nossa língua é, de facto, «um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados (Reis *et al.*, 2009: 6)». Por esta razão, numa das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, decorrida em Maio de 2007 (*apud* Reis *et al.*, 2009: 6), dizia-se que:

Importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo

³¹Presente em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>, Disponível em 2011, Maio 12.

rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre isto, em Brito (1998: 57) refere-se ainda que se o trabalho for conduzido desta forma, com grande nível de exigência e exactidão, nestas aulas se assumirá assim um «papel formativo» e não apenas «informativo» e de «memorização», tal como o que ocorre nas aulas de Matemática e de Ciências da Natureza, desenvolvendo nos alunos a capacidade de «raciocínio abstracto».

Em Faria (2007: 51-66) faz-se uma exposição - inserida no painel 'o português como língua de conhecimento' da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português - sobre algumas estruturas ainda problemáticas para os alunos do ensino básico (tais como as adjectivas e as concessivas) e o seu emprego nos enunciados escritos das várias disciplinas como a da Matemática; sobre isto, é referido «com enunciados destes, percebe-se que a principal causa de insucesso na Matemática tenha a ver com a má compreensão de enunciados» Faria (2007: 62). Acrescenta-se ainda o facto de a compreensão destes e consequentes respostas mostrarem estar comprometidas pela sincronização de três aspectos: «o nível de complexidade linguística, a capacidade de memória necessária para processar essa complexidade e as operações matemáticas que têm de ser realizada. É a capacidade de realizar esta articulação que se está, de facto, a testar (Faria (2007: 62))».

No que respeita à abordagem das orações adjectivas, através da análise do programa de Português para o Ensino Básico, versão homologada pela DGIDC em Março de 2009³², com a coordenação de Reis *et al.* (2009), constata-se que, no âmbito do conhecimento explícito da língua, as orações adjectivas só são apresentadas formalmente no 2.º Ciclo. Neste nível de ensino, tendo como objectivo pedagógico o de explicar processos sintácticos de frases complexas, é introduzida a terminologia 'oração subordinada adjectiva' e, designadamente, os subtipos 'adjectiva restritiva' e 'adjectiva explicativa' (Reis *et al.* 2009: 95), cuja abordagem se estende até ao 3.º Ciclo.

A este respeito, Choupina (2010: 58), em torno da questão de como e quando abordar as orações adjectivas em contexto de sala de aula, considera:

Porque a própria concepção dos programas prevê que “a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos” (de acordo com o Ministério da Educação, 1995: 2), pensamos que a introdução das orações adjectivas

³²<http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>., Disponível em 2010, Novembro 2.

restritivas proposta para o 9.º ano se realiza demasiado tarde, quando, na verdade, a frequência de uso destas orações é elevada já no nível do 7.º ano de escolaridade, a nível da escrita. Além da sua elevada ocorrência, são de precoce aquisição (adquiridas entre os 32-33 meses), muito antes do que as adverbiais temporais (38-39 meses), por exemplo, cujo estudo é proposto para o 7.º ano.

Em Choupina (2010: 61) enfatiza-se a complexidade das estruturas sintácticas referidas, alertando para a necessidade de um amplo trabalho, quer ao nível da palavra (pronomes e antecedentes), quer ao nível da frase (confronto com outras orações, nomeadamente com as completivas finitas) como do texto (valor coesivo do pronome relativo); como tal, compreende-se ser possível dividir a sua abordagem em três etapas: i) estudo da palavra; ii) da frase; iii) do texto. Cada etapa deste estudo compreenderá o trabalho sistematizado e ordenado das fases antes descritas (observação; detecção de regularidades; generalização e avaliação). Nesta perspectiva, esta investigadora sugere, inclusivamente, três momentos cruciais para se leccionar a sintaxe de orações adjectivas:

- i) Na primeira etapa do estudo das orações adjectivas (que pode ser nos 5.º/6.º anos, uma vez que os programas propõem o estudo dos pronomes para este nível), trabalha-se o pronome relativo através da identificação, da função e da sua relação com o antecedente; levando assim os alunos a adquirir automatismos necessários ao estudo das orações que introduzem;
- ii) Numa segunda etapa, e na sequência da anterior, apela-se à reflexão sobre frases complexas, designadamente as que contêm adjectivas e completivas finitas;
- iii) Numa terceira etapa, e nunca uma única vez, porque há muitos aspectos a trabalhar, poder-se-á reflectir sobre o carácter coesivo do pronome relativo, trabalhando, deste modo, ao nível do texto. Numa actividade de aperfeiçoamento de texto, trabalhando a coesão textual, poder-se-á trabalhar o conteúdo 'orações adjectivas', pois estas impedem a repetição lexical e permitem o enriquecimento do texto (evitando repetições léxicas, por exemplo). Para que um texto se possa considerar bem constituído, é necessário que exista coesão entre as suas partes, isto é, que os sucessivos enunciados estejam ligados mediante processos morfossintácticos, lexicossemânticos e referenciais: os conectores extraoracionais, que asseguram a conexão semântica das orações; as formas léxicas (repetição ou substituição de lexemas, relações semânticas entre lexemas e gramaticais) cuja referência está no próprio texto.

No nosso ponto de vista, a preocupação em estimular a compreensão e a produção de estruturas adjectivas deve-se centrar tanto ao nível do ensino pré-escolar como nos primeiros anos do ensino formal. Tal como referido em Gonçalves *et al.* (2009:40) sabendo que o percurso que vai desde a aquisição das orações adjectivas «até à sua estabilização é longo e não está terminado à entrada no 1.º ciclo», importa que, numa fase pré-escolar, se estimule o seu uso ao nível da oralidade no decurso das actividades de produção oral. Já ao nível da escolaridade básica, tendo em conta o presente em Reis *et al.*, (2009: 56), logo desde o 1.º ano tem-se como objectivo o de desenvolver a linguagem oral e, como tal, entendemos que se deverá ter a preocupação de estimular a produção oral de estruturas subordinadas complexas associadas ao conhecimento implícito; à medida que se vai desenvolvendo a capacidade de produção escrita, no nosso entender, o aluno deverá ser motivado pelo professor a utilizar estruturas de aquisição tardia, uma vez que estas são tipicamente da escrita. Por outro lado, poder-se-á considerar um estímulo valioso se o professor recorrer a este tipo de conectores nos enunciados dos exercícios/actividades propostas (ex: matemática, estudo do meio), permitindo ao aluno contactar com esta estrutura, desenvolver a compreensão sobre o seu uso em determinado contexto e, por conseguinte, sentir-se motivado para empregá-la tanto na produção oral como na escrita.

Sintetizando, importa retomar as considerações presentes em Reis *et al.* (2009: 12), realçando que a aprendizagem do Português se define como componente fundamental da formação escolar. Nesta perspectiva, destaca-se o papel crucial do Ensino Pré-escolar no sentido de estimular as crianças e compensar alguma pobreza do *input* proveniente do seio familiar. Assume-se, também, que tanto o professor de Português como o programa da disciplina ao longo dos vários ciclos têm uma enorme importância para o desempenho do indivíduo em vários campos. Posto isto, independentemente do nível de escolaridade, é necessário que os docentes tenham uma atitude dinâmica ao nível das estratégias adoptadas³³ e centrada nas reais capacidades de cada aluno, tendo consciência de que nem todos têm um satisfatório reportório linguístico.

³³Veja, a este propósito, o **Capítulo V** da presente dissertação.

5. Estudos experimentais sobre orações adjectivas: compreensão e produção

5.1 Estudos experimentais sobre aquisição de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento típico da linguagem em função do nível etário

Desde finais dos anos 60, mas sobretudo nas décadas de 70 e 80, foram realizados vários estudos experimentais sobre a compreensão e a produção de frases adjectivas, sendo muito variadas as línguas estudadas e, conseqüentemente, as respectivas ordens básicas (Ferreira, 2008: 3).

O estudo do desenvolvimento e compreensão das orações adjectivas tem sido feito essencialmente ao nível da língua inglesa, mas os resultados obtidos em tão grande número de investigações revelaram-se relativamente pouco consistentes, na medida em que são pouco coincidentes. Uma das razões apontadas para o facto prende-se com a utilização de diferentes metodologias, as quais vão desde a selecção de gravuras (Brown, 1971), à repetição de frases (Smith, 1974), à produção das mesmas (Hamburger & Crain, 1982; Tager-Flusberg, 1982) e à manipulação de objectos (Sheldon, 1974; Tavakolian, 1981; Lahey, 1974; de Villiers, Tager-Flusberg, Hahuta & Cohen, 1979, *apud* Trindade, 1997: 347).

Em Vasconcelos (1994: 116) é descrito que, se variarmos a função do pronome relativo e o encaixe (ao centro e à direita), teremos quatro tipos de frases, em que o pronome relativo é o sujeito (adj. SU), como exemplificado em (48) e (49), e em que o pronome relativo é o objecto directo (adj. OD), como em (50) e (51):

(48) O cão [que pisou a cobra] mordeu o gato.

(49) O cão pisou a cobra [que mordeu o gato].

(50) O cão [que a cobra mordeu] pisou o gato.

(51) O cão pisou o gato [que a cobra mordeu].

Ainda sobre as frases acima referidas, note-se que se observam as de encaixe ao centro, como em (48) e (50) e as de encaixe à direita, como em (49) e (51).

As línguas variam ainda quanto à obrigatoriedade de um ‘marcador de adjectiva’ ou pronome relativo: no Português e no Francês, o morfema relativo é obrigatório; no Inglês o pronome *‘that’* pode estar ausente em certos casos; no Japonês não há qualquer marcador de adjectiva (Ferreira, 2008: 13).

Estudos sobre aquisição linguística em crianças com diferentes línguas maternas revelam que as orações adjectivas se incluem no grupo das estruturas que são dominadas mais tardiamente (Vasconcelos, 1996: 323).

De facto, são vários os investigadores (Crain, McKee & Emiliani, 1990; de Villiers, de Villiers & Hoban, 1994; Berman, 1997; Varlokosta & Armon-Lotem, 1998, *apud* Friedmann & Novogrodsky, 2004: 663) a defenderem que, no percurso normal de aquisição da linguagem, as crianças produzem frases com orações adjectivas por volta dos 3 anos de idade. Porém, outros autores (Sheldon, 1974; Tavakolian, 1981; Roth, 1984; Adams, 1990; de Villiers *et al.*, 1994; Berman, 1997; Hakansson & Hansson, 2000, *apud* Friedmann & Novogrodsky, 2004: 663-4) alegam que só é possível verificar a compreensão destas mesmas estruturas apenas 2 ou 3 anos mais tarde. Este fenómeno demonstra que a compreensão emerge depois da produção (Berman, 1997; Leonard, 1998, *apud* Friedmann & Novogrodsky, 2004: 663-4). Sobre isto, Vasconcelos (1996: 324) alega que, embora por volta dos 3 anos se detectem já produções esporádicas de adjectivas, só durante a idade escolar é possível falar de um total conhecimento estrutural deste tipo de subordinação. Neste sentido, isto sugere que a criança tem desde cedo **competência gramatical** para produzir adjectivas.

Retomando Vasconcelos (1996: 324), o facto de uma estrutura não ocorrer ou ocorrer raramente no discurso espontâneo não nos permite concluir que a gramática do falante não gere esse tipo de estrutura. Também no discurso oral dos adultos, certas construções são raras, não se inferindo a partir de tal facto que o adulto não tem competência gramatical para as produzir, sendo que factores não linguísticos podem explicar a sua não ocorrência.

É um facto que a dificuldade em compreender ou produzir determinadas estruturas da língua pode não resultar de uma gramática deficiente. Muitas vezes, existem estruturas reconhecidamente gramaticais, mas que são difíceis em termos de **processamento** (Vasconcelos, 1996: 323). A evidência de que os desvios nas respostas das crianças não decorrem de dificuldades na análise estrutural das frases, mas sim a questões de processamento, foi confirmada igualmente por **Hamburger e Crain (1982, apud** Guasti, 2002: 228 e Yi-Ching, 2006: 10). Esta investigação determinou que a performance das crianças era tanto melhor quanto mais adequadas eram as condições pragmáticas, remetendo para o facto de o contexto pragmático ser um facilitador neste processo.

De entre os estudos que incidem sobre a aquisição da sintaxe das adjectivas é possível distinguir aqueles que consideram a gramática como base dos mecanismos de produção e compreensão das frases e os que dão particular importância ao processamento. Genericamente em Guasti (2002: 224-7) são apontadas duas teorias distintas que tentam explicar as dificuldades na aquisição de frases adjectivas, sendo estas:

- i) a competência das crianças não é idêntica à do adulto (Tavakolian, 1981);
- ii) a competência das crianças é igual à dos adultos, apesar de manifestarem dificuldades em processar estruturas complexas (Goodluck & Tavakolian, 1982) ou devido a dificuldades pragmáticas aquando da interpretação das tarefas experimentais (Hamburger & Crain, 1982).

Na tentativa de discriminar a forma como as crianças processam as adjectivas, Trindade (1997: 348), referindo Clancy *et al.* (1986), destaca a existência de algumas estratégias que podem ser agrupadas em três grandes grupos:

- i) o princípio da '**distância mínima**' (de Clousky, 1969);
- ii) o princípio do '**processamento da esquerda para a direita**' (de Clark & Clark, 1977; Kimball, 1973);
- iii) o princípio da '**não interrupção**' (de Slobin, 1973).

Em Diessel (2004:118) realça-se a investigação de Smith (1974), cuja metodologia assenta na tarefa de imitação (ou repetição) e na tarefa de representação. Os resultados do trabalho de Smith (1974) apontam para a ocorrência de outras estratégias igualmente usadas pelas crianças no sentido de processar as orações adjectivas. Assim, para além da hipótese da 'não interrupção', consideram-se também:

- i) a hipótese '**filler-gap**' (de Wanner & Maratsos, 1978);
- ii) a hipótese do '**esquema NVN**' (de Bever, 1970);
- iii) a hipótese da '**função paralela**' (de Sheldon, 1974);
- iv) a hipótese de '**conjoined clause analysis**' (Tavakolian, 1981).

Para Trindade (1997: 348), de acordo com o princípio da '**distância mínima**', quando o sujeito não aparece na estrutura de superfície, o seu papel é atribuído ao substantivo imediatamente anterior. Verifica-se, assim, tendência para considerar sistematicamente o complemento da oração principal como sujeito da subordinada. A estratégia da ordem canónica constituirá uma explicação para o facto de as crianças terem dificuldade em interpretar orações adjectivas ao centro, dado não serem interpretáveis pela estratégia SVO mas pela estratégia OSV - tal como representado em Gonçalves *et al.* (2009: 31) - não obedecendo, por isso, ao esquema canónico já desenvolvido pela criança em contacto com as estruturas menos complexas (Trindade, 1997: 353).

Isto está de acordo com o princípio do '**processamento da esquerda para a direita**', segundo o qual cada nova palavra do *input* linguístico se associa à que imediatamente a precede. Para Fodor (1979, *apud* Trindade, 1997: 348), este facto parece pretender aliviar o peso excessivo sobre a capacidade limitada da memória operativa. Destaca-se,

em primeira análise, a conjecturada hipótese da ‘**distância mínima**’ (Clousky, 1969), sendo, neste caso, avançada para explicar as dificuldades de interpretação das orações adjectivas com encaixe ao centro.

Com base nestes pressupostos, **Slobin (1973)** apresenta o princípio da ‘**não interrupção**’, defendendo que as crianças têm dificuldade em interpretar estruturas gramaticais que são interrompidas por alguns outros elementos. O processamento de uma descontinuidade gramatical envolve realização de uma análise incompleta na memória de trabalho aquando do processo de interpretação (ou construção). Isso pode facilmente ultrapassar a memória do ouvinte ou falante, especialmente quando o elemento introduzido é uma unidade gramatical complexa, como uma oração adjectiva com encaixe ao centro (Diessel, 2004: 118).

Em Diessel (2004: 123) faz-se referência ao estudo pioneiro desenvolvido por **Sheldon** em **1974**, a partir do qual se assume a hipótese da ‘**função paralela**’, que contempla o facto de a criança interpretar mais facilmente frases com orações adjectivas com ‘cabeça’ e ‘lacuna’ da mesma categoria sintáctica (ex: SS ou OO) do que de categorias sintácticas diferentes entre si.

Sobre a designada hipótese ‘**filler-gap**’ (‘cabeça-lacuna’), esta pressupõe que o processamento da oração adjectiva também é determinado pela distância entre a ‘lacuna’ (ou seja, a ‘cabeça’ da oração adjectiva) e a ‘cabeça’, isto é, o elemento ‘relativizado’. Vários estudos³⁴ mostram que tanto adultos como crianças têm menos dificuldades em interpretar uma ‘lacuna’ de sujeito do que uma ‘lacuna’ de objecto. Na perspectiva de Wanner e Maratsou (1978), nas orações adjectivas que incluem ‘lacuna’ de sujeito, a distância entre ‘cabeça’ e ‘lacuna’ é mínima: o único elemento que surge entre eles é o ‘relativizador’ (**52a-52b**). Na oração adjectiva que inclui uma ‘lacuna’ de objecto, ‘cabeça’ e ‘lacuna’ são separadas pelo sujeito e verbo da oração adjectiva (**53a-53b**) (Diessel, 2004: 119)³⁵.

(52)

a – GN _i [<i>that</i> – VGN] GN	SS
b – GN V GN _i [<i>that</i> – _i V GN]	OS

³⁴De Villers *et al.* (1979) e Hildebrand (1987) desenvolveram estudos para observar a compreensão das crianças de orações com ‘lacuna’ no sujeito e objecto. Hakes *et al.* (1976), Wanner e Maratsou (1978), Clifton e Frazier (1989) desenvolveram o mesmo estudo em adultos (Diessel, 2004: 119).

³⁵ Em Diessel (2004: 119) a abreviatura GN é apresentada como ‘NP’.

(53)

a – GN_i [GN V (*that*) –_i] V GN SO

b – GN V GN_i [(*that*)] GN V –_i] OO

Para a língua inglesa, destaca-se então, através da investigação desenvolvida por Sheldon (1974, *apud* Diessel: 2004, 123-124), baseada na tarefa de representação, que as crianças inglesas de uma faixa etária compreendida entre os 5;0³⁶ e os 5;5 anos compreendem melhor orações com foco no SU (76% de respostas correctas) do que orações com foco no OD (21%). Por outro lado, as crianças de uma faixa etária inferior falham em ambos os tipos de adjectivas, o que sugere que só por volta dos 5 anos é possível considerar a existência de um conhecimento estrutural destas construções.

Em Diessel (2004: 122), a respeito da proposta da hipótese do ‘**esquema NVN**’ de autoria de Bever (1970a), refere-se que as crianças falantes de Inglês adquirem um esquema de uma frase canónica, inserida no protótipo de frase transitiva, o que consiste num nome que denota um agente, um verbo transitivo para descrever uma acção e outro nome. Tal como nas orações passivas, as frases com orações adjectivas podem ser interpretadas com base no ‘esquema NVN’. Bever (1970a, *apud* Diessel, 2004: 122), no seu estudo, ao aplicar o teste de compreensão, mostrou que as crianças dos 2 aos 5 anos têm dificuldade na compreensão de orações adjectivas (54) construídas por uma ‘lacuna’ de sujeito (54a); contudo, se a oração inclui um *gap* de objecto (54b), as crianças interpretam ao acaso.

(54)

a – *It was the dog [that ___ bit the cat].*

b – *It was the cat [that the dog bit ___].*

Por último, apresenta-se a designada ‘**conjoined clauses analysis**’, defendida por Tavakolian (1981). Esta assunção teórica baseia-se na ideia de que as crianças processam frases com orações adjectivas como orações coordenadas (Diessel, 2004: 124). Nesta sequência, em Diessel (2004: 124) descrevem-se os trabalhos de Sheldon (1974) e de Tavakolian (1977): estes investigadores, ao partilharem a mesma actividade experimental, verificaram que as crianças interpretam com alguma facilidade adjectivas

³⁶ Tal como acontece com este exemplo, sempre que se justifique, as idades serão apresentadas neste trabalho tendo em conta o critério Ano;Mês.

do tipo OS, enquanto eram visíveis as dificuldades ao nível das adjectivas de SO. De acordo com esta análise, as crianças combinam as orações destas frases como orações simples, ligando as duas orações e transformando-as em construções coordenadas, e interpretam o SU em falta da segunda oração como sendo co-referencial com o SU da primeira oração.

Em Bernstein e Tiegerman (1993: 110) cita-se **Menyuk (1977)**, referindo que as orações adjectivas de objecto emergem antes das orações adjectivas SU. Em relação à oração adjectiva de objecto, os autores alegam que esta se desenvolve depois dos 5 anos de idade, enquanto as orações adjectivas SU mesmo aos 7 anos raramente ocorrem. Contrariamente, **de Villiers et al. (1979, apud Bernstein & Tiegerman, 1993: 110)** consideram que, uma vez mantendo-se coerente o contexto social/abordagem pragmática, as crianças usam tantas orações adjectivas de SU como de objecto. Por exemplo, para vários objectos semelhantes - tais como brinquedos, inseridos numa determinada situação e cada um com uma característica (como cor do cabelo, estilo de roupa ou forma do corpo) -, a criança teria tendência a produzir uma frase com uma oração adjectiva especificamente para descrever cada objecto. Deste modo, de Villiers *et al.* (1979, apud Bernstein & Tiegerman, 1993: 110) concluíram ainda que o contexto pragmático influencia o uso das orações adjectivas por parte das crianças.

Também no estudo supramencionado (de Villiers *et al.*, 1979, apud Bernstein & Tiegerman, 1993: 110) recorreram à tarefa de representação para analisar a compreensão de vários tipos de frases adjectivas, designadamente dos tipos: SS, SO; OS; OO; SP; OP; PS; PO; PP, como ilustrado em (55). Os investigadores constataram não só o facto de frases com 'lacuna' no objecto serem mais difíceis do que as com 'lacuna' no sujeito, como também o facto de ser o processamento de frases com preposições na oração adjectiva (isto é, nos tipos SP, OP, PP), o mais difícil de todos:

(55)

SS – *The gorila [that__ bumped the elephant] kissed the sheep.*

SO – *The thurkey [that the gorila patted__] pushed the pig.*

OS – *The kangaroo kissed the camel [that __ shoved the elephant].*

OO – *The turtle hit the pig [that the giraffe touched __].*

SP – *The giraffe [that the turkey yelled to __] pushed the zebra.*

OP – *The crocodile touched the gorila [that the zebra yelled to __].*

PS – *The turtle shouted to the camel [that __ pushed the kangaroo].*

PO – *The horse spoke to the turtle [that the sheep touched __].*

PP – *The kangaroo wispered to the turkey [that the zebra shouted to ___]*.

Em O'Grandy (1997: 184-5) descreve-se o trabalho de **Goodluck e Tavakolian (1982)** ao investigar o conhecimento da competência gramatical de crianças com idades compreendidas entre os 4;0 e os 5;0 anos. O objectivo principal deste estudo era testar a influência de factores associados ao processamento de orações – tais como o traço de animacidade dos argumentos – na interpretação das mesmas, isto é, com a animacidade do complemento, obrigatório ou facultativo, seleccionado pelo verbo ou previsto na sua estrutura argumental. O referido trabalho destaca o facto de que «a animacidade dos GNs pode provocar uma sobrecarga no processador da criança, obrigando a um esforço de memória e atenção muito grandes» (Goodluck & Tavakolian, 1982, *apud* Vasconcelos, 1991: 253). Em Vasconcelos (1991: 253) acrescenta-se a possibilidade de a causa de alguns dos erros não estar relacionada com a dificuldade da própria construção adjectiva, mas com o referido traço. Assim, na investigação conduzida por Goodluck e Tavakolian (1982, *apud* O'Grandy, 1997: 184-5) foram testados três tipos de orações OS, esquematizadas em **(56a)**, **(56b)** e **(56c)**:

(56)

a – frases adjectivas OS com OD animado:

The dog kicks the horse [that ___ knocks over the sheep].

b – frases adjectivas OS com OD inanimado:

The dog kicks the horse [that ___ knocks over the table].

c – frases adjectivas OS em que o verbo da frase encaixada é intransitivo:

The dog kicks the horse [that ___ jumps up and down].

Os resultados desta investigação demonstraram que, de acordo com o referido em Guasti (2002: 226), a frequência de 'erros' era proporcional à complexidade da frase: as frases do tipo exemplificado em **(56c)** foram identificadas correctamente 76% das vezes, comparativamente com os 49% e 69% das orações **(56a)** e **(56b)**, respectivamente. Estes dados reforçam a ideia de que o comportamento da criança melhora quando as tarefas são mais simples, nomeadamente nas instruções com um verbo intransitivo na oração principal, ou com um elemento inanimado.

Hamburger e Crain (1982, apud Guasti, 2002: 226-7), no seu trabalho experimental, confirmam a evidência de que os 'erros' das crianças não decorrem de dificuldades na análise estrutural das frases adjectivas, mas de factores ligados ao processamento. Esta investigação determinou que a capacidade das crianças ao nível desta estrutura se aperfeiçoava quando as condições de adequação pragmática da tarefa melhoravam. Para esta investigação, Hamburger e Crain (1982, apud Yi-Ching, 2006: 5) testaram orações adjectivas que obedecessem às condições de adequação pragmática, isto é, «deve haver pelo menos duas entidades do mesmo tipo no contexto, e a acção descrita pela oração adjectiva deve ocorrer antes da acção da oração principal».

Os investigadores constataram que, em situações onde estivessem presentes condições de adequação ao contexto pragmático, a oração adjectiva tornar-se-ia relevante para a tarefa, sendo a performance da criança equiparada à forma adulta (Guasti, 2002: 227). Baseados nesta pressuposição, os autores adicionaram mais entidades (representativos do sujeito da adjectiva) à tarefa de representação usada para testar a compreensão das adjectivas. Por exemplo, na situação exemplificada em **(57)** foram dados à criança vários cavalos miniatura:

(57) *The pig bumps into [the horse that jumps over the giraffe].*

Em Guasti (2002: 226) pode ler-se ainda que estes resultados indicaram que, quando as condições de adequação pragmática estão satisfeitas, as crianças de 5 e até de 3 anos compreendem melhor as orações adjectivas, respectivamente 95% e 69% das vezes, em contraste com os 49% da investigação de Goodluck e Tavakolian (1982), que não tomava em linha de conta estes factores. Estes dados sugerem que os resultados das investigações precedentes não reflectem a falta de conhecimento estrutural das orações adjectivas por parte das crianças, mas antes uma dificuldade no processamento de tarefas que não satisfaçam determinadas condições de adequação pragmática.

Em Lightbown e Spada (1999: 83) assume-se que estudos direccionados para crianças a desenvolver um processo de aprendizagem de uma L₂ demonstram que estes aprendizes adquirem, em primeiro lugar, orações adjectivas que se referem a nomes na posição de SU e OD.

Em Guasti (2002: 230) é apresentado o estudo de Labelle (1990) visando a análise de produções orais de crianças canadianas falantes de Francês, com idades entre os 3 e os 6 anos. Os resultados desta investigação mostram que em nenhum dos sujeitos houve produção de adjectivas envolvendo *pied piping* preposicional, concluindo que as adjectivas com *pied piping* poderão não ser uma opção natural (ou até ocorrer raramente), nestas idades, na produção e ser rejeitadas na compreensão. Todavia, pelo

facto de as crianças produzirem interrogativas com *pied piping*, considera-se que o problema não está relacionado com *pied piping* mas sim com o facto de as crianças não dominarem adjectivas com base no movimento-QU. A questão da ausência de *pied piping* nas produções das crianças é atribuída, não à ausência de movimento-QU, mas ao facto de as crianças não terem adquirido a gama de pronomes relativos necessários neste tipo de construções. Posto isto, e com base nos estudos de Vasconcelos (1991) e de Guasti (2002), comprova-se que o movimento das adjectivas canónicas associado ao *pied piping* exige uma «maior sobrecarga no processamento da informação» (Fontes, 2009:166) e «constitui uma derivação menos económica» (Fontes, 2009: 23) tendo em conta o ‘caminho’ que vai desde a estrutura profunda até à de superfície. Em suma, tal como proferido em Guasti (2002: 230), o *pied piping* nas orações adjectivas não é uma opção natural na linguagem infantil, podendo raramente ou mesmo nunca ocorrer.

Para o PE, o estudo de **Vasconcelos (1991)** realizado com crianças entre 3;5 – 8;5 anos teve como objectivo testar a compreensão e produção de orações adjectivas. Para testar a compreensão, pediu-se às crianças que representassem/mimassem com bonecos as frases que o experimentador dizia; para testar a produção realizaram-se testes de repetição imediata e diferida, com apoio de desenhos. O teste de compreensão incluía quatro tipos de frases adjectivas: adj. SU encaixadas à direita, adj. OD encaixadas à direita, adj. SU encaixadas ao centro e adj. OD encaixadas ao centro. O teste de repetição incluía, para além das frases adj. SU e das frases adj. OD com encaixe à direita e ao centro, frases em que o pronome relativo é o objecto indirecto (adj. Ind) e frases em que o pronome é o locativo (adj. Loc). Assim, tal como verificado em diversas línguas, Vasconcelos (1991) mostrou que, também para o PE, as adjectivas encaixadas ao centro apresentam maior dificuldade do que as frases com encaixe à direita; por outro lado, as adjectivas com foco no complemento indirecto são mais difíceis do que com foco no complemento directo ou no sujeito.

Mais tarde, Vasconcelos (1994), pegando nas conclusões da sua investigação realizada em 1991 **(58)**, comparou-as com os resultados de estudos ingleses da autoria de Tavakolian (1978, 1981) **(59)**. A investigadora portuguesa confrontou-se com algumas diferenças, nomeadamente o facto de, para o Inglês **(59)**, orações do tipo OO ocuparem um lugar hierarquicamente mais acessível comparativamente ao verificado para as crianças portuguesas, sendo que nestas as orações do tipo OO ocorrem em último lugar (Vasconcelos, 1994: 122):

(58) SS> OS>SO>OO

(59) SS>OO> OS > SO

Em Raposo (1992: 481-90) poder-se-á encontrar uma explicação para tais diferenças entre os estudos referidos. Esta ocorrência poderá estar relacionada com o facto de o Português ser uma língua que permite objecto nulo, contrariamente ao Inglês. As crianças portuguesas preenchem a 'lacuna' na segunda oração com o sujeito da primeira, independentemente de esta 'lacuna' corresponder a um sujeito ou a um objecto. Também o estudo com crianças portuguesas apresentado em Sim-Sim (2001) confirma que, mesmo ao nível da compreensão, estas estruturas apresentam problemas, tanto em idade pré-escolar (4 anos) como ainda em idade escolar (6 e 9 anos). Em Sim-Sim (2001: 44) verifica-se que frases com estruturas adjectivas como 'Os eucaliptos [que vimos no passeio] eram mais altos do que os castanheiros' e 'O senhor, [a quem o pai do João falou no café,] tinha uma gravata amarela, apresentaram dificuldades de compreensão a crianças: no caso das crianças com 4 anos, os problemas de compreensão destas estruturas são de 90% e 78%, respectivamente; aos 6 anos, as respectivas frases causam-lhes 65% e 52% de dificuldades de compreensão; aos 9 anos, ainda se verificam 15% de dificuldades em ambas as frases supramencionadas.

Como demonstrado, apesar de as orações adjectivas, ao longo do processo de maturação e de desenvolvimento linguístico da criança, irem sendo gradualmente dominadas e estabilizadas, atribui-se, para o efeito, especial importância às características do *input*. Sobre isto, em Choupina (2010: 59) evidencia-se o facto de estarem relacionados com este factor dois tipos de linguagem (pelo menos): a linguagem que lhe é especificamente dirigida e a linguagem que ouve mas que não lhe é destinada (ex.: as conversas entre adultos e os programas televisivos infantis). É a qualidade deste *input* que vai definir a aquisição precoce ou não das orações adjectivas por parte das crianças.

5.1.1 Resumo

De forma a destacar e clarificar a informação contida neste tópico, descrevem-se alguns dos estudos linguísticos mais relevantes no âmbito da aquisição das orações adjectivas:

Sheldon, 1974:

- Língua: Inglês;
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas;
- Participantes: grupo I: 11 crianças entre 3;8-4;3 anos; grupo II: 11 crianças entre 4;6-4;11 anos; grupo III: 11 crianças entre 5;0-5;5 anos;
- Tipo de orações: SS, SO; OS; OO (3 de cada);
- Tarefa: representação com uso de animais em miniatura;
- Resultados: média de representações correctas pela amostra: SS – 1,58; OO – 1,52; OS – 0,88; SO – 0,52: logo, frases SS e OO são mais fáceis de compreender/representar.

Tavakolian, 1977:

(Replicação da metodologia de Sheldon (1974))

- Língua: Inglês
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas;
- Participantes: grupo I: 8 crianças entre 3;0-3;6 anos; grupo II: 8 crianças entre 4;0-4;6 anos; grupo III: 8 crianças entre 5;0-5;6 anos;
- Tipo de orações: SS, SO; OS; OO (6 de cada, total de 24);
- Tarefa: representação com uso de animais em miniatura;
- Resultados: percentagem de representações correctas: SS – 78%; SO – 21%; OS – 19%; OO – 38%.

De Villers et al., 1979:

- Língua: Inglês;
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas;
- Participantes: grupo I: 21 crianças de 3 anos; grupo II: 37 crianças de 4 anos; grupo III: 34 crianças de 5 anos; 22 crianças de 6 anos.
- Tipo de orações: SS, SO; OS; OO; SP; OP; PS; PO; PP (1 de cada);
- Tarefa: representação com uso de animais miniatura;
- Resultados: frases adjectivas com 'lacuna' no objecto da preposição (OP; PS; PO; PP) – as menos acessíveis; frases adjectivas com 'lacuna' no objecto (OO; SO) – acessibilidade intermédia; frases adjectivas com 'lacuna' no sujeito (SS; OS) – as mais acessíveis.

Goodluck e Tavakolian, 1982:

- Língua: Inglês;
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas;
- Participantes: grupo I: 10 crianças de 4 anos; grupo II: 10 crianças de 5 anos;
Tipo de frases: (8 de OS tipo I e 8 de OS tipo II; 4 de OS tipo III)
Tipo I – frases relativas tipo OS contendo um objecto directo animado;
Tipo II – frases relativas tipo OS contendo um objecto directo inanimado;
Tipo III – frases relativas tipo OS contendo um verbo intransitivo;
- Tarefa: representação com uso de brinquedos em miniatura;
- Resultados: média de representações correctas: as frases tipo III são as mais acessíveis, seguindo-se as frases tipo II e, por último, as frases tipo I.

Hamburger e Crain, 1982:

- Língua: Inglês;
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas num contexto pragmático adequado;
- Participantes: 18 crianças dos 3 aos 5 anos;
- Tipo de orações: 10 frases contendo orações do tipo OS;
- Tarefa: representação com uso de objectos em miniatura;
- Resultados: percentagem de representações correctas de 69% aos 3 anos; 95% aos 5 anos;

Vasconcelos, 1991:

- Língua: Português Europeu;
- Objectivo: análise da compreensão e produção de orações adjectivas;
- Participantes: grupos de crianças: grupo I – 3;6-4;3 anos; grupo II – 4;6-5;5 anos; grupo III – 7;7-8;2 anos.
- Tipo de orações: teste de compreensão – adj. SU (dta. e centro), adj. OD (dta. e centro); teste de produção – adj. SU (dta. e centro), adj. OD (dta. e centro).
- Tarefa: para a compreensão – tarefa de representação (com uso de objectos em miniatura); para a produção – o uso da tarefa de repetição (com suporte de imagens) e para o grupo III a tarefa de repescagem;
- Resultados: para a compreensão e produção, as orações adjectivas de sujeito são mais acessíveis (SS; OS) do que as de objecto (SO; OO) e as com encaixe ao centro são menos acessíveis do que as com encaixe à direita. Para a produção verificam-se ainda dificuldades nas de Loc e Ind;

5.2 Estudos experimentais sobre aquisição de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento típico da linguagem em função do nível de escolaridade

Como já referido, uma estrutura complexa que se pode observar muito cedo, por volta dos 3 anos, é de facto a construção de frases com orações adjectivas. A estrutura adjectiva que parece ser mais facilmente compreendida é a que tem oração adjectiva encaixada à direita, ou seja, como complemento do objecto directo (Vasconcelos, 1996; McLaughlin, 1998, *apud* Sua-Kay & Tavares, 2009: 10). Também **Sua-Kay e Tavares (2009: 10)**, na descrição teórica do seu teste de avaliação da linguagem na criança – teste TALC³⁷ –, construído para sujeitos dos 2;6 até 5;11 anos, o qual inclui a avaliação da competência morfossintáctica (englobando as orações adjectivas), reforçam a ideia de que o verdadeiro domínio destas estruturas só se completa em idade escolar.

Araújo e Oliveira (2007: 129) desenvolveram um estudo sobre a aquisição de estratégias de construção de orações adjectivas para o PB. As autoras consideram como estratégias: uma comum à linguagem oral, isto é, a estratégia vernacular que se subdivide em duas – resumptiva e cortadora³⁸; e uma outra comum à escrita – a estratégia padrão. Assim, tendo como objectivo investigar a influência da escola na aquisição da adjectiva-padrão, analisaram um *corpus* de narrativas escritas produzidas por estudantes do Ensino Fundamental, a frequentar a 5.ª e a 8.ª série (correspondendo em Portugal aos 5.º e 8.º anos dos 2.º e 3.º ciclos). Os resultados obtidos mostram que o aprendiz precisa de passar pela estratégia vernacular até chegar à padrão, o que pode ser também uma explicação plausível para o fenómeno de aquisição tardia das adjectivas padrão. As investigadoras destacam também que, apesar de ser evidente a importância que a escola tem para a aquisição dessas adjectivas, é ainda necessário descobrir o que é que funciona como *input* para a aquisição de adjectivas-padrão.

Antunes e Brito (2007: 237-48) desenvolveram um trabalho cuja experiência pedagógica teve como objectivo analisar o desempenho linguístico (do PE) por parte de jovens do 9.º ano, a partir de uma construção sintáctica: as orações adjectivas restritivas com antecedente. A análise efectuada permitiu confirmar o que estudos anteriores já haviam concluído: o recurso a estruturas adjectivas «no final do ensino básico, já não é marginal (Antunes & Brito, 2007: 248)». A frequência com que aparecem sugere que algumas estruturas estão já bem consolidadas, nomeadamente as orações adjectivas com ‘que’ a

³⁷O teste TALC é indicado para crianças dos 2;6 até 5;11 anos. Tem como objectivos: identificar crianças que funcionam significativamente abaixo dos seus pares relativamente à linguagem, identificar áreas específicas fortes e fracas e promover evidência do progresso da intervenção. O TALC avalia as componentes de compreensão e expressão da linguagem nas áreas da: Semântica (vocabulário, relações semânticas e frases absurdas), da Morfossintaxe (frases complexas e constituintes morfossintácticos) e da Pragmática (funções comunicativas).

³⁸ Remete-se para o tópico 3 do **capítulo II** desta dissertação.

desempenhar função de SU e de OD. As adjectivas com 'onde' ou 'em que' (portanto, de Loc) parecem também estar consolidadas. Também notaram uma clara clivagem entre, por um lado, constituintes relativos simples (isto é, sem preposição) e, por outro, constituintes relativos compostos pelo pronome e pela preposição, cujo emprego é, não só pouco frequente, como também potenciador de uma gama de erros e hesitações por parte dos alunos deste nível. Sobressaiu igualmente a ideia de que os constituintes relativos sem marcas flexionais de género e número prevalecem em detrimento dos que as apresentam. Antunes e Brito (2007: 248-9) destacam ainda que a estratégia adjectiva «aplicada a complementos de nome e de adjectivo é francamente marginal nesta faixa etária, sendo a frequência de constituintes do tipo de 'cujo' praticamente nula». Para estes casos, acrescenta-se que «os alunos dão franca preferência a estruturas causais e explicativas». Quanto aos erros, pelo presente em Antunes e Brito (2007: 248-9), constata-se que os mais frequentes estão relacionados com alguns factores, nomeadamente:

- i) a falta da preposição associada ao pronome relativo, quer quando este representa o Ind e Obl, quer quando este está integrado numa estrutura de Gen, com a preposição 'de';
- ii) o duplo preenchimento (pronome relativo e pronome pessoal) que em Português não é uma estratégia canónica;
- iii) o emprego do morfema 'cujo';
- iv) o exagero no uso de 'onde', tornando-se, muitas vezes, um conector.

Ainda na referida comunicação, em Antunes e Brito (2007) faz-se menção a dois trabalhos sobre a produção escrita de alunos do Ensino Básico: **Lopes (2004)** e **Choupina (2004)**. O primeiro estudo referido, foi desenvolvido a partir da análise de um *corpus* constituído por dois tipos de textos - narrativo-diarísticos (ex.: relato típico de um diário) e narrativo-epistolares (ex.: em forma de carta) - escritos por crianças e adolescentes portugueses dos 5.º e 8.º anos de escolaridade básica. Lopes (2004) mostrou que os resultados confirmam a suposição, por parte de alguns linguistas, de que as estruturas completivas e as adjectivas são bastante precoces e estão muito presentes, quer a nível oral, quer na produção escrita. A autora defende a tese de que completivas e adjectivas constituem um caso de subordinação sintáctica, enquanto as orações ditas adverbiais, com particular destaque para as orações causais e as explicativas, constituem «processos discursivos/comunicativos, que se projectam na sintaxe através de estruturas

próximas da coordenação e da subordinação, mas que não se identificam com elas» (Lopes, 2004: 366, *apud* Antunes & Brito, 2007: 239).

Choupina (2004: 176, *apud* Antunes & Brito, 2007: 239) estudou composições de alunos do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), analisando-as não só nos seus aspectos gramaticais como textuais, de acordo com a tipologia textual de J.M. Adam. Tomando como ponto de partida a distinção entre adjectivas restritivas, adjectivas apositivas e adjectivas apresentativas [do tipo 'era uma vez um homem que...'], a autora considera que o número de ocorrências de adjectivas e dos diferentes subtipos é pouco condicionado pela estrutura composicional dos textos. No entanto, sugere que em textos homogéneos constituídos por uma só sequência narrativa ou várias sequências narrativas existe um elevado número de adjectivas apresentativas. Em textos heterogéneos compostos pelas sequências explicativa e descritiva, aumenta o número de ocorrências de adjectivas livres, diminui o das adjectivas restritivas e apositivas, sendo nula ou reduzida a ocorrência das apresentativas.

Assim, genericamente, estes estudos de Lopes (2004) e de Choupina (2004, *apud* Antunes & Brito, 2007: 239-40) mostram que, para o PE, as orações adjectivas com antecedente estão bastante presentes nos discursos dos participantes. Porém, em ambas as investigações, as autoras, ao analisarem redacções de alunos, depararam-se com o facto de determinadas estruturas linguísticas não estarem presentes no *corpus* estudado o que, por conseguinte, constituía uma limitação pela dificuldade de averiguar as resistências sentidas na junção de determinadas frases.

O trabalho de **Fontes (2009)** investiga a produção das frases adjectivas restritivas no final dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, que foi alargado ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário em **Valente (2009)**. Os estudos desenvolvidos visavam determinar quais as estratégias consideradas como gramaticais e preferencialmente utilizadas pelos sujeitos destas fases etárias. Por outro lado, procuravam verificar se os juízos e as produções estão relacionados com um conjunto de variáveis sintácticas. Estas investigações tiveram como técnicas metodológicas a produção de juízos de gramaticalidade, a transformação de frases simples num frase subordinada adjectiva e o completamento de frases com visualização de imagens, em simultâneo.

Em Fontes (2009: 173-4) e em Valente (2009) comprova-se que a aceitabilidade/produção de adjectivas canónicas aumenta de forma pouco considerável do 4.º (78,2%) para o 6.º ano (81,1%), mas aumenta consideravelmente no 9.º ano (91,2%). Em Fontes (2008: 162) alega-se, em particular, que as respostas obtidas por parte dos sujeitos dos 4.º e 6.º anos do Ensino Básico são evidência de que as adjectivas Obl são mais aceitáveis do que as adjectivas Ind, ainda que a diferença não seja significativa. Em termos globais, os dados destas investigações permitiram constatar que

a gramática das adjectivas, sendo activada precocemente de acordo com os princípios disponíveis ao longo do processo de aquisição, vai evoluindo gradualmente no decorrer das diferentes etapas de desenvolvimento linguístico.

5.2.1 Resumo

Lopes, 2004 (*apud* Antunes & Brito, 2007):

- Língua: PE;
- Objectivo: análise de estruturas subordinadas aquando da produção escrita;
- Participantes: grupos de crianças e jovens a frequentar os 5.º e 8.º anos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico;
- Tarefa: escrita de textos narrativos-diarísticos e narrativo-epistolares;
- Resultados: ao nível dos 5.º e 8.º anos, as estruturas adjectivas estão presentes tanto na oralidade como na produção escrita.

Choupina, 2004 (*apud* Antunes & Brito, 2007):

- Língua: PE;
- Objectivo: análise de estruturas subordinadas aquando da produção escrita;
- Participantes: grupos de crianças e jovens a frequentar os 5.º, 8.º e 9.º anos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico;
- Tarefa: escrita de textos homogéneos – narrativos – e heterogéneos – explicativos e descritivos;
- Resultados: em textos homogéneos há um elevado número de adjectivas em contextos apresentativos; em textos heterogéneos há um elevado número de adjectivas restritivas e apositivas, sendo nula ou reduzida a ocorrência de adjectivas em contextos apresentativos.

Antunes e Brito, 2007:

- Língua: PE;
- Objectivo: análise do desempenho em relação às orações adjectivas restritivas com antecedente dos alunos do 9.º ano;
- Participantes: grupos de crianças e jovens a frequentar o 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico;
- Tipo de orações: SU, OD, Ind; Loc; Obl
- Tarefa: construção sintáctica, sendo estas as orações adjectivas restritivas com antecedente;
- Resultados: no 9.º ano há consolidação de algumas estruturas, tais como: SU, OD, Loc; fraco recurso ao constituinte 'cujo'.

Araújo e Oliveira, 2007:

- Língua: PB; Objectivo: aquisição de estratégias de construção de orações adjectivas do PB;
- Participantes: grupos de jovens a frequentar a 5.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental (correspondentes aos 5.º e 8.º anos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico);
- Tarefa: produção de narrativas escritas;
- Resultados: a estratégia padrão só é utilizada quando dominadas as estratégias vernaculares (isto é, resumptiva e cortadora).

Fontes, 2009 e Valente, 2009:

- Língua: PE;
- Objectivo: análise das estratégias preferencialmente utilizadas pelos alunos e consideradas como gramaticais;
- Participantes: grupos de alunos a frequentar os 4.º, 6.º (Fontes, 2009), 9.º e 12.º anos (Valente, 2009) do Ensino Básico e Secundário;
- Tarefa: enunciação de juízos de gramaticalidade acerca de frases adjectivas; transformação de 2 frases simples numa frase adjectiva e o completamento de frases apoiado na visualização de imagens;
- Resultados: aumento gradual da acessibilidade e da produção de adjectivas canónicas ao longo dos anos escolares em estudo.

5.3 Estudos experimentais sobre aquisição de orações adjectivas em crianças com desenvolvimento atípico de linguagem

Estudos realizados demonstram que tem sido preocupação da Psicolinguística estudar o domínio das orações adjectivas também no campo da patologia da linguagem. Em Volpato e Adani (2009) faz-se referência a diversos estudos, nomeadamente, na investigação de crianças com desenvolvimento atípico da linguagem (Guasti & Cardinaletti, 2003; Arosio *et al.*, 2006; Utzeri, 2007; Adani, 2008); adultos (De Vincenzi, 1990), para o italiano; crianças com PEDL (Stavrakaki, 2001, para o grego; Friedmann & Novogrodzsky, 2004, para o hebraico; Adani, 2008, para o italiano); pacientes afásicos³⁹ (Garraffa & Grillo, 2007; Grillo, 2008); e crianças com surdez (Delage, 2008; Friedmann & Szterman, 2006).

Em Portugal, no que respeita à aquisição das orações adjectivas, poucas têm sido as investigações desenvolvidas no âmbito das alterações/perturbações da linguagem da criança e do adulto. Nesta área, recentemente foram alvo de estudo crianças com PEDL (Ferreira, 2008; Costa *et al.*, 2009) e adultos com agramatismo⁴⁰ (Cerdeira, 2006; Ferreira, 2008-, Costa *et al.*, 2009).

Segundo o descrito em **Costa *et al.* (2009: 211)** as orações adjectivas são uma estrutura utilizada quer como medida de avaliação do desenvolvimento da linguagem quer como indicador de perturbações adquiridas ou congénitas da linguagem (Brown, 1972; Sheldon, 1974; Tavakolian, 1981; Adams, 1990; Corrêa, 1982, 1995; Roth, 1984; de Vincenzi's, 1991; Vasconcelos 1991; de Villiers *et al.*, 1994; Berman, 1997; McKee *et al.*, 1998; Håkansson & Hansson, 2000; Friedmann & Novogrodzky, 2004; Friedmann, Belletti & Rizzi, 2009).

Deste modo, e reportando-nos às perturbações congénitas de linguagem, é relevante destacar os estudos desenvolvidos por **Grant *et al.* (2001/2002)** e por **Stathopoulou (2007)**, tendo como intuito analisar a capacidade de produção de orações adjectivas em

³⁹A afasia é uma perturbação da linguagem adquirida resultante de uma lesão cerebral, localizada nas estruturas que se supõe estarem envolvidas no processamento da linguagem. Envolve as modalidades de compreensão e de produção das linguagens oral e escrita e o comprometimento das mesmas varia de acordo com a extensão e a localização da lesão cerebral (Caldas, 2000: 164-5).

⁴⁰Em Ferreira (2008: 29) refere-se que o termo 'agramatismo» tem vindo a ser referido como defeito fundamental da afasia de Broca. A afasia de Broca é descrita em Caldas (2000: 165-6) como uma lesão extensa do hemisfério cerebral esquerdo, que envolve não só o pé da terceira circunvolução frontal, região conhecida como 'área de Broca', mas também as regiões frontais vizinhas e a substância branca subcortical, podendo estender-se aos gânglios da base.

indivíduos portadores das síndromes de Williams (SW)⁴¹ e de Down (SD)⁴², respectivamente.

Genericamente, e para justificar o particular interesse destes estudos, quanto aos perfis cognitivo e linguístico dos sujeitos com SW, Almeida e Tavares (2010: 335), citando Vicari (2004), consideram-nos como distintos, caracterizados essencialmente por dificuldades linguísticas e défice visuo-espacial. As crianças portadoras desta síndrome apresentam atraso no aparecimento da linguagem e começam a produzir frases usualmente após os 3 anos de idade; porém, a memória auditiva e o processamento verbal estão frequentemente desenvolvidos. Em comparação com outros pacientes portadores de deficiência mental (DM) com QI semelhantes, as crianças com SW falam com maior fluência, possuem vocabulário mais extenso e são bons conversadores. O grau de compreensão pode ser limitado e o conteúdo do discurso pode apresentar-se comprometido. Ainda a este respeito, mas reportando-nos à SD, o desenvolvimento da compreensão e produção verbal está comprometido de forma mais ou menos severa, consoante o défice cognitivo; a criança com SD tem dificuldade em tudo o que requer operações mentais de abstracção, dificuldades que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfossintáctica (Pacheco & Valencia, 1993: 233). Atendendo a ambos os quadros, evidencia-se claramente a presença de um quadro compatível com ADL em indivíduos portadores de SW e SD.

Posto isto, e retomando o estudo desenvolvido por Grant *et al.* (2001/2002: 403-15), o objectivo do investigador prendia-se, então, com a análise comparativa da sintaxe das orações adjectivas em falantes ingleses portadores de SW com idade média de 17;0 anos e de sujeitos com DTL com a idade mental equivalente à média de 5 anos (grupo de controlo). O referido estudo, através da tarefa de imitação elicitada, teve como alvo quatro tipos de orações adjectivas: SS, SO, OS, OO, constatando-se que as de SS são mais acessíveis para ambos os grupos, seguindo-se as de OO. Por contraste, tanto as de OS como SO criam dificuldades aos sujeitos com SW bem como aos de controlo. Assim, os investigadores destacaram algumas considerações relevantes, nomeadamente que as crianças mais velhas e adultos com SW apresentam dificuldade em repetir correctamente frases com orações adjectivas, cuja performance poderá ser equiparada a sujeitos com

⁴¹A síndrome de Williams é uma rara alteração genética frequentemente não diagnosticada. Não é transmitida geneticamente e não apresenta causas ambientais, médicas ou influência de factores psicossociais. Tem impacto em diversas áreas do desenvolvimento, incluindo a cognitiva, a comportamental e a motora (Almeida & Tavares, 2010: 334-7).

⁴²A síndrome de Down define-se como uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, que pode ser resultante de um processo irregular da divisão celular cuja explicação pode ter origem accidental, circunstancial ou uma predisposição hereditária (Morato, 1995: 23).

DTL com 6/7 anos. É um facto que crianças com DTL revelam dificuldades nos vários tipos de adjectivas testadas, verificando-se inclusivamente que todos os participantes demonstram maior facilidade em estruturas do tipo SS comparativamente às de SO.

Ainda no campo das perturbações congénitas da linguagem, também Stathopoulou (2007: 403) analisou a produção de quatro tipos de orações adjectivas: SS, SO, OS, OO, utilizando como metodologia a tarefa de elicitación. Observou oito sujeitos com SD com idades entre os 12;1 e os 18;7 anos e um grupo de controlo formado por 16 crianças com idade mental equivalente, ou seja, entre os 5;0 e os 7;6 anos de idade. Assim, com base nesta actividade experimental, concluiu-se que os portadores de SD, independentemente do tipo de adjectiva testada, revelam índices de produção significativamente inferiores aos obtidos pelos sujeitos do grupo de controlo. Verificou-se também a presença de uma hierarquia de desempenho do tipo SS>OO>OS>SO⁴³.

Em suma, os estudos de Grant *et al.* (2001/2002) e de Stathopoulou (2007) revelam que as pessoas com deficiência mental, com diagnóstico de SW e de SD, têm dificuldade em produzir estruturas de frases complexas, como as orações adjectivas, comparativamente ao verificado em crianças com idades equivalentes. Este facto comprova a existência de limitações nos seus sistemas gramaticais; por outro lado, os investigadores também demonstram que os indivíduos portadores das deficiências supracitadas evidenciam um melhor desempenho em adjectivas com 'lacuna' no sujeito, do que com 'lacuna' no objecto.

As orações adjectivas têm sido igualmente analisadas na área da deficiência auditiva, tendo como exemplo o estudo da autoria de **Friedmann e Szterman (2006, *apud* Valpato & Adani, 2009)**. Esta investigação teve como intuito testar a compreensão de orações adjectivas em dois grupos de crianças hebraicas portadoras de défice auditivo⁴⁴ com idades entre os 7;7 e os 11;3 anos. Friedmann e Szterman (2006) constataram que, de um modo geral, as crianças têm um desempenho significativamente pior do que o grupo controlo (68% vs. 86%, respectivamente). No entanto, embora o seu desempenho em relação à compreensão das adjectivas de sujeito tenha sido bastante satisfatório (117 respostas correctas num total de 130), no que respeita às adjectivas de objecto o desempenho revelara-se significativamente mais baixo. Além disso, Friedmann e Szterman (2006) encontraram uma forte correlação entre o desempenho linguístico e a idade da primeira correcção terapêutica: as crianças que usufruíam de prótese auditiva

⁴³O símbolo > significa 'melhor do que'.

⁴⁴A deficiência auditiva ou hipoacusia classifica-se em função do grau de perda auditiva, sua origem e localização. Em geral consideram-se os 90 decibéis (dB) como o limite entre a hipoacusia (nos seus vários graus) e a surdez (Jiménez *et al.*, 1997: 350).

antes dos 8 meses de idade apresentavam um desempenho significativamente melhor do que as outras crianças sem correcção auditiva.

Um outro exemplo na área da deficiência auditiva é o estudo feito pelas investigadoras **Valpato e Adani (2009)**, ao analisarem a compreensão de orações adjectivas de sujeito e de objecto em crianças italianas, entre os 6;9 e os 9;3 anos de idade, com défice auditivo e, por isso, submetidas a um implante coclear. O desempenho destas crianças na compreensão das referidas estruturas foi comparado com três grupos de crianças ouvintes e com DTL, nos níveis etários dos 3;6-5;11, 5;4-7;0 e 7;1-7;8. Ao nível do instrumento, este estudo utilizou uma réplica do teste utilizado por de Vincenzi (1996), baseado na identificação de imagens de acordo com as pistas orais dadas pelo investigador, das quais constavam frases do tipo: adjectivas de sujeito (OS) **(60)**, de objecto pré-verbal (OO) **(61)** e de objecto pós-verbal (OOp)⁴⁵ **(62)**:

(60) OS

Il cavallo [*che* <il cavallo> insegue i leoni]

The horse [*that* <the horse> chases the lions]

(61) OO

Il cavallo [*che* i leoni inseguono <il cavallo>]

the horse [*that* the lions chase <the horse>]

(62) OOp

Il cavallo [*che_{pro}*⁴⁶ inseguono i leoni <il cavallo>]

The horse [*that_{pro}* chase the lions <the horse>]

Os resultados deste estudo revelam que as adjectivas de sujeito são significativamente melhor compreendidas do que as de objecto e, por outro lado, as de OO são melhor percebidas do que as de OOp. Assim, as crianças implantadas são significativamente menos competentes do que as crianças sem deficiência auditiva; contudo, não existem diferenças significativas entre os sujeitos com implante coclear e o grupo com menor idade (Valpato & Adani, 2009).

No campo das perturbações de linguagem propriamente ditas, a investigação conduzida por **Friedmann e Novogrodsky (2004)** teve como preocupação avaliar a compreensão de orações adjectivas de objecto e de sujeito em crianças falantes nativas de hebraico,

⁴⁵A ocorrência de uma adjectiva em posição pós-verbal, representada por OOp, é possível para o Italiano (Valpato & Adani, 2009).

⁴⁶Nesta tipologia, um pronome nulo ('pro') é postulado numa posição pré-verbal (Valpato & Adani, 2009).

com e sem PEDL do tipo sintáctico (PEDL-S)⁴⁷. Para testar a compreensão, Friedmann e Novogrodsky (2004), tendo como recurso a identificação de imagens, pediam à criança que identificasse a imagem correspondente à frase ouvida. Foram seleccionados 30 sujeitos designadamente: 10 participantes com idade média de 9 anos com o diagnóstico de PEDL-S; e dois grupos de controlo formados por 10 sujeitos com uma média de 6;2 anos; 10 sujeitos com idade média de 4;7 anos. O referido estudo concluiu que as crianças de língua hebraica com PEDL compreendem este tipo de orações de forma semelhante às do grupo de controlo com 6 anos; por outro lado, os sujeitos com PEDL apresentam melhor capacidade em compreender as adjectivas testadas do que as crianças de 4 anos com DTL, assim como as adjectivas de sujeito se revelam de melhor compreensão do que as restantes (Friedmann & Novogrodsky, 2004: 661-4).

Outros estudos direccionados para a questão das orações adjectivas no domínio da leitura inferem que as crianças más leitoras com atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, nomeadamente da sua componente sintáctica, revelam baixos níveis de desempenho ao nível da compreensão dos vários tipos de adjectivas (Bryne, 1981; Fletcher, Satz & Scholes, 1981; Goldsmith, 1980; Stein, Cairns & Zurif, 1984; Man, Shankweiler & Smith, 1984, *apud* Trindade, 1997: 352). Esta situação poderá ser um indicador para a existência, por um lado, da relação entre a compreensão das adjectivas e a competência leitora e, por outro, da influência que o desenvolvimento da linguagem tem sobre esses dois domínios.

Recentemente, **Ferreira (2008)** realizou uma investigação com o objectivo de testar a compreensão e a produção de frases adjectivas de sujeito e de objecto em crianças com PEDL-S, em crianças com DTL, em adultos agramáticos⁴⁸ e em adultos sem patologia neurológica, todos falantes nativos de PE. Para a compreensão foi aplicado um teste de identificação de imagens, adaptado de Friedmann (1998), através do qual foram testadas adjectivas de sujeito e de objecto. Para a produção foi aplicado um teste de preferência, adaptado de Novogrodsky e Friedmann (2006), para eliciar adjectivas de sujeito e de objecto, tendo como participantes: 7 crianças com PEDL-S (6-11 anos), 60 crianças com DTL (4-6 anos), 6 agramáticos e 10 adultos sem patologia neurológica. No seu trabalho, Ferreira (2008) deparou-se com uma assimetria em relação à produção de adjectivas de

⁴⁷A este respeito, em Ferreira (2008: 6) descreve-se o seguinte:

As investigações conduzidas por Friedmann e Novogrodsky (2002, 2004, 2006) permitiram identificar subgrupos homogéneos, dentro da heterogeneidade das PEDL, com dissociações entre os vários subsistemas da linguagem. As autoras identificaram um grupo de crianças, em idade escolar, diagnosticadas com PEDL, com um défice sintáctico mais acentuado relativamente às capacidades lexicais, fonológicas e pragmáticas, nomeadamente na compreensão e/ou produção de estruturas semanticamente reversíveis, como é o caso, por exemplo, das frases relativas em que o pronome relativo é o objecto directo. A estes subgrupos as investigadoras denominaram de PEDL sintáctica (PEDL-S) ou PEDL gramática gramatical (PEDL-G) (em Inglês, Syntactic-SLI, S-SLI ou Grammatical SLI, -SLI).

⁴⁸Portanto, com agramatismo decorrente de uma afasia.

sujeito e de adjectivas de objecto, verificando que as primeiras eram mais acessíveis. Nas tarefas de compreensão e produção verificou o mesmo em todos os grupos, à excepção dos adultos do grupo de controlo.

5.3.1 Resumo

De forma a destacar os conteúdos mais relevantes descritos no tópico anterior, segue-se a descrição de vários estudos:

Grant *et al.* (2001/2002):

- Língua: Inglês;
- Área patológica associada: deficiência mental;
- Objectivo: análise da produção de orações adjectivas em sujeitos com síndrome de Williams (SW);
- Participantes: grupos de crianças e jovens: controlo/DTL – 5 anos (média); SW – 17 anos (média);
- Tipo de orações: SS, SO, OS, OO;
- Tarefa: imitação elicitada;
- Resultados: para ambos os grupos a produção de orações adjectivas de sujeito é mais acessível (SS; OS) do que as de objecto (SO;OO). A performance dos sujeitos com SW é igual à dos sujeitos com 6/7 anos.

Stathopolow (2007):

- Língua: Grego;
- Área patológica associada: deficiência mental;
- Objectivo: análise da produção de orações adjectivas em sujeitos com síndrome de Down (SD);
- Participantes: grupos de crianças e jovens: controlo/DTL – 5 até 7;7 anos; SD – 12:1 até 18;7 anos;
- Tipo de orações: SS, SO, OS, OO;
- Tarefa: produção elicitada;
- Resultados: para ambos os grupos a produção de orações adjectivas de sujeito são mais acessíveis (SS; OS) do que as de objecto (SO;OO). Os sujeitos com SD apresentam limitações nesta estrutura gramatical.

Valpato e Adani (2009):

- Língua: Italiano;
- Área patológica associada: deficiência auditiva (DA);
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas em sujeitos com défice auditivo;
- Participantes: grupos de crianças e jovens: controlo/DTL – 3;6 até 7;8 anos; DA – 6;9 até 9;3 anos;
- Tipo de orações: OS; OO; Op;
- Tarefa: identificação de imagens correspondentes ao estímulo oral;
- Resultados: SU mais acessíveis; OO com grau de dificuldade intermédio; Op de difícil compreensão.

Friedmann e Novogrosky (2004):

- Língua: Hebraico;
- Área patológica associada: linguagem (PEDL-S);
- Objectivo: análise da compreensão de orações adjectivas em sujeitos com PEDL-S;
- Participantes: 30 crianças: 10 crianças com DTL com 4 anos (média); 10 crianças com DTL com 6 anos (média); 10 crianças com PEDL-S com 11 anos (média);
- Tipo de orações: SU; OD;
- Tarefa: identificação de imagens correspondentes ao estímulo oral;
- Resultados: SU mais acessíveis; desempenho do grupo com PEDL-S equiparado ao do grupo de 6 anos; grupo com PEDL-S com melhores resultados do que o grupo de 4 anos.

Ferreira (2008):

- Língua: PE;
- Área patológica associada: linguagem (PEDL-S) e neurogénica (afasia);
- Objectivo: análise da compreensão e produção de orações adjectivas em sujeitos com PEDL-S e afasia (agramatismo);
- Participantes: crianças: 60 crianças com DTL dos 4-6 anos; 7 crianças com PEDL-S dos 6-11 anos; adultos: 10 adultos agramáticos e 6 adultos sem patologia neurológica;
- Tipo de orações: SU; OD;
- Tarefa: compreensão: teste de identificação de imagens correspondentes ao estímulo oral (adaptado de Friedmann, 2006); produção: teste de produção elicitada (adaptado de Novogrodsky e Friedmann, 2006)
- Resultados: SU mais acessível para todos os grupos; com excepção do grupo de controlo dos adultos, todos os sujeitos revelam dificuldades de compreensão.

6. Hipóteses de estudo

Na definição das hipóteses de estudo considerou-se fundamental destacar:

- i) Os dados normativos sobre a sintaxe das orações adjectivas – **hipótese 1 e 2**;
- ii) O papel do sistema formal de ensino na capacidade de dominar as estruturas sintácticas consideradas – **hipóteses 3 e 4**;
- iii) Dados dos sujeitos com patologia linguística – **hipóteses 5 e 6**.

Hipótese 1 – Atesta-se a estreita relação e dependência entre os processos de compreensão e de produção de orações adjectivas, subsequentes da existência de correlação positiva dos resultados.

Hipótese 2 – Relativamente ao caso particular das estruturas sintácticas em estudo, verifica-se uma mudança linguística por contrastes significativos entre os dados de Vasconcelos (1991) e os presentes.

Hipótese 3 – Havendo uma tendência para que a criança, ao longo do seu percurso escolar, estabilize estruturas sintácticas de aquisição tardia, prevê-se para os grupos sem patologia linguística que a taxa de sucesso no desempenho das tarefas propostas aumente consideravelmente com a entrada no sistema formal de ensino.

Hipótese 4 – Pela aproximação estatística ao grupo de controlo dos adultos, constata-se que no 2.º ano de escolaridade a gramática das orações adjectivas das crianças se aproxima da gramática do Português padrão.

Hipótese 5 – À semelhança de estudos realizados no âmbito do domínio das orações adjectivas em sujeitos com patologia de linguagem, nomeadamente os de Stathopoulou (2007) e de Grant *et al.* (2001/2002), existem diferenças significativas no domínio das orações adjectivas testadas entre as crianças com ADL e as crianças do 2.º ano que não apresentam patologia de linguagem.

Hipótese 6 – Atendendo ao facto de no ADL existir um desfasamento, sobretudo no eixo temporal, das aquisições linguísticas em relação à norma, ao nível das orações adjectivas o desempenho dos sujeitos com ADL aproxima-se do grupo com uma faixa etária inferior.

Estas hipóteses e predições serão retomadas no **Capítulo IV**, referente à discussão de resultados.

Seguidamente, dar-se-á conta da metodologia utilizada neste estudo, por forma a enquadrar o tratamento de dados que se seguirá.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Caracterização dos sujeitos

Relativamente ao grupo de crianças com DTL, foram seleccionadas **16 crianças**, falantes nativas do PE, a frequentar o último ano do Ensino Pré-Escolar. Também fizeram parte **13 crianças** que frequentam o final do 2.º ano do 1.º Ciclo.

O grupo etário foi definido de acordo com alguns aspectos referidos na literatura, nomeadamente pelas considerações tomadas em Sim-Sim (1998: 165), designadamente o facto de, apesar de por volta dos três anos já se detectarem eventuais produções esporádicas de adjectivas, só durante a idade escolar ser possível falar de um total conhecimento gramatical deste tipo de estruturas subordinadas; por outro lado, em Sim-Sim (1998:165) também se refere que o conhecimento sintáctico que permite a produzir frases com orações adjectivas «está à entrada da escolaridade básica ainda aquém da completa mestria». Em Gonçalves *et al.* (2009: 15) acrescenta-se que «a entrada para o 1.º Ciclo potencia a consolidação das aquisições precoces e das tardias, sendo muitas das últimas introduzidas precisamente em contexto escolar». Pelo exposto, importa estudar o domínio das orações adjectivas num período imediatamente anterior à entrada no 1.º Ciclo e num período posterior a este, considerando, pelo necessário contacto e adaptação da criança em relação ao 1.º Ciclo, o final do 2.º ano o momento crucial.

A selecção das crianças do grupo DTL foi baseada nos seguintes **critérios de inclusão**:

- i) Frequência de jardim-de-infância/2.º ano do 1.º Ciclo públicos;
- ii) Estabelecimento de ensino comum a todos os sujeitos, com percurso escolar semelhante;
- iii) Nacionalidade portuguesa, monolíngues (PE) e pais falantes do PE;
- iv) Ausência de dificuldades de aprendizagem global;
- v) Informação do educador/professor ou dos pais relativamente à inexistência de problemas de linguagem, emocionais ou comportamentais significativos;
- vi) Ausência de défice cognitivo, motor, auditivo;
- vii) Ausência de patologia de comunicação e/ou de linguagem;
- viii) Inexistência de défices fonológico ou de articulação⁴⁹;
- ix) Classe média-alta;
- x) Autorização formal por parte do encarregado de educação para a participação no estudo.

⁴⁹ Apenas para o caso do grupo pré-escolar, consideram-se irrelevantes todas as alterações articulatórias aceitáveis para a idade.

No que diz respeito aos participantes com ADL, os **critérios de inclusão** definidos foram:

- i) Diagnóstico de ADL feito há pelo menos um ano, realizado por um terapeuta da fala;
- ii) Crianças com QI de [70-79]⁵⁰, ou seja com défice cognitivo ligeiro, com resultados das escalas de avaliação Ruth Griffiths e WISC III inferiores à média para o escalão etário, especialmente no que respeita à escala audição/linguagem e desempenho intelectual. A Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths possibilita uma avaliação das sequências de desenvolvimento significativas da evolução cognitiva e, portanto, indicativas do crescimento mental (Griffiths, 1984), sendo indicada para crianças entre os 0 e os 8 anos de idade. Ao nível do quociente de desenvolvimento (QG), considera-se a existência de um atraso de desenvolvimento quando os valores são iguais ou não superiores a 69 (Griffiths, 1984). A respeito da escala WISC III – Escala de Inteligência de Weshsler para Crianças III – esta é um instrumento clínico de administração individual, que avalia a inteligência de sujeitos com idades compreendidas entre os 6 anos e os 16 anos e 11 meses (Weshsler, 2003: 1). Em Weshsler (2003: 30) considera-se abaixo da normalidade um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, fruto da aplicação do teste WISC III.
- iii) Ausência de défice cognitivo, motor, auditivo e/ou visual severos;
- iv) ADL cuja etiologia se prende com factores ambientais ou socioeconómicos;
- v) Benefício de intervenção em Terapia da Fala há pelo menos um ano;
- vi) Autorização formal por parte do encarregado de educação para a participação no estudo.

Com base nestes pré-requisitos, seleccionaram-se **7 crianças**, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, todas a frequentar o 1.º Ciclo de escolaridade. A especificidade e o rigor dos critérios de inclusão definidos justificam a disponibilidade de apenas uma pequena dimensão da amostra.

Quanto ao grupo de controlo, este foi formado por 10 adultos, de ambos os sexos, com formação académica superior (licenciados e mestres de áreas distintas da linguística) no âmbito das ciências sociais e naturais, com idades compreendidas entre os 24 e os 33 anos, sem qualquer problemática neurológica ou linguística.

O **gráfico 1** possibilita observar a distribuição dos grupos que constituem a amostra no que respeita ao género.

⁵⁰De acordo com os dados facultados pela psicóloga educacional do agrupamento de escolas.

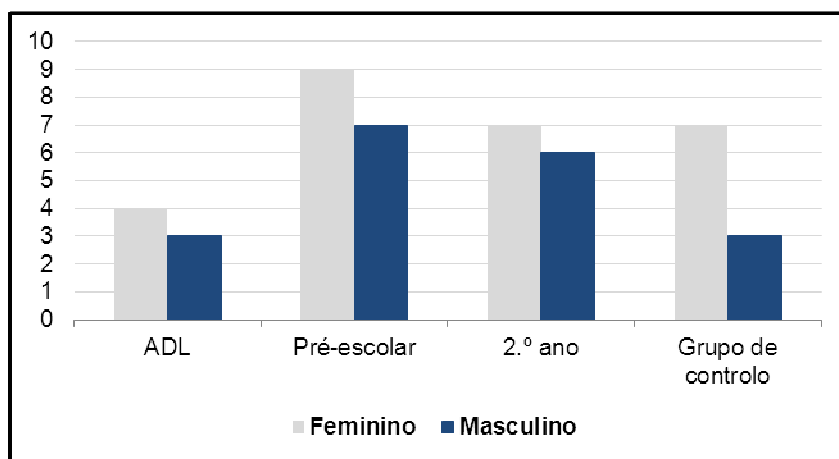


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes de acordo com o género.

Pela visualização do **gráfico 1** constata-se que a maioria dos participantes é do sexo feminino. No que respeita à idade, verifica-se no **quadro 5**, seguidamente apresentado, que a idade média das crianças do grupo de pré-escolar, do 2.º ano do ensino básico e com ADL é de 5;1, 7;7 e 7;6 anos, respectivamente, sendo o último o que apresenta uma maior dispersão de idades.

Quadro 5 – Idade dos participantes: medidas de tendência central e de dispersão.

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pré-escolar	5	6	5,1	0,4
2.º ano	7	8	7,7	0,5
ADL	6	10	7,6	1,6
Grupo de controlo	24	33	29	3,4

2. Métodos e procedimentos

Embora no enquadramento teórico se faça referência às investigações já realizadas no âmbito das orações adjectivas e suas metodologias de investigação, antes de se ter definido qual o delineamento experimental a utilizar neste trabalho, sentiu-se necessidade de explorar com alguma profundidade outras metodologias também usadas em estudos linguísticos e de ponderar acerca dos mesmos. Como tal, fez-se o levantamento e a

análise de possíveis técnicas metodológicas, analisando a sua viabilidade, tendo em conta as características da amostra e o objectivo da nossa investigação. Assim, apresenta-se de seguida a fundamentação de metodologias possíveis e consequentes opções metodológicas.

2.1 Fundamentação de metodologias

Os primeiros estudos sobre a aquisição da língua por parte das crianças tiveram origem em diários escritos por pais; já os estudos mais recentes incluem o uso de gravações áudio/ vídeo e experiências planificadas. Para além de se gravarem as produções orais espontâneas das crianças, desenvolveram-se também diversas técnicas de motivação de modo a que a produção e a compreensão da criança pudessem ser controladamente estudadas (Fromkin & Rodman, 1983: 353).

Sobre a avaliação da **compreensão** de enunciados, em Trindade (1997: 310), citando-se Chipman e Gerard (1983), destacam-se como possibilidades metodológicas as seguintes técnicas: i) repetição ii) colocação de questões sobre os enunciados em causa; iii) escolha da imagem ilustrativa do enunciado ouvido ou da paráfrase adequada; iv) mimagem das acções enunciadas. A investigadora, optando pela manipulação de objectos para avaliar a compreensão sintáctica na aquisição da leitura, justifica a sua escolha explicando que esta é a técnica que mais informações capta relativamente ao domínio da linguagem por parte da criança. Esta técnica, quando comparada com a técnica de selecção de imagens, possibilita uma informação mais rica, permitindo observar certas particularidades que a acção evidencia e o mero reconhecimento oculta (Moreau & Richelle, 1981, *apud* Trindade, 1997: 311).

Também a respeito do estudo da compreensão, em Acosta *et al.* (2003: 28) é referido que as possíveis formas podem ser através de:

- i) indicação do desenho correspondente à frase dada, visando que a criança aponte o desenho ou acção que se ajuste à ordem verbal dada pelo avaliador;
- ii) execução de uma ordem verbal com material figurativo ou simbólico, apresentadas num crescendo de dificuldade, na tentativa de avaliar a capacidade de compreensão sintáctica de estruturas complexas e da memória a curto prazo.

Para além das técnicas enumeradas, importa referir que, de acordo com o descrito em Sim-Sim (1998: 167), «o suporte contextual funciona como estratégia extralinguística de compreensão, significando que a criança pode interpretar correctamente, não porque domine a estrutura sintáctica em causa, mas porque o contexto lhe forneceu a chave interpretativa». Assim, para ter a certeza da forma como é dominada uma estrutura

particular, será prudente criar-se condições de compreensão descontextualizada e de indução de resposta. Sobre isto, vejamos os exemplos (63) e (64), onde a criança é questionada sobre o significado de uma frase:

(63)

Estímulo: O rapaz foi beijado pela rapariga.

Questão: Quem é que beijou?

(64)

Estímulo: O João prometeu ao irmão arrumar o quarto.

Questão: Quem é que arrumará o quarto?

No âmbito da **produção** sintáctica, muitas das investigações tiveram como base o discurso espontâneo. Nesta perspectiva, defende-se em Acosta *et al.* (2003: 24-5) que a produção verbal espontânea é a estratégia ou o procedimento de avaliação que nos oferece uma descrição mais exacta do nível real de desenvolvimento linguístico da criança, ou seja, do tipo de linguagem que a criança utiliza habitualmente. Acrescenta-se também que a sua maior importância reside no facto de, uma vez transcrita no papel, nos permitir uma grande variedade de análises (fonológica, morfossintáctica, semântica e pragmática). Contudo, em Vasconcelos (1991: 219-21) alega-se que esta metodologia apresenta algumas limitações, nomeadamente:

- i) a interferência de factores não-linguísticos;
- ii) a dificuldade em traduzir o conhecimento de determinada estrutura, dado que a omissão (de determinada estrutura) poderá implicar, ou não, desconhecimento/ /oportunidade em utilizá-la ou preferência por um determinado tipo de estrutura.

As razões apontadas levaram a autora a considerar, para a sua investigação, que o discurso espontâneo seria insuficiente, correndo o risco de as frases com estruturas adjectivas serem pouco frequentes num determinado discurso produzido pelas crianças. Em Sim-Sim (1998: 167) demonstra-se igualmente preocupação em relação à possibilidade de expressar a mesma ideia ou acontecimento a partir de várias estruturas sintácticas. Nem sempre é possível detectar através do discurso espontâneo da criança se uma determinada construção sintáctica está ou não adquirida. Como alternativa, poder-se-á confrontar a criança com uma situação em que deverá usar a estrutura alvo, tal como o verificado na tarefa de completamento de frase (65).

(65)

Estímulo: O João vai para a escola? O pai duvida.

Frase a completar: O pai duvida que _____.

Continuando a anunciar o que é referido em Sim-Sim (1998: 162), «para além da observação e registo da produção espontânea da criança e do questionamento sobre a compreensão de uma frase ouvida, uma das formas de avaliar a capacidade de expressão é através do pedido de repetição»; perante uma frase-estímulo, a criança repete-la-á de acordo com o que o compreendeu e com a sua capacidade de formulação.

Refere-se em Acosta *et al.* (2003: 24-5) que os materiais seleccionados para a interacção devem atender às características individuais das crianças avaliadas. Em geral, os objectos provocam mais produção linguística do que os desenhos. No entanto, também consideram que, para crianças com mais de 4;6 (como é o caso das crianças em estudo), além da conversação, pode-se pedir uma pequena narração sobre assuntos ou actividades distantes da própria sessão no tempo e no espaço.

Pelo exposto, assumindo a utilidade de recorrer à descrição de uma **narrativa** com intuito de avaliar a expressão oral, é pertinente destacar algumas descrições feitas em Sousa (2007: 11). A autora sublinha que a investigação em aquisição de linguagem, em particular sobre o desenvolvimento da competência narrativa, conheceu um novo impulso principalmente através de dois projectos de estudos interlinguísticos: o *Berkeley Cross-Lingustic Acquisition Project*, liderado por Slobin e Berman, e o projecto liderado por Hickmann, no *Max Planck Institut*. A verdadeira mudança nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança emerge com os estudos interlinguísticos, baseados em textos narrativos (Karmiloff-Smith, 1979, 1985, 1986; Bamberg, 1987; Hickmann, 1982, 1995; Hendriks, 1993; Berman & Slobin, 1994) obtidos através de narrativas a partir de livros de imagens. O primeiro projecto usa como estímulo visual o livro *Frog where are you?*, de Mayer (1969), e o segundo recorre a duas pequenas histórias infantis sobre animais: '*Horse Story*' ('A história do cavalo') e '*Cat Story*' ('A história do gato') (Sousa, 2007:11), sendo a última uma das opções metodológicas da presente investigação. Até ao início dos anos 70, os trabalhos sobre a linguagem das crianças eram baseados em frases isoladas descontextualizadas. Sem atender aos contextos de produção, corre-se o risco de falsear as conclusões. A actividade de linguagem não é composta de frases isoladas; toda a produção linguística ganha sentido quando enquadrada na situação que lhe deu origem. Esta constatação introduz uma

inflexão na metodologia de investigação utilizada nos trabalhos sobre linguagem infantil, passando a basear-se em textos de conversas espontâneas ou de narrações.

O texto narrativo é também considerado o género mais universal por ser um texto que se encontra em todas as culturas. Considerado «o texto de acção por excelência, resulta de um desenvolvimento, simultaneamente, temporal e causal» (Sousa, 2007: 95). Para clarificar, é imprescindível considerar a definição que Stephens (1992, *apud* Silva *et al.* 2005: 16) dá à expressão 'narrativa'. Segundo este autor, a narrativa «constitui-se a partir da imbricação de três componentes», sendo estas:

- i) a história, que inclui as personagens envolvidas em acontecimentos específicos, num espaço e num tempo, e que possibilita uma primeira interpretação do que é contado;
- ii) o discurso, a forma específica como qualquer história é exibida;
- iii) uma significação, uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir da relação da história com o respectivo discurso.

Assim, uma mesma história contada por uma criança e por um adulto resultará em duas narrativas, dado que os discursos utilizados serão distintos e, automaticamente, diversas as respectivas *significações*. Paralelamente e de forma mais concisa, Todorov (1973, *apud* Sousa, 2007: 95) refere:

(...) uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força vem perturbar. Daqui resulta um estado de desequilíbrio; pela acção de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas nunca são idênticos. Há conseqüentemente dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro estado.

Ainda ao nível da produção linguística, a **imitação provocada** constitui uma outra possibilidade metodológica. Sobre a mesma, em Acosta *et al.* (2003: 29-30) descreve-se que a imitação provocada procura obter informações sobre a capacidade da criança para processar auditivamente as frases na ausência de um contexto e para determinar a capacidade de memória relativa às frases. Considera-se que a imitação provocada é uma tarefa em que a criança deve pôr em evidência a atenção aos estímulos auditivos, discriminação auditiva e memória a curto prazo. Pode-se aqui incluir as produções orais diante de estímulos visuais através de:

- i) evocação de conceitos mediante imagens (mais adequado para o estudo da fonologia);
- ii) leitura de imagens, apresentando uma história para desencadear a produção;

- iii) tarefa de organização lógico-verbal, que contempla a explicação de uma história apresentadas de uma forma ordenada ou desordenada.

Em Fontes (2009) e em Valente (2009), ao ser estudada a produção de frases adjectivas restritivas no final dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, são eleitas as seguintes técnicas metodológicas (Fontes, 2009: 55):

- i) a tarefa de formulação de juízos de gramaticalidade (e, numa fase posterior, de correcção da gramaticalidade);
- ii) o discurso espontâneo;
- iii) o discurso provocado;
- iv) construção de um desenho experimental

Na sequência da apresentação exposta sobre as possíveis metodologias, para avaliar a compreensão, deu-se então preferência a uma tarefa de representação. Para a produção de orações adjectivas privilegiou-se uma tarefa de repetição e uma narrativa. Importa salientar que as opções exigiram grande minúcia, atendendo à especificidade das crianças (em especial as do grupo com ADL): idade e perfil linguístico. À semelhança do que foi apontado para a análise da compreensão, para estudar a produção considerou-se que a utilização de um algum suporte visual, associado aos estímulos orais, seria fundamental.

2.1.1 Técnicas e instrumentos

Uma vez que a bibliografia considera a tarefa de representação através da manipulação de objectos uma boa opção metodológica, destacou-se desde logo a sua viabilidade para concretizar a avaliação da **compreensão**. Numa outra perspectiva, pela experiência da investigadora, o facto de os objectos miniatura utilizados nesta tarefa serem familiares a todos os participantes, em especial ao grupo com ADL, não constituía uma barreira.

As actividades de **produção** provocada constituiriam uma boa aposta, por serem consideradas como o modo de acesso mais directo à gramática da criança, além de permitirem obter um *corpus* robusto das estruturas em estudo, controlando assim determinadas variáveis. Esta opção, relativamente a outras, foi considerada como a mais viável em detrimento, por exemplo, da enunciação de juízos de gramaticalidade, uma vez que implicaria uma determinada reflexão sobre a língua, sendo mais usada com adultos ou com crianças mais velhas (Vasconcelos, 1991: 220).

Atendendo ao facto de se dar preferência à **representação** de acções e à **repetição** de enunciados, ao nível do instrumento optou-se por replicar dois dos testes utilizados por

Vasconcelos (1991), designadamente o da tarefa de representação (anexo A) e o da tarefa de repetição (anexo B). A conveniência desta opção prendeu-se com o facto de a investigação de Vasconcelos (1991) reunir inúmeros requisitos ímpares, designadamente:

- i) por se tratar de uma investigação de referência para a Linguística em Portugal;
- ii) por ser uma fonte fidedigna e com grande rigor metodológico;
- iii) pela coincidência do tema da investigação - orações adjectivas do PE;
- iv) por ter sido realizada em sujeitos com faixas etárias equivalentes aos grupos das crianças da nossa amostra;
- v) por utilizar instrumentos adequados às exigências da nossa amostra;
- vi) por constituir uma fonte de dados normativos para a população infantil portuguesa;
- vii) por constituir um suporte fundamental para o confronto de resultados.

Considerando que a produção provocada através da **repetição** podia não ‘ilustrar’, isoladamente, a disponibilidade que a criança tem em relação às orações adjectivas, optou-se por complementar esta tarefa através de uma **narrativa**. Sobre isto, em primeira instância, importa considerar que, na perspectiva de McCabe (1997: 143, *apud* Sousa, 2007: 96-7), existe um padrão de desenvolvimento da competência narrativa. O primeiro índice desse desenvolvimento relaciona-se com:

- i) a extensão dos textos, ou seja, as crianças mais velhas contam histórias mais longas;
- ii) as crianças começam a contar por volta dos 2 anos de idade. As primeiras narrativas constam de um único evento. Por volta dos 3 anos, as crianças contam histórias com dois eventos. Pelos 4 anos, as crianças contam mais que dois eventos, faltando, no entanto, alguma coerência, o que, por vezes, dificulta a tarefa do ouvinte. Aos 5 anos, as crianças, se valorizadas pelo meio, com riqueza de *input* linguístico, são capazes de contar eventos em sequência. Pelos 6 anos de idade, as crianças produzem a designada ‘narrativa clássica’⁵¹. No decurso do desenvolvimento, as crianças da escola básica do 1.º Ciclo contam histórias mais longas e bem formadas, fornecendo ao ouvinte comentários que orientam a compreensão da narrativa. No entanto, há dois aspectos em que a

⁵¹ É nesta fase que a criança «*being often by giving an abstract, which is a succinct statement of what the narrative is about. Then they relate a series of events culminating in a high point of some kind, which they pause to evaluate. They proceed past this high point, however, unlike 5-years-old, to tell listeners how things work out*» (McCabe, 1997:147, *apud* Sousa, 2007: 97).

narrativa dos mais velhos não é diferente da das crianças do Pré-Escolar: o uso de conectores, nomeadamente 'e' e 'porque', 'and' e 'because', para o Português e Inglês, respectivamente.

Ainda sobre o processo narrativo, no sentido de justificar esta opção metodológica, existem outras relevâncias a especificar: pelo considerado por Berman e Slobin (1994, *apud* Sousa, 2007: 97-8), no que concerne à articulação entre as formas linguísticas e as funções narrativas, as crianças com menos de 5 anos possuem, ao nível da estrutura frásica, um bom conhecimento morfossintáctico; as crianças de 7 anos apresentam uma maior diversidade de formas linguísticas, utilizando-as em contextos sintácticos mais alargados e tendo uma referência semântica mais abrangente. Deste modo, a opção pela narrativa 'A história do gato', de Hickman (1982) (anexo C), resultou da pesquisa bibliográfica realizada, nomeadamente em relação aos estudos desenvolvidos por Batoréo (1996) e por Nascimento (2008).

A bibliografia refere que a narrativa é, de facto, um estímulo bastante usado em trabalhos sobre a aquisição da língua materna (L₁) e de uma língua não materna (L₂). Dos estudos realizados a partir deste mesmo estímulo visual, mas com objectivos diferentes, destacam-se:

- i) o projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, realizado pelo ILTEC entre 2003 e 2007;
- ii) Batoréo (1996)⁵², com o estudo sobre 'Expressões do Espaço no Português Europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição';
- iii) Arim (2006), com o tema 'Uso das expressões referenciais em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas' (*apud* Nascimento, 2008: 56);
- iv) Sousa (2007), com tema 'Tempo e Aspecto – o imperfeito num corpus de aquisição';

⁵²O *corpus* da investigação de Batoréo (1996) encontra-se disponível na base de dados do sistema de intercâmbio de dados de linguagem da criança – *Child Language Data Exchange System (Childes)*. Este sistema foi concebido em 1981 quando no *Max-Planck-Institut*, Slobin, Levelt, Ervin-Tripp e MacWhinney colocaram a hipótese de criar um arquivo computadorizado de dados de produção oral (MacWhinney, 2011: 9). Em MacWhinney (2011: 14) faz-se uma explicação detalhada sobre o programa *Childes*. Em termos gerais, o *Childes* comporta um banco de dados linguísticos de crianças e de adultos, alguns dos quais com patologia linguística. É constituído por um sistema que tem a sigla CHAT - códigos para a análise de transcrições humanas. Sendo o CHAT o sistema de transcrição padrão, todas as transcrições do banco de dados *Childes* estão configuradas neste formato (CHAT). Pelo exposto, remete-se para <http://childes.psy.cmu.edu/>.

A investigação de Batoréo (1996) teve então como recurso o *Childes* pelo facto de este permitir, em traços largos, a transcrição dos dados, a sua codificação e análise computacional, contribuindo também para o estabelecimento de um quadro homogéneo, tão complexo quanto possível, das fases de aquisição da linguagem e do desenvolvimento das componentes fonética, fonológica, prosódica, morfológica, lexical, sintáctica, semântica, pragmática e interactiva do Português. Sendo um instrumento computacional de apoio à investigação, este sistema permite enfrentar um dos grandes problemas dos estudos empíricos na Linguística moderna, isto é, o estudo da linguagem oral (Batoréo: 2000: 590).

- v) Nascimento (2008), com a investigação subordinada à ‘Aprendizagem da Escrita em Português Europeu por falantes do Português Brasileiro’.

A opção por este instrumento prendeu-se, inclusivamente, com as revelações em Nascimento (2008) e em Choupina (2010). Em Nascimento (2008: 91), ao serem analisadas as produções de enunciados escritos e não orais, constatou-se que, independentemente da variedade materna e do ano de escolaridade (4.º e 6.º anos do Ensino Básico), as orações adjectivas são as preferenciais na abertura inicial da narrativa e na introdução dos referentes da história – adjectivas em contexto apresentativo. Deste modo, pensou-se que, uma vez presente na escrita, também seria muito provável que ocorressem construções orais de adjectivas por parte das crianças da amostra; por outro lado, pensando particularmente nas crianças com ADL, este seria um forte estímulo para indiciar a produção de orações adjectivas. Também foi para nós evidente que o estímulo visual constituído por ‘A história do gato’ apresentava a necessária clareza e simplicidade das imagens, adequando-se ao desenvolvimento cognitivo de todas as crianças participantes, inclusivamente ao das crianças com alteração linguística.

Em suma, para testar a compreensão das orações adjectivas privilegiou-se a tarefa de representação (adaptada de Vasconcelos, 1991); para a análise da produção de orações adjectivas elegeu-se a tarefa de repetição (adaptado de Vasconcelos, 1991) e a narrativa ‘A história do gato’, de Hickmann (1992), as quais serão descritas no tópico dos materiais.

2.1.2 Análise dos dados

Num trabalho de investigação, quando se pretende estudar um tópico sobre o qual não se sabe ainda o suficiente, ou seja, quando não se conhecem os factores relevantes que condicionam determinado fenómeno, pode recorrer-se a uma pesquisa descritiva (Lum, 2002, *apud* Ramalho, 2010: 58). Quando nos propusemos a realizar a presente investigação, foi considerado o facto de a investigação sobre o tópico seleccionado ser escassa, motivo pelo qual se adoptou este tipo de pesquisa. Tendo em conta o descrito em Carmo e Ferreira (1998, *apud* Ramalho, 2010: 49), o presente trabalho assume assim um carácter descritivo e exploratório, uma vez que pretende descrever e explorar a situação actual do desenvolvimento das crianças no que respeita à mestria da estrutura em análise, a partir de uma recolha de dados, tendo em vista a testagem das hipóteses colocadas na secção anterior. Os estudos descritivos fornecem informação acerca de determinado acontecimento ou factor e permitem confirmar ou não hipóteses. Este tipo de estudo, de acordo com Bellusci (1995) e Lum (2002) (*apud* Ramalho, 2010: 49),

fornece uma base rica para a especulação e desencadeia o desenvolvimento de teorias que, posteriormente, poderão ser testadas, de forma analítica, em condições experimentais, possibilitando o estabelecimento de medidas de prevenção e intervenção. Portanto, por referência a Carmo e Ferreira (1998, *apud* Ramalho, 2010: 49), este trabalho inclui-se nos estudos descritivos relativos ao desenvolvimento linguístico infantil, tomando um carácter transversal, uma vez que são estudados vários grupos em simultâneo, organizados por diferentes faixas etárias, recorrendo-se apenas a uma única recolha de dados junto da amostra. Por outro lado, também toma um carácter comparativo, uma vez que compara o domínio das orações adjectivas em diferentes grupos amostrais.

Sentiu-se, igualmente, necessidade de optar por uma componente correlacional. O propósito desta escolha surge pela necessidade de averiguar a existência (ou não) de relação entre duas variáveis quantificáveis. Sobre isto, «estudos com variáveis cujo grau de correlação é forte podem estar na base de estudos causais-comparativos, experimentais ou quase-experimentais, estudos esses conduzidos com o objectivo de verificar se as relações existentes entre variáveis são de natureza causal» (Carmo & Ferreira, 2008: 238). Com efeito, em Carmo e Ferreira (2008: 240) explica-se que «o grau de correlação entre duas variáveis é geralmente expresso como um coeficiente cujo valor varia entre 0,00 e +1,00 ou -1,00». Duas variáveis que estão fortemente correlacionadas apresentam um coeficiente próximo de +1,00 ou -1,00; no caso de não haver correlação apresentam um coeficiente de perto de 0,00.

Deste modo, a correlação pode ser classificada, quanto ao sentido, de positiva ou negativa. Uma correlação positiva indica que os sujeitos que obtiveram valores altos numa das variáveis também obtiveram valores altos na outra variável ou, inversamente, se obtiveram valores baixos numa variável também obtiveram valores baixos na outra variável (e, neste caso, a correlação também é positiva).

Em Carmo e Ferreira (2008: 241) é referido que, num estudo cujo propósito é o de explorar ou testar hipóteses sobre relações entre variáveis, um coeficiente de correlação será interpretado em termos de significância estatística. Diz-se haver significância estatística quando um coeficiente de correlação é efectivamente diferente de zero, reflectindo uma verdadeira relação, não uma relação accidental. A significância é definida para um dado nível de confiança ou nível de significância, que representa a probabilidade com que a hipótese de estudo pode ser rejeitada ou aceite com confiança.

2.2 Procedimento

Após a definição do tema em estudo dos critérios de inclusão, no sentido de obter consentimento para a realização do estudo (apêndice A), elaborou-se um pedido formal à Direcção do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes, de Abrantes, local onde se pretendia desenvolver a investigação. Seguidamente, solicitou-se a colaboração dos docentes titulares das turmas do pré-escolar e do 2.º ano do jardim-de-infância/EB1 pertencentes ao referido agrupamento, no sentido de listar possíveis candidatos, tendo em conta os critérios de inclusão considerados para o grupo com DTL. Posto isto, distribuiu-se pelos alunos seleccionados a declaração de autorização por parte dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos na investigação (apêndice B). Foi igualmente pedido aos encarregados de educação (aos que deram parecer positivo) que preenchessem uma ficha de caracterização global da criança (apêndice C), possibilitando traçar o desenvolvimento sociodemográfico, psicomotor e linguístico e o percurso escolar de cada criança, no sentido de garantir que, globalmente, todos os critérios de inclusão definidos estivessem assegurados.

Posteriormente, e após a selecção dos materiais a utilizar, realizou-se o pré-teste, que consistiu na aplicação das técnicas metodológicas seguidamente apresentadas a 10 adultos, caracterizados por terem idades compreendidas entre os 24 e os 33 anos, sem patologia da comunicação/linguagem, de nacionalidade portuguesa e falantes do PE, com frequência ou conclusão do Ensino Superior, de estrato social médio-alto.....to, no sentido de constatar possíveis limitações de aplicabilidade dos instrumentos e, também, de fornecer algumas orientações que ajudem a definir alguns critérios de correcção dos testes utilizados.

Sendo um requisito o facto de os sujeitos com diagnóstico de ADL já beneficiarem de intervenção em terapia da fala há (pelo menos) um ano, considerou-se importante realizar uma reavaliação formal da linguagem, em especial da sintaxe, feita pela própria investigadora. Nesta nova avaliação, os participantes com 5 e 6 anos foram submetidos ao Teste de Identificação de Competências Linguísticas - teste TICL -, adaptado por Viana *et al.* (2004), o qual analisa o conhecimento lexical, morfossintáctico e fonológico da criança; para os sujeitos em idade escolar utilizou-se a Grelha de Observação de Linguagem - GOL-E - de Sua-Kay *et al.* (2003), que avalia as componentes semântica, morfossintáctica e a fonológica da linguagem. De facto, com a concretização desta reavaliação comprovou-se a existência de um desvio nos vários níveis linguísticos, designadamente ao nível da sintaxe.

A recolha dos dados referentes aos três instrumentos utilizados foi feita numa única sessão. No caso dos adultos e das crianças DTL este momento teve a duração de cerca de 40 minutos; no entanto, relativamente às crianças com alterações linguísticas o tempo de recolha foi maior. A aplicação dos instrumentos à amostra ocorreu durante o mês de Junho do ano de 2010.

3. Materiais

Como já referido, os dados da compreensão foram recolhidos através da tarefa de representação, adaptado de Vasconcelos (1991). Os testes de produção foram adaptados de Vasconcelos (1991) e de Hickmann (1992), os quais se referem a um teste de repetição e à descrição de uma narrativa, respectivamente. Embora na presente investigação se tenha recorrido a instrumentos da autoria de Vasconcelos (1991), foram apenas utilizados aqueles que a investigadora aplicou às crianças com níveis etários dos 4;10 aos 5;4 e ao grupo constituído por participantes dos 7;7 aos 8;2 anos, dado serem as idades que coincidem com as da nossa amostra.

Todas as técnicas metodológicas acima definidas foram aplicadas a todos os participantes do estudo.

3.1 Pré-teste

A aplicação do pré-teste, para além de ser uma etapa fundamental em qualquer investigação no sentido de averiguar possíveis limitações da metodologia aplicada, constituiu nesta investigação uma base para orientar a classificação e cotação das respostas dadas⁵³. Uma vez que não foi detectado qualquer constrangimento em aplicar os instrumentos seguidamente referidos, considerou-se pertinente utilizar os dados do grupo de controlo, tentando com isso procurar alguma aproximação (ou não) entre a sintaxe das crianças e a dos adultos, reforçando a pertinência do estudo.

3.2 Teste de compreensão

3.2.1 Tarefa de representação

⁵³Veja-se a secção 'Apresentação dos Resultados', designadamente o ponto 1.3.

Em Sim-Sim (2001: 16) assume-se que «a compreensão envolve a recepção e decifração de uma cadeia fónica e respectiva interpretação de acordo com as regras de determinado sistema linguístico». A primeira etapa da compreensão é a percepção da fala, a segunda é a segmentação da cadeia sonora, com base em unidades com significado, de forma a decifrar a mensagem ouvida. O domínio da compreensão progride desde a identificação de palavras isoladas, a partir do segundo semestre de vida, até à mestria de estruturas complexas, como é o caso de frases plurifuncionais (formadas por coordenação e subordinação) ou das construções passivas.

Assume-se que esta tarefa é uma réplica (não integral) da tarefa de representação que Vasconcelos (1991) originalmente utilizou na sua investigação com o tema 'compreensão e produção de frases com orações adjectivas'; importa ainda ressaltar que esta testa apenas as adjectivas com foco no SU e no OD, encaixadas ao centro e à direita.

Para a elaboração deste instrumento, Vasconcelos (1991) teve em consideração a selecção do vocabulário, a selecção dos tempos verbais, a dimensão da frase, a atenção e a memória. O vocabulário adoptado não pode ter em conta o Português Fundamental (PF), comprovado através da aplicação do pré-teste, mas sim vocabulário referindo acções de representação (Vasconcelos, 1991: 240). Quanto à selecção do tempo verbal, esta recaiu sobre o pretérito perfeito, no caso de verbos de acção, e o pretérito imperfeito ou presente no caso de verbos estativos (Vasconcelos, 1991: 240-1). No que respeita à dimensão da frase, a investigadora teve necessidade de manter uma dimensão semelhante para todas as frases do questionário, apesar de não ter sido totalmente cumprido (Vasconcelos, 1991: 242) devido a limitações sentidas na aplicação do pré-teste. Deste modo, a investigadora respeitou as considerações presentes em Miller (1956), que defende que as crianças não conseguem reter toda a informação na memória imediata (Slobin, 1974: 104, *apud* Vasconcelos, 1991: 242). Este facto levou a autora a construir frases sem exceder as nove palavras, empregando um vocabulário estrategicamente variado.

Dos objectos miniatura utilizados para concretizar a tarefa de representação, constam: a galinha, o cão, o porco, o gato, o cavalo, a vaca, a cobra, o muro, o homem, a menina, a senhora, a árvore, a relva, o rio, a ponte e o carro (**figura 1**).



Figura 1 – Objectos utilizados no teste de compreensão: tarefa de representação.

O teste de compreensão está dividido em duas partes. A primeira engloba frases simples e complexas coordenadas copulativas – distractoras -, com o intuito de contextualizar as instruções incluídas na segunda parte. A segunda parte visa testar a compreensão de alguns tipos de orações adjectivas restritivas, designadamente de nove SU dta., de três SU centro; de três OD dta. e de três OD centro.

Seguem-se alguns exemplos de instruções incluídas na tarefa de representação, que estão numeradas respeitando a numeração original do teste aplicado à amostra:

▪ **Parte I**

Instrução: Vês aqui estes bonecos. Sabes o nome deles? Eu vou dizer-te cada um dos nomes. Agora vais fazer com estes brinquedos o que eu disser:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O gato arranhou o cão. 2. A menina chocou com a árvore. 3. A vaca pisou a cobra. 4. O carro atropelou o homem |
|---|

Instrução: Agora vais mexer em mais bonecos:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O cavalo pisou o cão e o porco pisou a galinha. 2. O cão mordeu o porco e o homem beijou a senhora. 3. O gato arranhou a galinha e a vaca pisou a relva. 4. A menina empurrou o homem e beijou a senhora. 5. O cavalo saltou por cima do muro e pisou a galinha. 6. A senhora atravessou a ponte e chocou com a árvore. |
|---|

▪ **Parte II**

Instrução: Agora vou dizer-te outras coisas; continuas a fazer com os bonecos aquilo que eu disser:

adj. SU dta.:	<ol style="list-style-type: none"> 1. O carro atropelou o cão que mordeu a menina. 2. A menina beijou a senhora que chocou com a árvore. 4. O gato arranhou o porco que pisou a relva. 6. O cão mordeu o gato que saltou por cima do muro. 8. A cobra mordeu o cavalo que saltou por cima do muro. 11. O gato arranhou a menina que beijou a senhora. 14. O cão mordeu o cavalo que saltou por cima do gato. 17. O porco mordeu a vaca que pisou a galinha. 18. A menina bateu no homem que beijou a senhora.
adj. SU centro:	<ol style="list-style-type: none"> 3. O cavalo que saltou por cima do gato pisou a cobra 5. O homem que bateu na senhora empurrou a menina 7. A vaca que pisou a galinha mordeu o porco.
adj. OD dta.:	<ol style="list-style-type: none"> 9. A senhora beijou o homem que a menina empurrou. 13. A vaca pisou a galinha que o porco mordeu. 16. O cavalo saltou por cima do gato que a cobra mordeu.
adj. OD centro:	<ol style="list-style-type: none"> 10. A vaca que o porco mordeu pisou a galinha. 12. O cavalo que o cão mordeu saltou por cima do porco. 15. O homem que a senhora empurrou chocou com a menina.

Sobre a apreciação da prova, foi atribuída a cotação 1 aos itens cuja resposta/representação correspondia à correcta e cotação 0 àquelas em que a representação não correspondia à instrução em análise.

3.3 Teste de produção

3.3.1 Tarefa de repetição

Como já referido, à semelhança do sucedido na tarefa de representação, a tarefa de repetição é uma replicação do instrumento utilizado por Vasconcelos (1991) na avaliação dos grupos com idades compreendidas entre os 4;10 e os 5;4 anos e entre os 7;7 e os 8;2 anos.

Para Vasconcelos (1991: 267), este teste complementa o anterior mas não constitui uma cópia. Testa-se, para além das adjectivas com foco no SU e no OD, de adjectivas com foco em Loc e ainda de adjectivas com foco no Ind, dependendo de verbos com dois argumentos, um GN e um GP, como pôr. A investigadora acrescenta ainda que, à semelhança do teste anterior, este é baseado no princípio de que a imitação correcta depende da acessibilidade da estrutura da frase à gramática da criança. Por conseguinte, na sua opinião, no exercício de repetição tanto são avaliadas as capacidades de compreensão como de produção.

Vasconcelos (1991), preocupada com o aborrecimento e descontextualização por parte da criança face a uma vulgar tarefa de repetição, optou por complementar o exercício recorrendo ao uso de ilustrações, tornando assim a tarefa mais atractiva. Estas 24 ilustrações foram de autoria de Sónia Âmbar de Oliveira, concebidas especialmente para o estudo de Vasconcelos (1991) (**figura 2**), intercalando com 24 desenhos representando objectos, retirados do teste de vocabulário de Dunn e Dunn (1976) (**figura 3**).

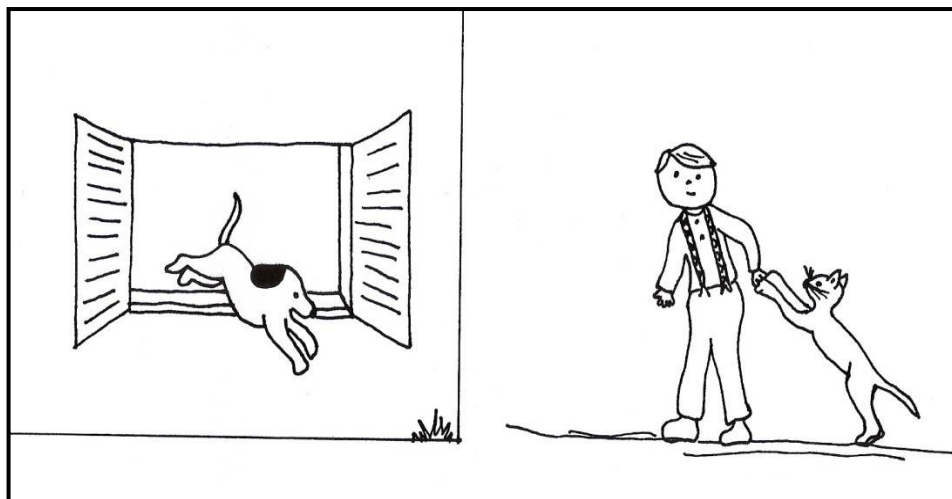


Figura 2 – Exemplo de uma ilustração da autoria de Sónia Âmbar de Oliveira (1991) relativa à frase-estímulo (distractor) ‘O cão saltou pela janela e o gato arranhou o menino’ da tarefa de repetição.

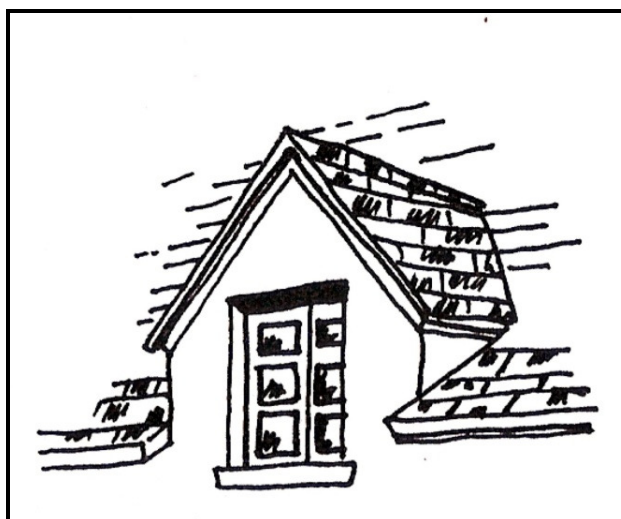


Figura 3 – Exemplo de uma ilustração intercalar de Dunn e Dunn (1976) utilizada para a tarefa de repetição.

De facto, os desenhos são também um suporte à compreensão das frases. É importante esclarecer que, uma vez realizado um teste de compreensão, o objectivo fundamental desta experiência não é, evidentemente, a compreensão mas sim o estudo das alterações de tipo sintáctico introduzidas pelas crianças no exercício de repetição (Vasconcelos, 1991: 269).

Pelo exposto, a precisão com que foi construído o instrumento utilizado por Vasconcelos (1991) na tarefa de repetição reforça, mais uma vez, a sua opção: é, de facto, um instrumento adequado à idade dos participantes; revela cuidado e bastante rigor na sua construção; considera-se perfeitamente acessível tanto para as crianças com DTL como para as crianças com ADL. A acrescentar, no caso das crianças com ADL que, como

existe comprometimento ao nível da compreensão, seria conveniente adoptar metodologia acessível a crianças com uma idade mental inferior à cronológica.

Esta tarefa contempla frases com orações adjectivas de SU dta., SU centro, OD dta. (três de cada); OD centro (seis frases), Ind e Loc (três frases de cada), seguidamente apresentadas, bem como três frases distractoras, identificadas abaixo com a numeração 1, 2 e 17, utilizadas como suporte para as restantes.

Instrução: Vais dizer o que digo, exactamente como eu disser. Mostro-te ao mesmo tempo um desenho:

Distractoras	1. O cão saltou pela janela e o gato arranhou o menino. 2. O gato arranhou a velha e a velha bateu no gato. 17. O menino deu flores à professora e um livro ao professor.
Adj. SU dta.	4. O cão mordeu a menina que tem caracóis. 8. O gato arranhou a velha que tem óculos. 14. O gato arranhou o menino que tem boné.
Adj. SU centro	3. O cão que tem orelhas compridas mordeu a menina. 7. O gato que tem olhos verdes arranhou a velha. 13. O gato que tem um laço arranhou o menino.
Adj. OD dta.	6. A senhora beijou a menina que o cão mordeu. 16. A senhora beijou o menino que o gato arranhou. 19. A professora cheirou as flores que o menino lhe deu.
Adj. OD centro	5. A menina que o cão mordeu chorou. 9. A velha que o gato arranhou deu o gato ao menino. 11. O menino pôs o gato que a velha lhe deu na cadeira. 15. O menino que o gato arranhou gritou. 20. A professora pôs as flores que o menino lhe deu na jarra. 23. O professor pôs o livro que o menino lhe deu na mesa.
Adj. Ind	10. O menino a quem a velha deu o gato tem calças azuis. 18. A professora a quem o menino deu flores tem o nariz grande. 22. O professor a quem o menino deu o livro é careca.
Adj. Loc	12. A cadeira onde o menino pôs o gato é alta. 21. A jarra onde a professora pôs as flores tem desenhos. 24. A mesa onde o professor pôs o livro tem gavetas.

As respostas dadas pelas crianças nesta tarefa foram submetidas à gravação áudio e posteriormente à transcrição ortográfica. Depois de ouvidas e analisadas as frases, atribuiu-se a cotação 1 às correctamente repetidas e cotação 0 às que não respeitavam a

frase-estímulo. Também estas últimas foram alvo de análise sintáctica, que será explicada no capítulo dos resultados.

3.3.2 Narrativa

Relembra-se que para elicit a produção oral de frases com orações adjectivas, utilizámos uma banda desenhada: 'A história do gato', de Hickmann, (1982), que se encontra representada na **figura 4**. Genericamente, apresentam-se aos sujeitos seis imagens (não legendadas) em que o pássaro fêmea e respectivas crias são perturbados por um gato e defendidos por um cão (Sousa, 2007: 15).

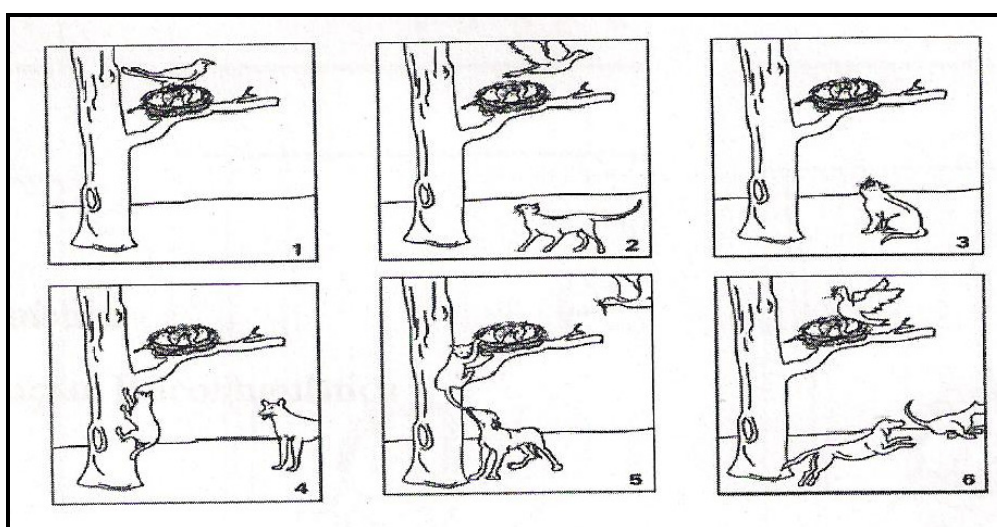


Figura 4 – 'A história do gato' (Hickmann, 1982).

Como se observa, a banda desenhada 'A história do gato' é então composta por quatro personagens: pássaro, passarinhos, gato e cão, que aparecem ao longo de seis imagens temporalmente organizadas. Com o intuito de obter uma produção sintacticamente mais rica, permitiu-se que as crianças observassem as ilustrações da história durante o tempo que desejassem (pensando especialmente nas crianças com ADL) e só depois é que foi pedido que as descrevessem. Na narrativa teve-se em conta outras considerações para além da possibilidade dada à criança de observar as imagens antes de iniciar a narração. Perante a eventualidade de a criança não querer falar sobre os desenhos nem contar histórias, verificou-se ser necessário provocar a situação por parte da investigadora, tal como descrito em Acosta *et al.* (2003: 25-6). Assim, considerou-se ser importante introduzir a expressão 'era uma vez' antes de a criança iniciar a narração, de forma a evitar possíveis constrangimentos, fruto da fraca colaboração ou hesitação por parte das crianças.

Na sequência de imagens, os eventos que se encontram descritos em Sousa (2007:15) são:

- i) numa árvore vê-se um ninho onde se encontram três passarinhos e a ave mãe;
- ii) debaixo da árvore aparece um gato, a mãe voa;
- iii) o gato senta-se a olhar para o ninho;
- iv) o gato sobe à árvore. Enquanto isso, um cão aparece debaixo da árvore;
- v) o gato agarra-se ao ninho, mas o cão puxa-lhe a cauda. A mãe pássaro regressa com uma minhoca no bico;
- vi) o cão persegue o gato, enquanto a mãe alimenta as crias.

As narrativas produzidas por todos os sujeitos participantes foram sujeitas a uma gravação áudio (por meio de um gravador áudio *Philips Voice Tracer*) e, em seguida, procedeu-se à transcrição ortográfica, utilizando os seguintes códigos, tendo como inspiração alguns dos códigos utilizados por Vasconcelos (1991) aquando da transcrição das produções obtidas na sua investigação através da tarefa de repescagem:

-	Pausa
---	Pausa longa
a...	Prolongamento da vogal
/.../	Palavra incompreensível
?	Audição dúbia
/que, Ø/	Hesitação entre uma audição e nada
/que, lhe/	Multitranscrição
()	Palavras não gravadas, ditas pela criança
{ }	Palavras ditas pelo entrevistador
(+)	Ruídos/interrupções externas
// //	Palavras não analisadas, ditas pela criança

Em síntese, os dados apresentados na secção seguinte são o resultado da aplicação dos três instrumentos acima referidos. A razão para a utilização de vários instrumentos prende-se com o desejo de investigar as componentes compreensiva e produtiva e de tentar espelhar fidedignamente a gramática das orações adjectivas dos participantes. No âmbito da produção, embora o teste de repetição seja considerado bastante rico quanto à informação sintáctica, permitindo tirar também algumas conclusões acerca dos subtipos de adjectivas mais ou menos acessíveis, considerou-se fundamental recorrer a uma situação mais espontânea e natural da qual se pudesse inferir sobre quais os tipos de orações adjectivas mais privilegiados pelos participantes.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos Resultados

Os resultados seguidamente apresentados são fruto de uma análise feita através dos programas informáticos Excel e Statistical Package for the Social Sciences 18.0 (SPSS), através dos quais foram feitas bases de dados (apêndice D), contendo características da amostra, cotações das respostas e, no caso particular do SPSS, a aplicação de alguns testes estatísticos.

Ao nível dos testes estatísticos disponíveis no programa SPSS, para comparar médias, optou-se por utilizar o teste de Kruskal-Wallis, dado que este constitui a alternativa não paramétrica ao método ANOVA. Esta medida é reforçada em Pereira (2008: 77) defendendo tratar-se de um teste não paramétrico utilizado para comparar três ou mais amostras. É usado para testar a hipótese nula (H_0) de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa (H_1) de que pelo menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes. Por outro lado, o teste ANOVA não poderia ser aplicado por não estarem reunidos os pressupostos necessários, ou seja, pelo facto de o número de observações ser reduzido e as variáveis observadas serem medidas numa escala, isto é, variáveis com distribuição diferente da normal.

Estatisticamente, define-se a H_0 , relativamente à probabilidade de um resultado menor ou igual que o percentil n (Aranaz, 2001: 83), ou seja, se o valor obtido no teste (p) é menor que α ; rejeita-se a H_0 a um nível de significância α . Deste modo, recorrendo ao teste estatístico Kruskal-Wallis, é possível obter uma análise estatística mais robusta e mais fidedigna. Permite igualmente tirar inferências e conclusões apoiadas em probabilidades e comparar médias, averiguando se existem (ou não) diferenças estatisticamente significativas (Arangaz, 2001: xxix) entre as médias obtidas pelos diferentes grupos numa tarefa específica.

Posto isto, pensando na necessidade de fazer algumas correlações, isto é, de verificar que tipo de influência existe entre as variáveis, recorreu-se ao teste de Spearman. A este respeito importa referir que, em estatística, o coeficiente de correlação de postos de Spearman, normalmente denominado pela letra grega ρ (*rho*), é uma medida de correlação não-paramétrica. Avalia uma função monótona arbitrária que pode ser a descrição da relação entre duas variáveis, sem fazer quaisquer suposições sobre a distribuição de frequências das variáveis. Ao contrário do coeficiente de correlação de Pearson (o qual constitui uma outra possibilidade para os estudos de correlação), não requer a suposição de que a relação entre as variáveis seja linear, nem requer que as

variáveis sejam medidas em intervalo de classe; pode ser usado para as variáveis medidas no nível ordinal (Arangaz, 2001: 72-3).

Para a aplicação dos testes de Kruskal-Wallis foi definido um nível de significância de 0,05 ou intervalo de confiança de 95% e, no caso particular do teste de Spearman, foi possível aplicar um nível de significância de 0,01, ou seja, um intervalo de confiança de 100%.

1.1 Pré-teste

O pré-teste foi aplicado não só no sentido de averiguar a existência de possíveis limitações relativamente à metodologia adoptada, mas também com o objectivo de delinear alguns critérios para a classificação das provas, nomeadamente ao nível das tarefas de representação e de repetição.

Importa referir que, apesar de se tratar de instrumentos adequados à faixa etária das crianças do estudo, também os adultos revelaram algumas hesitações, solicitando diversas vezes a repetição da frase-estímulo. Desta forma, até mesmo em idade adulta e em sujeitos com níveis académicos e sociodemográficos favorecidos, a memória de trabalho é um factor relevante para a execução da prova. Porém, isto não constituiu uma verdadeira limitação, uma vez que um dos critérios primeiramente definidos foi a possibilidade de haver a repetição das frases-estímulo por parte da investigadora.

No grupo dos adultos, de entre as várias tarefas experimentais, foi na aplicação do teste de compreensão que se sentiu maior dificuldade. Como justificação, consideramos o facto de ser uma tarefa com grande cariz 'infantil', causando não só ironia mas também alguns constrangimentos. Por outro lado, o facto de os adultos estarem conscientes de que estavam a realizar uma tarefa desenhada para as crianças fez com que eles sentissem, de certa forma, alguma pressão e receio de não corresponder às expectativas.

Também ao nível do teste de compreensão, deparámo-nos com algumas particularidades designadamente pelas diferenças entre as representações **(66)** dos adultos. Vejamos o exemplo de duas representações **(66: R₁, R₂)** em relação à frase-estímulo: 'O carro atropelou o cão [que mordeu a menina]'.
(66: R₁, R₂)

Para facilitar a apresentação dos resultados e, em particular, possibilitar a identificação do grupo (G) e do sujeito (S) que produziram determinadas respostas, identificaram-se os grupos: de controlo, do pré-escolar, do 2.^o ano e com ADL, com as siglas G₀, G₁, G₂, G₃, respectivamente, como veremos nas páginas seguintes.

(66)

R_1 – O cão mordeu a menina; o carro atropelou o cão. ($G_0:S_1$)
1.º 2.º

R_2 – O carro atropelou o cão; o cão mordeu a menina. ($G_0: S_5$)
1.º 2.º

Como nos deparámos com diversas situações semelhantes às representadas em R_1 e R_2 , nomeadamente nas orações adjectivas com encaixe à direita (22,2% nas de SU e 23,3% nas de OD), considerou-se plausível a alteração da ordem de representação, atribuindo a ambas (representações) a cotação 1.

Além disso, também na tarefa de repetição foram detectadas situações em que não eram mantidas integralmente as frases-estímulo. Porém, como as alterações não afectavam propriamente a oração adjectiva, foram desvalorizadas. Assim, sempre que foram detectadas situações semelhantes a esta, sobre as repetições das crianças, as mesmas não foram consideradas. Os exemplos seguintes (**67**: P_1 , P_2 , P_3) ilustram a situação descrita, uma vez que, relativamente à frase-estímulo ‘A professora [a quem o menino deu flores] tem o nariz grande’, se obtiveram algumas respostas distintas:

(67)

P_1 – A professora [a quem o menino deu flores] tem o nariz grande. ($G_0: S_1$)

P_2 – A senhora [a quem o menino deu flores] tem o nariz grande. ($G_0: S_3$)

P_3 – A professora [a quem o menino deu as flores] tem o nariz grande. ($G_0: S_{10}$)

Assim, a frase de P_1 respeita integralmente a frase-estímulo; a situação P_2 é exemplo de substituição do núcleo do SU da oração subordinante, através do fenómeno de hiperonímia; a P_3 corresponde a um desrespeito da frase original pela introdução do artigo definido. Situações semelhantes ocorreram nas repetições das crianças⁵⁴, as quais foram aceites pela investigadora.

⁵⁴ Veja-se, a este propósito, os exemplos presentes no ponto 1.3.1 do capítulo que se segue (**capítulo IV**).

1.2 Teste de compreensão

1.2.1 Tarefa de representação

Para divulgar os resultados desta tarefa, apresenta-se, desde já, o **quadro 6** que nos dá uma panorâmica geral, em termos de estatística descritiva, do comportamento dos grupos em relação a esta tarefa.

Quadro 6 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de representação⁵⁵:

Medida \ Grupo	Média	Desvio Padrão	Limite* Inferior	Limite* Superior
Pré-escolar	10,25	5,04	7,56	12,94
2.º ano	13,62	4,369	10,98	16,26
ADL	6,43	5,503	1,34	11,52
Controlo	18	0	18	18

Verifica-se que em termos de desempenhos o grupo com patologia é considerado como o grupo que apresenta um desempenho menos satisfatório e o grupo de controlo o que tem um desempenho mais satisfatório. Tendo em conta o desvio padrão, o grupo de controlo é o que apresenta menor disparidade de médias (nula, até) e o grupo com ADL o que apresenta maior disparidade (5,503); os limites apresentados, para um intervalo de confiança de 95%, demonstram-nos que o grupo de 2.º ano manifesta comportamentos que tanto se enquadram no grupo do pré-escolar como no grupo de controlo.

O seguinte quadro reúne os valores médios obtidos na representação de cada um dos tipos de orações adjectivas presentes nesta actividade experimental (**quadro 7**).

⁵⁵ Tendo em conta o programa SPSS, os valores dos limites (inferior e superior) assinalados com *são referentes a um intervalo de confiança de 95%.

Quadro 7 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de representação: Comparação de variáveis – teste de Kruskal-Wallis.

Tipo de oração adjectiva	Pré-escolar		2.º ano		ADL		Grupo de controlo		Teste de Kruskal-Wallis (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
SU dta.	4,9	2,7	7	2,8	3,9	3,2	9	0	0
SU centro	2,5	0,9	2,7	0,5	1,14	1,07	3	0	0,001
OD dta.	1,4	1,2	2,2	1	0,9	0,9	3	0	0
OD centro	1,4	1,3	1,8	0,9	0,6	1,1	3	0	0

As crianças dos dois grupos sem patologia de linguagem apresentam índices mais elevados de compreensão nesta área, revelando maior facilidade em representar as orações de SU (ao centro e à dta.). Quanto às primeiras, o grupo pré-escolar representa correctamente, em média, 2,5 frases (num total de 3). Sobre as de SU dta., estas são facilmente compreendidas numa média de 4,9 e 7 para os grupos do pré-escolar e 2.º ano, respectivamente. As orações adjectivas com maior dificuldade de entendimento são as de OD centro, seguindo-se as de OD dta., para os grupos de crianças com DTL.

Também as crianças com ADL, em termos de média, representam com maior facilidade as adjectivas SU dta. (3,9) seguindo-se as de SU centro (1,14). Verifica-se igualmente que estas compreendem, em média, aproximadamente uma frase com oração adjectiva OD dta. (0,9) e, em média, 0,6 das adjectivas OD centro.

Relativamente ao grupo de controlo, este revela 100% de sucesso na compreensão das adjectivas testadas, independentemente do tipo.

O **gráfico 2** permite-nos fazer uma visualização desta distribuição de médias obtidas na tarefa de representação.

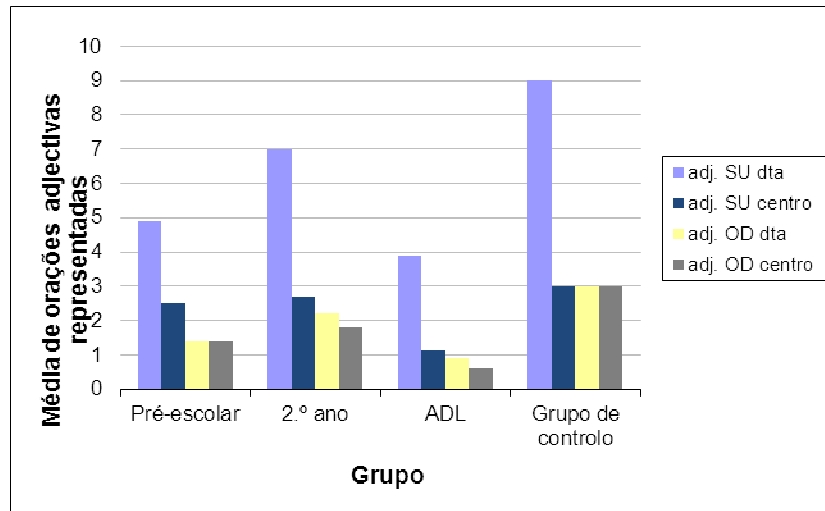


Gráfico 2 – Distribuição média dos vários tipos de orações adjectivas correctamente representadas.

Deste modo, para os grupos de crianças com e sem patologia, é possível considerar como possíveis escalas de domínio ao nível da compreensão das orações adjectivas a seguinte:

SU dta. > SU centro > OD dta. > OD centro

Em suma, as adjectivas mais facilmente compreendidas pelas crianças são as de SU dta., seguindo-se as de SU centro, passando para as de OD dta. e, finalmente, as de OD centro.

Com base no exposto, na tentativa de identificar o grupo que evidencia maior aproximação ao grupo de controlo, ou seja à gramática do adulto (no que respeita à compreensão de orações adjectivas), pode-se considerar que o grupo do 2.º ano é o que mais se aproxima, muito embora com alguma diferença.

O resultado do teste de Kruskal-Wallis apresentado no **quadro 7**, aponta para a existência de médias diferentes em todos os tipos de adjectivas, dado que $p < 0,05$, rejeitando assim a H_0 , ou seja, aceitando-se a existência de diferenças nas médias obtidas na representação dos vários tipos de adjectivas testadas.

Considerou-se também pertinente analisar cada um dos tipos de orações adjectivas testadas na tarefa de representação, permitindo demonstrar quais os grupos com diferenças estatísticas entre si no que respeita a um determinado tipo de adjectiva. Para tal apresentam-se os **quadros 8 e 9**.

Quadro 8 – Comparação dos desempenhos dos grupos – representação de orações adj. SU dta. e SU centro: teste de Kruskal-Wallis.

Kruskal-Wallis Grupos Comparados	Adj. SU dta..		Adj. SU centro	
	Teste estatístico	Significância (p)	Teste estatístico	Significância (p)
ADL/Pré-escolar	3,161	1,000	14,938	0,018
ADL/2.º ano	13,209	0,169	16,000	0,013
ADL/Grupo de controlo	-22,786	0,002	-22,000	0,000
Pré-escolar/2.º ano	-10,048	0,216	-1,062	1,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	-19,625	0,01	-7,062	0,694
2.º ano/Grupo de controlo	-9,577	0,457	-6,000	1,000

Pela análise do quadro anterior observa-se que o grupo de controlo tem uma média de SU dta. superior e estatisticamente diferente da média obtida pelo grupo ADL e pelo grupo pré-escolar.

Por outro lado, o grupo com ADL apresenta uma média de SU centro inferior e estatisticamente diferente da média obtida por todos os outros grupos. Quanto aos outros grupos da amostra, esses revelam semelhança nas médias obtidas.

Quadro 9 – Comparação do desempenho dos grupos – representação de orações adj. OD dta. e OD centro: teste de Kruskal-Wallis.

Kruskal-Wallis Grupos Comparados	Adj. OD dta.		Adj. OD centro	
	Teste estatístico	Significância (p)	Teste estatístico	Significância (p)
ADL/Pré-escolar	6,500	1,000	7,821	1,000
ADL/2.º ano	13,846	0,121	11,648	0,317
ADL/Grupo de controlo	-24,500	0,001	-25,571	0,000
Pré-escolar/2.º ano	-7,346	0,730	-3,827	1,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	-18,000	0,003	-17,750	0,004
2.º ano/Grupo de controlo	-10,654	0,278	-13,923	0,059

Quanto às adjectivas de OD (**quadro 9**), observa-se que o grupo de controlo tem uma média de OD dta. superior e estatisticamente diferente da média obtida pelos grupos ADL e pré-escolar; o grupo de controlo demonstra ter uma média de OD centro superior e estatisticamente diferente das médias obtidas pelos participantes com ADL e do pré-escolar.

Ainda para a análise dos resultados obtidos nesta tarefa, e em jeito de síntese, foi criada uma outra base de dados do programa SPSS. Nesta base de dados definiram-se escalões de desempenho para a tarefa de representação, tendo em conta o resultado da prova de cada sujeito. Assim, considerando necessários três escalões de desempenho e atendendo ao facto de a cotação máxima para esta tarefa ser de 18, foram definidos pela investigadora: um nível baixo, para uma escala de resultados de [1- 6]; um nível médio, para uma escala de [6-12]; e, para os resultados de [12 -18], considerou-se ser o escalão alto.

Deste modo e numa perspectiva de escalões de desempenho, apresenta-se o seguinte quadro (**quadro 10**).

Quadro 10 – Escalões de desempenho obtidos pelos grupos no teste de compreensão – tarefa de representação.

		Grupo				
		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de controlo	
Tarefa de Representação: Escalões	Baixo	N.º de sujeitos	5	1	4	0
		%	31,3%	7,7%	57,1%	0%
	Médio	N.º de sujeitos	6	4	2	0
		%	37,5%	30,8%	28,6%	0%
	Alto	N.º de sujeitos	5	8	1	10
		%	31,3	61,5%	14,3%	100%

O quadro anteriormente representado comprova então que os indivíduos do grupo com ADL são os que apresentam o desempenho mais baixo (57,1% do escalão baixo) ao nível da compreensão das orações adjectivas. Relativamente ao desempenho médio, são os indivíduos do pré-escolar, que demonstram uma capacidade mediana em representar as orações testadas (37,5% do escalão médio). Em contraste, e no que respeita às crianças, é o grupo do 2.º ano de escolaridade que revela melhor desempenho ao nível da compreensão das orações adjectivas (61,5% do escalão), no entanto, ainda aquém da compreensão do adulto, uma vez que este último grupo não demonstra qualquer dificuldade na compreensão deste tipo de estruturas.

1.3 Teste de produção⁵⁶

1.3.1 Tarefa de repetição

Em primeira instância, analisou-se, globalmente, todas as respostas dadas pelos participantes, constatando a necessidade de definir alguns critérios de correcção, designadamente de aceitabilidade das respostas.

Assim, foram consideradas como correctas todas as frases que respeitassem integralmente as frases estímulo do instrumento utilizado na tarefa, às quais se atribuiu a

⁵⁶ O *corpus* decorrente da aplicação das duas tarefas do teste (a de repetição e a narrativa) está apresentado no 'Apêndice E' da presente dissertação.

cotação 1. Foram também julgadas como certas, respostas com pequenas alterações sintácticas ou semânticas, designadamente:

- i) adição ou substituição de preposições (ex.: *O cão que tem orelhas compridas mordeu na menina em vez de 'O cão que tem orelhas compridas mordeu a menina'*);
- ii) alterações morfológicas (flexão nominal ou verbal) sem desrespeitar o conteúdo semântico (*O professor pôs os livros que o menino lhe deu da mesa em vez de 'O professor pôs o livro que o menino lhe deu na mesa'*);
- iii) substituição léxico-semântica (sinonímia, hiperonímia, hiponímia) (ex.: *A jarra onde a senhora pôs as flores tem desenhos em vez de 'A jarra onde a professora pôs as flores tem desenhos'*).

Todas as respostas que não respeitassem a estrutura frásica original, quer ao nível da oração principal quer da oração adjectiva, seriam cotadas com o valor 0. Tem-se também em consideração a (a)gramaticalidade e a (in)congruência semântica da frase repetida pelos sujeitos, tal como verificado nas descrições seguintes.

À semelhança do que foi apresentado para o teste anterior, mostram-se os resultados obtidos para o teste de produção, mais concretamente para a prova de repetição (**quadro 11**).

Quadro 11 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de repetição ⁵⁷:

Medida	Média	Desvio Padrão	Limite* Inferior	Limite* Superior
Grupo				
Pré-escolar	15,13	3,442	13,29	16,96
2.º ano	18,85	2,544	17,31	20,38
ADL	5,71	5,09	1,01	10,42
Controlo	20,80	0,422	20,50	21,10

O **quadro 11** elucida-nos, de uma forma global, da prestação dos vários grupos nesta prova. Ao nível das médias, foi manifestamente o grupo com ADL o que menos se

⁵⁷ Os valores identificados com * são referentes a um intervalo de confiança de 95% obtidos a partir do SPSS

destaca por contraste ao grupo dos adultos; em termos de desvio padrão, o grupo com ADL é o que apresenta maior disparidade, seguindo-se o do pré-escolar, depois o de 2.º ano e, por último, o grupo de controlo. Os valores dos limites apresentados revelam-nos que, para um intervalo de confiança de 95%, os sujeitos com ADL têm valores mais díspares (entre 1,01 e 10,42).

Seguem-se os valores médios obtidos na repetição de cada um dos tipos de orações adjectivas produzidas (**quadro 12**).

Quadro 12 – Medidas de tendência central e de dispersão obtidas pelos grupos na tarefa de repetição: comparação de variáveis – teste de Kruskal-Wallis.

Tipos de oração adjectiva	Pré-escolar		2.º ano		ADL		Grupo de controlo		Teste de Kruskal-Wallis (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
SU dta.	3	0	3	0	1,86	1,215	0	0	0,00
SU centro	3	0	3	0	1,43	1,512	3	0	0,00
OD dta.	2,69	0,602	3	0	0,86	0,9	3	0	0,00
OD centro	3,56	1,263	5,54	0,877	1	1,155	5,9	0,316	0,00
Ind	1,19	1,223	2,15	1,214	0	0	3	0	0,00
Loc	1,63	1,204	2,15	0,987	0,57	0,787	3	0	0,00

Assim, analisando o **quadro 11**, para a tarefa de repetição conclui-se que, independentemente do tipo de adjectiva, todos os grupos apresentam, em termos estatísticos, médias significativamente diferentes entre si. Esta afirmação é justificada pelos valores de p obtidos no teste de Kruskal-Wallis; assim, uma vez que o nível de significância é inferior a 0,05, rejeita-se a H_0 .

O **gráfico 3** contempla apenas as médias apresentadas no quadro anterior, facilitando a visualização dos resultados e desempenhos dos grupos na tarefa de repetição.

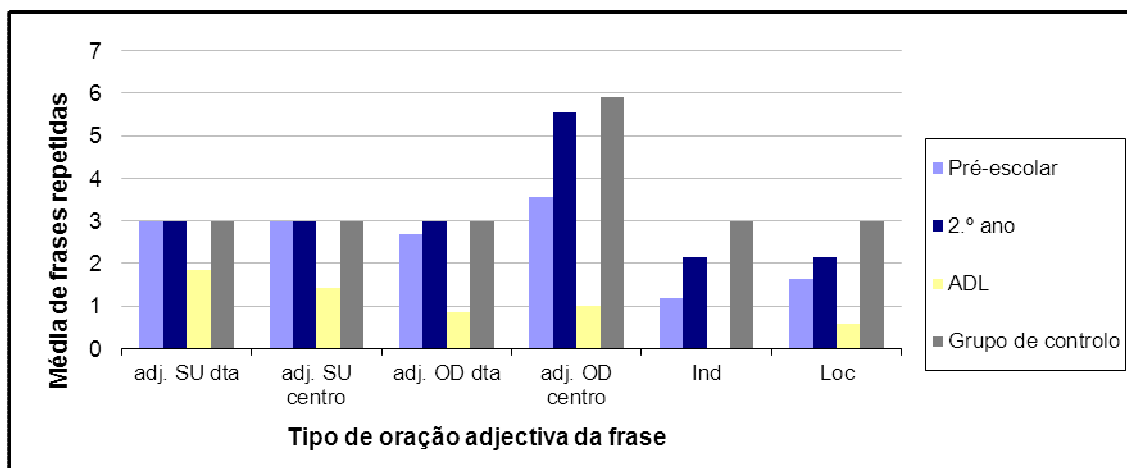


Gráfico 3 - Distribuição média de frases correctamente repetidas contendo os vários tipos de orações adjectivas.

O **gráfico 3** comprova então que o desempenho dos grupos pré-escolar e do 2.º ano em relação à repetição de frases com orações adjectivas de SU à dta. e ao centro é equiparado ao dos adultos. Já nas de OD dta., só o grupo do 2.º ano é que se manifesta de igual forma ao grupo de controlo, apesar de haver grande aproximação do grupo pré-escolar. Nas orações do tipo OD centro, são os adultos que revelam maior sucesso, apesar de ter havido uma falha por parte de um sujeito, o que é pouco significativo. É bem claro que é o grupo em idade escolar o que mais se aproxima deste desempenho de quase excelência.

Os dados remetem-nos para a existência de uma marcada assimetria entre a capacidade das crianças e dos adultos participantes de repetir frases com orações de Loc e Ind.

Também o gráfico 3 nos permite observar que os indivíduos com problemática de linguagem revelam dificuldades em todos os tipos de adjectivas testados, distanciando-se de todos os outros grupos, até mesmo do pré-escolar.

À semelhança da análise feita para o teste de compreensão, também nesta se pretende analisar cada um dos tipos de orações adjectivas testadas na tarefa de repetição e verificar quais os grupos que apresentavam diferenças estatísticas entre si no que respeita a um determinado tipo de adjectiva. Para tal, sugere-se a observação dos **quadros 13, 14 e 15**.

Quadro 13 – Comparação dos desempenhos dos grupos – repetição de adj. SU dta. e SU centro: teste de Kruskal-Wallis.

Kruskal-Wallis Grupos Comparados	Adj. SU dta.		Adj. SU centro	
	Teste estatístico	Significância (p)	Teste estatístico	Significância (p)
ADL/Pré-escolar	13,143	0,000	13,143	0,000
ADL/2.º ano	13,143	0,000	13,143	0,000
ADL/Grupo de controlo	13,143	0,000	-13,143	0,000
Pré-escolar/2.º ano	0,000	1,000	0,000	1,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	0,000	1,000	0,000	1,000
2.º ano/ Grupo de controlo	0,000	1,000	0,000	1,000

Constata-se que os sujeitos com ADL têm médias de SU dta. e de centro inferiores e estatisticamente diferentes das médias obtidas pelos outros grupos; em contraste, as médias dos grupos sem patologia de linguagem são estatisticamente semelhantes.

Quadro 14 – Comparação dos desempenhos dos grupos – repetição de adj. OD dta. e OD centro: teste de Kruskal-Wallis.

Kruskal-Wallis Grupos Comparados	Adj. OD dta.		Adj. OD centro	
	Teste estatístico	Significância (p)	Teste estatístico	Significância (p)
ADL/Pré-escolar	18,893	0,000	10,964	0,368
ADL/2.º ano	24,143	0,000	27,214	0,000
ADL/Grupo de controlo	- 24,143	0,000	-30,864	0,000
Pré-escolar/2.º ano	-5,250	0,965	-16,250	0,005
Pré-escolar/Grupo de controlo	-5,250	1,000	-19,900	0,001
2.º ano/ Grupo de controlo	0,000	1,000	-3,650	1,000

Em relação às adjectivas OD dta., todos os grupos obtiveram médias estatisticamente diferentes das médias obtidas pelos sujeitos com ADL. Por outro lado e a respeito das adjectivas de OD centro, os grupos com ADL e pré-escolar são estatisticamente semelhantes, assim como os grupos do 2.º ano e de controlo, sendo que todos os outros são estatisticamente diferentes entre si.

Quadro 15 – Comparação dos desempenhos dos grupos - repetição de adj. Ind e Loc: teste de Kruskal-Wallis.

Kruskal-Wallis Grupos Comparados	Adj. Ind		Adj. Loc	
	Teste estatístico	Significância (p)	Teste estatístico	Significância (p)
ADL/Pré-escolar	11,281	0,208	10,616	0,383
ADL/2.º ano	19,808	0,004	15,890	0,044
ADL/Grupo de controlo	- 27,500	0,000	-26,429	0,000
Pré-escolar/2.º ano	-8,526	0,393	-5,274	1,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	-16,219	0,007	-15,812	0,011
2.º ano/Grupo de controlo	-7,692	0,841	-10,538	0,285

Ao nível das adjectivas dos tipos Ind e Loc, os resultados são idênticos, ou seja, para estes dois tipos, o grupo com problemática de linguagem é, em termos de média, estatisticamente diferente dos grupos do 2.º ano e de controlo. Também o grupo do pré-escolar é estatística e significativamente diferente do grupo de controlo.

Em síntese, o **gráfico 4** permite-nos fazer uma outra leitura em termos percentuais dos resultados obtidos nesta prova.

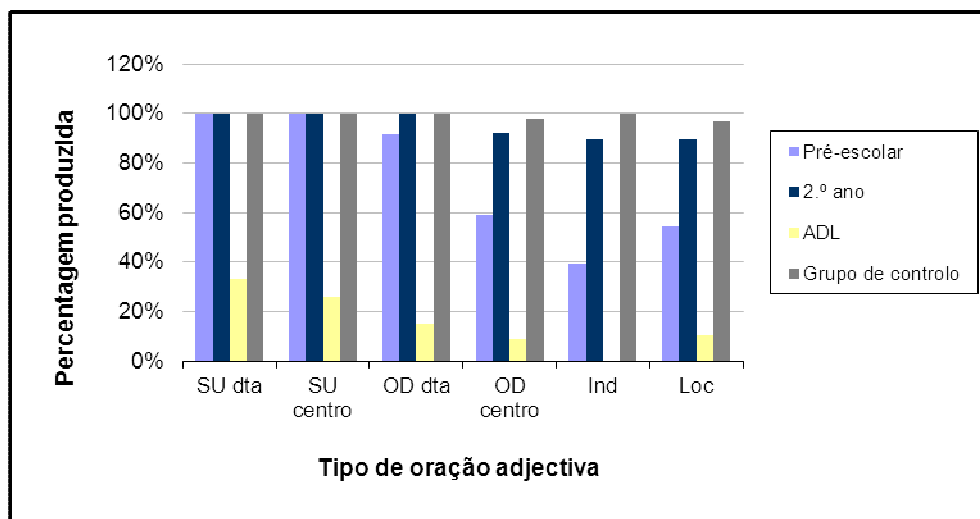


Gráfico 4 – Desempenho dos sujeitos na tarefa de repetição (valores em %).

Compreende-se então que, em relação às crianças, é o grupo a frequentar o 2.º ano de escolaridade o que apresenta melhor capacidade em produzir, por repetição, orações adjectivas (89,7% no total) em contraste com o grupo com ADL, dado ser o que apresenta, nesta área, a mais fraca prestação (14,7%). Por outro lado, para os três grupos de crianças, e embora com graus diferentes, é sobretudo ao nível das adjectivas Ind e Loc que residem as maiores dificuldades. Ao nível da produção, os grupos do pré-escolar e do 1.º ciclo repetem com grande eficácia (100%) frases com orações adjectivas SU dta. e SU centro (100%). Também em relação às do tipo OD dta., os sujeitos do 2.º ano repetem-nas com 100% de sucesso; os indivíduos do pré-escolar produzem-nas muito satisfatoriamente (91,7%); o grupo com problemática de linguagem apresenta apenas 15% de sucesso. Porém, também no grupo dos adultos as orações adjectivas dos tipos OD centro (98,3%) e Loc (96,7%) suscitam alguma hesitação, correspondendo, como já referido, a duas das adjectivas de maior dificuldade (ao nível da produção) para as crianças sem patologia de linguagem. Contudo, embora não obtendo 100%, não foi atribuída qualquer importância ao sucedido.

Pelo exposto, genericamente consideramos possível definir a seguinte escala retratando a disponibilidade que as crianças têm em produzir orações adjectivas:

SU dta. > SU centro > OD dta. > OD centro > Loc > Ind

Sob o ponto de vista dos escalões de desempenho nesta tarefa, foram definidos três escalões: o baixo, para valores obtidos entre [0-7]; o médio, para uma escala de [7-14] e o alto para resultados compreendidos entre [14-21]. Seguidamente, apresenta-se o **quadro 16**:

Quadro 16 – Escalões de desempenho obtidos pelos grupos no teste de produção - tarefa de repetição.

		Grupo				
		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de controlo	
Tarefa de repetição: escalões	Baixo	N.º de sujeitos	0	0	4	0
		%	0%	0%	57,1%	0%
	Médio	N.º de sujeitos	8	1	3	0
		%	50%	7,7%	42,9%	0%
	Alto	N.º de sujeitos	8	12	0	10
		%	50%	92,3%	0%	100%

O **quadro 16** revela que o desempenho obtido na tarefa de repetição pelo grupo do pré-escolar está igualmente distribuído entre os escalões médio e alto. Também revela que quatro indivíduos com ADL se concentram no nível baixo (57,1%) e os três restantes (42,9%) no nível intermédio.

O grupo das crianças do 2.º ano de escolaridade revela uma prestação bastante satisfatória, uma vez que 92,3% dos indivíduos se encontram no escalão alto, porém, ligeiramente abaixo (em termos percentuais) dos adultos, sendo que todos estes se concentram no escalão mais elevado.

Sumariamente, só os sujeitos sem patologia de linguagem revelam níveis intermédios e altos de desempenho ao nível da repetição de frases com orações adjectivas, sendo visível que os sujeitos com patologia de linguagem apresentam níveis baixos e médios na concretização da tarefa de repetição. Por este motivo, antes de mais, considerou-se interessante apresentar algumas das respostas dadas particularmente pelos indivíduos com ADL (**quadro 17**).

Quadro 17 – Exemplos de respostas dadas pelo grupo com ADL na tarefa de repetição.

Tipo de frase/ oração	Frase-estímulo	Exemplos de resposta/sujeito
Distraçã- tora	<p>O cão saltou pela janela e o gato arranhou o menino.</p> <p>O gato arranhou a velha e a velha bateu no gato.</p> <p>O menino deu flores à professora e um livro ao professor.</p>	<p>O cão saltou pela janela e arranhou o menino (G3: S1); (G3: S3)</p> <p>O gato arranhou a velha bateu no gato (G3: S4) A velha arranhou o gato (G3: S7)</p> <p>O menino deu flores ao professor deu um miau (G3: S1) O menino deu à professora umas flores e à professora o livro (G3: S7)</p>
Adj. SU dta.	<p>O cão mordeu a menina que tem caracóis.</p> <p>O gato arranhou a velha que tem óculos.</p> <p>O gato arranhou o menino que tem boné.</p>	<p>O cão mordeu a menina tem caracóis (G3: S3) O cão a menina mordeu tem caracóis (G3: S7)</p> <p>O gato arranhou a velha tinha óculos (G3: S6) O gato arranhou a velha (G3: S7)</p> <p>O gato arranhou o menino tem boné (G3: S3) O gato arranhou o menino do boné (G3: S6)</p>
Adj. SU centro	<p>O cão que tem orelhas compridas mordeu a menina.</p> <p>O gato que tem olhos verdes arranhou a velha.</p> <p>O gato que tem um laço arranhou o menino.</p>	<p>O cão teve as orelhas compridas mordeu a menina (G3:S5) O cão tem orelhas compridas mordeu a menina (G3: S6), (G3: S7)</p> <p>O gato tem olhos verdes arranhou a velha (G3: S3), (G3: S5), (G3: S6) O gato verde arranhou a velha (G3: S7)</p> <p>O gato tem um laço arranhou o menino (G3: S3), (G3: S5) O gato tinha um laço e arranhou o menino (G3; S6)</p>
Adj. OD dta.	<p>A senhora beijou a menina que o cão mordeu.</p> <p>A senhora beijou o menino que o gato arranhou.</p> <p>A professora cheirou as flores que o menino lhe</p>	<p>A senhora beijou a menina porque o cão mordeu (G3: S3), (G3: S4); A senhora beijou o cão mordeu (G3: S6)</p> <p>A senhora beijou o menino porque o gato arranhou (G3: S3) Beijou o menino por tinha dói-dói (G3: S7)</p> <p>A professora cheirou as flores o menino deu (G3: S3), (G3: S6) A menina a professora estava a cheirar o menino deu (G3: S7)</p>
Adj. OD centro	<p>A menina que o cão mordeu chorou.</p> <p>A velha que o gato arranhou deu o gato ao menino.</p> <p>O menino pôs o gato que a velha lhe deu na cadeira.</p> <p>O menino que o gato arranhou gritou.</p> <p>A professora pôs as flores que o menino lhe deu na jarra.</p> <p>O professor pôs o livro que o menino lhe deu na mesa.</p>	<p>Que o cão mordeu a menina chorou (G3: S5) A menina chorou (G3: S6)</p> <p>A velha que o gato arranhou deu ao menino (G3: S4) O gato arranhou a velha deu ao menino (G3: S5)</p> <p>O menino pôs o gato que deu na cadeira (G3: S4) Que a velha deu o gato ao menino pôs na cadeira (G3: S5)</p> <p>Que o gato arranhou o menino gritou (G3: S5) O menino o gato arranhou gritou (G3: S3), (G3: S6) O menino gritou (G3: S3).</p> <p>A professora que o menino deu-lhe a professora cheirou (G3: S1) A professora pôs as flores na jarra que o menino lhe deu (G3: S2)</p> <p>O professor caiu o menino pôs na mesa (G3: S1) O menino quem deu o livro ao professor é careca (G3: S2) O professor que pôs os livros que o menino lhe deu na mesa (S3: S4)</p>
Adj. Ind	<p>O menino a quem a velha deu o gato tem calças azuis.</p> <p>A professora a quem o menino deu flores tem o nariz grande.</p>	<p>A velha deu gato o menino tem calças verdes (G3: S1) O menino a que a senhora tem calças azuis (G3: S4) O menino deu o gato tem calças azuis (G3: S3)</p> <p>A quem o menino deu flores tem o nariz grande (G3: S2) O menino deu as flores a senhora tem o nariz grande (G3: S4) A professora que o menino deu as flores tem o nariz grande (G3: S5)</p>

	O professor a quem o menino deu o livro é careca.	O menino quem deu o livro ao professor é careca (G3: S2) O professor que o menino deu o livro é careca (G3: S4)
Adj. Loc	A cadeira onde o menino pôs o gato é alta.	O menino pôs o gato da cadeira é alta (S3: S3) O menino que pôs o gato é alta (G3: S5)
	A jarra onde a professora pôs as flores tem desenhos.	A professora onde meteu as flores tem desenhos (G3: S3) A jarra tem desenhos (G3: S7)
	A mesa onde o professor pôs o livro tem gavetas.	O professor o menino pôs o livro tem gavetas (G3: S3) O senhor pôs o livro tem gavetas (G3: S5) O professor pôs na mesa tinha gavetas (G3: S6)

Para esta tarefa, para além da análise quantitativa e da análise particular de respostas provenientes do grupo com patologia, considerou-se pertinente analisar os tipos de erros cometidos pela generalidade da amostra. Para tal, elaborou-se o esquema presente no **quadro 18**, permitindo identificar quais as incorrecções mais frequentes. Assim, depois de analisadas todas as respostas dadas, caracterizaram-se e identificaram-se os erros de A a K. Ainda para facilitar a leitura da informação contida no **quadro 18**, depois apresenta-se o **gráfico 5**.

Quadro 18 - Caracterização e percentagem de erros presentes nas frases-estímulo repetidas.

Natureza do erro e estrutura sintáctica alvo		Exemplo (grupo: sujeito)		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de controlo		
Omissão de orações	Adjectiva A	A professora pôs as flores que o menino lhe deu na jarra. <i>A professora pôs as flores na jarra. (G2: S7)</i>		4%	3,6%	8,5%	0%		
	Principal B	-----		0%	0%	0%	0%		
Troca/Substituição/ /Reformulação de constituintes sintácticos	Uma oração afectada	Adjectiva	Gramatical C	A professora a quem o menino deu flores tem o nariz grande. <i>A professora que levou o livro tem o nariz grande .(G1: S3)</i> O menino que o gato arranhou gritou. <i>O menino a quem o gato arranhou gritou. (G2: S7)</i>		13,3%	10,7%	4,7%	0%
			Agramatical D	A mesa onde o professor pôs o livro tem gavetas. <i>A mesa que o professor pôs o livro tem gavetas. (G2: S7)</i> O cão que tem orelhas compridas mordeu a menina. <i>O cão tem orelhas grandes mordeu a menina. (G1: S1)</i>		16%	50%	23,6 %	0%
		Principal	Gramatical E	A velha que o gato arranhou deu o gato ao menino. <i>A velha que o gato arranhou deu o gato (G1: S16)</i> O professor pôs o livro que o menino lhe deu na mesa. <i>O professor pôs o livro que o menino lhe deu em cima da mesa. (G1: S3)</i>		1,3%	3,6%	0,9%	0%
			Agramatical F	A velha que o gato arranhou deu o gato ao menino. <i>A velha que o gato arranhou deu ao menino. (G1: S3)</i>		20%	7,1%	3,8%	0%
	Duas orações afectadas	Troca entre os constituintes da estrutura alvo	Gramatical G	O professor a quem o menino deu o livro é careca. <i>O menino que deu o livro ao professor é careca. (G2: S5)</i> A professora a quem o menino deu flores tem o nariz grande. <i>O menino que deu as flores tem um nariz grande (G1:S1)</i>		9,3%	3,6%	4,7%	0%
			Agramatical H	A velha que o gato arranhou deu o gato ao menino <i>O gato que a velha arranhou deu ao menino (G2:S7)</i> A jarra onde a professora pôs as flores tem desenhos. <i>A pôs as flores tem desenhos (G1: S2)</i>		29,3%	21,4%	44,3 %	1%
		Introdução de novos constituintes	Gramatical I	A senhora beijou a menina que o cão mordeu <i>A mãe deu um beijinho na bochecha o cão arranhou (G3: S1)</i>		0%	0%	1%	0%
			Agramatical J	A mesa onde o professor pôs o livro tem gavetas <i>O que o menino arranhou tem gavetas (G3: S1)</i>		0%	0%	1%	0%
		Não resposta ou resposta não passível de análise K		A jarra onde a professora pôs as flores tem desenhos. <i>(Produção não audível)(G3: S2)</i>		0%	0%	9%	0%

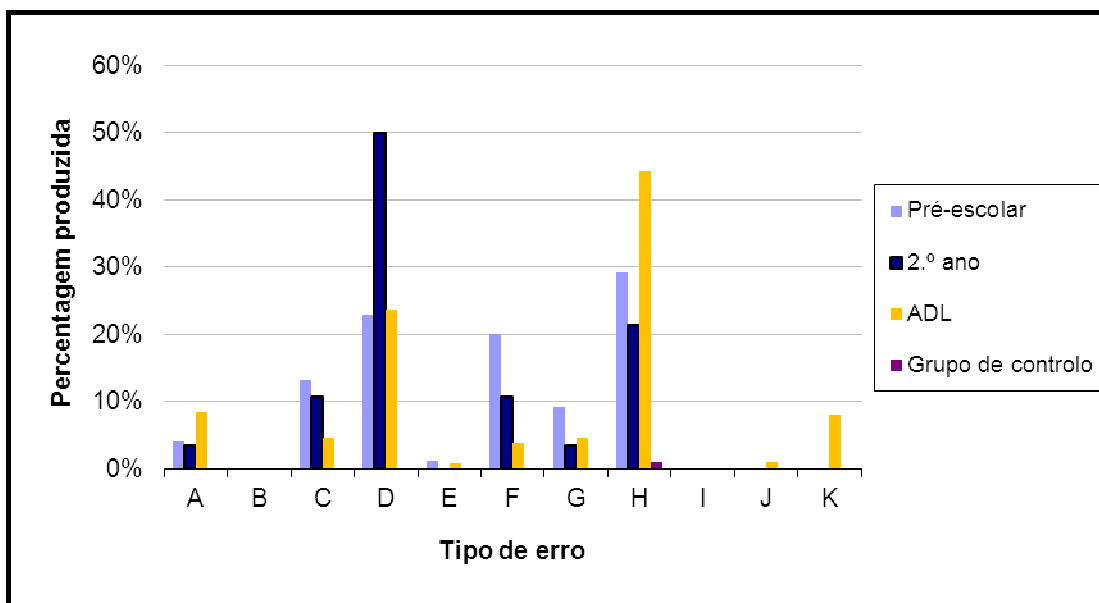


Gráfico 5 – Distribuição do tipo de erros produzidos pela amostra (valores em %).

Globalmente, analisando a tabela e o gráfico acima indicados, destaca-se maior incidência dos erros tipo C, D, F e H para o universo da amostra.

Porém, apesar desta primeira análise, debruçar-nos-emos desde já sobre os erros do tipo **A**, **C** e **D**, uma vez que afectam somente a oração adjectiva. Os sujeitos com ADL omitem toda a oração adjectiva (**erro A**) em 8,5%; e os indivíduos do pré-escolar e 2.º ano cometem-no em menor e semelhante proporção, ou seja, em 4% e 3,6%, respectivamente.

O **erro tipo C** é produzido principalmente pela parte do grupo do pré-escolar (13,3%), comparativamente aos 10,7% do grupo do 2.º ano e aos 4,7% do grupo com diagnóstico de ADL.

O **erros tipo B e I**, embora definidos, não estão presentes em qualquer das respostas dadas por parte dos participantes, independentemente do grupo a que pertencem.

A reformulação, troca ou substituição da oração adjectiva, resultando em agramaticalidade sintáctica (**erro D**), surge em 50% no grupo do 2.º ano, pelos indivíduos do pré-escolar em 23% e nos sujeitos com ADL em 23,6%.

O **erro tipo J** foi apenas cometido por um sujeito do grupo de patologia de linguagem (1% dos erros dados pelos sujeitos do grupo).

O **erro tipo K** é verificado somente no grupo formado pelos indivíduos com ADL em 8% das respostas. Sentiu-se necessidade de considerar este erro perante a ocorrência de situações nas quais o sujeito não colabora e não repete a frase pedida e pela existência de repetições não audíveis.

É, contudo, o **erro tipo H** que mais ocorre nos grupos pré-escolar (29,3%) e ADL (44,3%), o qual é identificado pela reformulação, troca ou substituição das orações

principal e adjectiva, resultando em agramaticalidade sintáctica. Em relação aos indivíduos do 2.º ano, cometem-no em 21,4% das suas repetições. De facto, este erro assume alguma importância, até porque 1% dos adultos (um sujeito) também o comete. Já para o grupo do 2.º ano, o erro mais comum afecta uma só oração, a adjectiva, havendo reformulação, troca ou substituição da oração, resultando também em agramaticalidade sintáctica - **erro D** (em 50%, como referido anteriormente).

Em síntese, ao nível da amostra, os erros mais comuns para os participantes do pré-escolar, 2.º ano e adultos são os erros do tipo H, ou seja, havendo 'duas orações afectadas com troca, substituição ou reformulação entre os constituintes da estrutura alvo com produção agramatical'; também para o grupo pré-escolar, face à troca, substituição ou reformulação da oração adjectiva mas mantendo a integridade da gramaticalidade sintáctica, atribui-se ao erro C relativa importância; para os do 2.º ano o erro que mais ocorre é do tipo D, que é caracterizado pela troca, substituição ou reformulação dos constituintes sintácticos da oração adjectiva originando uma produção agramatical':

Na tentativa de cruzar os desempenhos obtidos pelos sujeitos nas tarefas de repetição e de representação, sugere-se a visualização do **quadro 19**.

Quadro 19 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pela amostra nas tarefas de representação e de repetição.

		Tarefa de representação: escalões			
		Baixo	Médio	Alto	
Tarefa de repetição: escalões	Baixo	Nº de sujeitos	3	1	0
		%	30%	8,3%	0%
	Médio	Nº de sujeitos	6	5	1
		%	60%	41,7%	4,2%
	Alto	Nº de sujeitos	1	6	23
		%	10%	50%	95,8%

Analisando o **quadro 19** é possível constatar que a distribuição é um pouco irregular, ou seja, a maioria dos participantes que apresenta um baixo desempenho na tarefa de representação não revela necessariamente um nível baixo na tarefa de repetição, até porque a maioria dos sujeitos (6 sujeitos) com escalão baixo na compreensão de orações adjectivas apresenta um escalão médio na tarefa de repetição. Porém, 95,8% dos

indivíduos com um desempenho alto na tarefa de representação demonstram igualmente um alto desempenho na tarefa de representação.

1.3.2 Narrativa

Sob o ponto de vista da análise das narrativas, considerou-se relevante, em primeira instância, quantificar as frases simples e complexas, o que é possível verificar no **quadro 20** e no **gráfico 6** abaixo indicados:

Quadro 20 – Tipo de frases produzidas pelos grupos na narrativa (valores em %)

Grupo	Frases simples	Frases complexas
Pré-escolar	63,16%	36,84%
2.º ano	23,8%	76,19%
ADL	65,4%	34,6%
Grupo de controlo	26,5%	73,5%

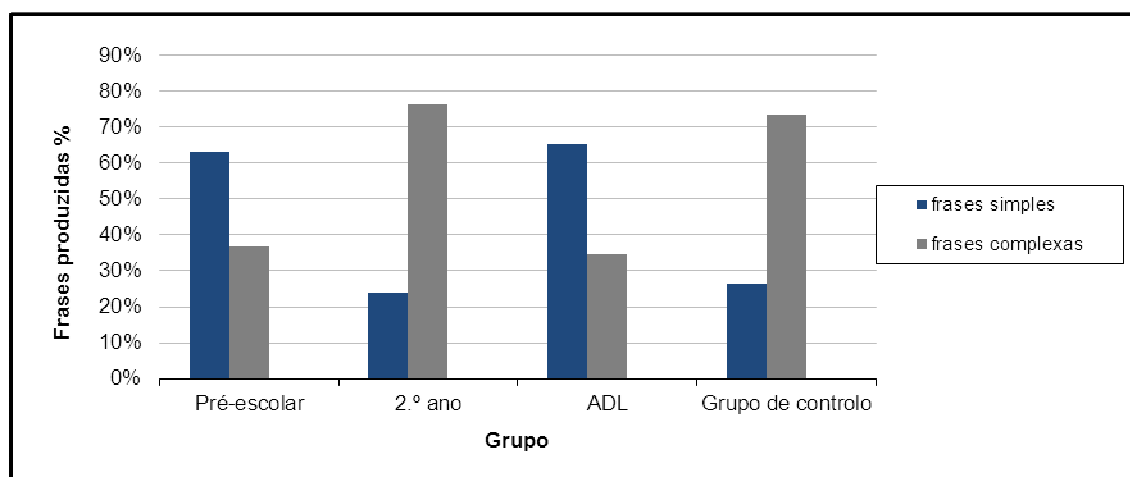


Gráfico 6 - Distribuição de frases simples e complexas produzidas pelos participantes na narrativa (valores em %).

É notório que o grupo pré-escolar e o grupo com ADL se comportam de forma semelhante no que respeita à produção de frases. No primeiro grupo, ocorrem 63,16% de frases simples e 36,8% de frases complexas; o segundo grupo produz 65,4% de frases simples e 34,6% de frases complexas. Assim, desde já se torna evidente que, em

relação às crianças, são as do pré-escolar e as com ADL que, maioritariamente, optam por estruturas fráscas simples. O grupo do 2.º ano, nas suas narrativas, já contemplam um número substancial de frases complexas (76,19%), em contraste com os 23,8% de frases simples produzidas. De certo modo, as percentagens de frases complexas e de frases simples do 2º ano e do grupo de controlo são equiparadas: nos adultos, 73,5% de frases são complexas e 26,5% são simples.

Importa agora verificar a produção de frases com orações adjectivas, exemplificando-as (**quadro 21**) e quantificando-as nos vários grupos em estudo (**quadro 22**).

Quadro 21 – Alguns exemplos de frases com orações adjectivas produzidas pelos grupos na narrativa.

Grupo	Exemplos
Pré-escolar	<p><i>Depois veio o gato [que queria dormir lá em cima] ele o gato subiu à árvore. (G₁: S₈)</i></p> <p><i>Era uma vez um passarinho [que vivia no ninho]. (G₁: S₁₄)</i></p> <p><i>Depois ele tinha perseguido as pegadas [que o gato tinha feito]. (G₁:S₁₅)</i></p>
2.º ano	<p><i>{Era uma vez} um pássaro [que tinha ovos no ninho]. (G₂:S₂)</i></p> <p><i>{Era uma vez} um pássaro [que tinha acabado de pôr ovos]. (G₂: S₈)</i></p>
ADL	<p><i>{Era uma vez} um pássaro [que está a ... /.../ comida]. (G₃: S₂)</i></p> <p><i>E apareceu um cão // // [que lhe puxou o rabo]. (G₃: S₂)</i></p>
Grupo de controlo	<p><i>Era uma vez um pássaro [que estava a cuidar das suas crias] ... (G₀: S₁)</i></p> <p><i>Mas o cão [que estava à espreita na tentativa de salvar os passarinhos] puxou o gato. (G₀: S₄)</i></p>

Quadro 22 – Número e percentagem de orações adjectivas produzidas pelos grupos na narrativa.

		Grupo				
		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de controlo	
Número de orações adjectivas produzidas na narrativa	0	Nº de sujeitos	5	0	6	0
		%	31,3%	0%	85,7%	0%
	1	Nº de sujeitos	8	9	0	1
		%	50%	69,2%	0%	10%
	2	Nº de sujeitos	3	3	1	6
		%	18,8%	23,1%	14,3%	60%
	3	Nº de sujeitos	0	1	0	2
		%	0%	7,7%	0%	20%
	8	Nº de sujeitos	0	0		1
		%	0%	0%	0%	10%

O **quadro 20** demonstra que, na generalidade da amostra, o recurso a orações adjectivas varia de zero a quatro orações. O grupo com patologia de linguagem é o que produz menos orações adjectivas. Neste grupo, 85,7% não produziram qualquer oração adjectiva. Existe, no entanto, um sujeito desse mesmo grupo que produziu duas orações adjectivas durante a mesma prova.

Quanto ao grupo do pré-escolar, metade dos indivíduos deste grupo (50%) recorreu apenas a uma oração adjectiva, ficando os restantes sujeitos do grupo pelas zero (37,5%), duas (6,3%) e três (6,3%).

Um facto é que, no universo da amostra, apenas um indivíduo pertencente ao grupo do 2.º ano de escolaridade produziu quatro orações adjectivas. Porém, a maioria dos sujeitos desse grupo (46,2%) produziu duas orações adjectivas na narrativa, revelando ser o grupo de crianças com melhor desempenho nesta tarefa, situação esta que é semelhante ao grupo de controlo, pois a maioria dos indivíduos (69%) produz igualmente duas orações adjectivas. Ainda sobre o grupo dos adultos, apenas um indivíduo se destaca em relação à quantidade de orações adjectivas produzidas na narrativa, sendo esta de nove.

Segue-se o **gráfico 7**, que apresenta o número médio de orações adjectivas produzidas pelos grupos aquando da narrativa de 'A história do gato'.

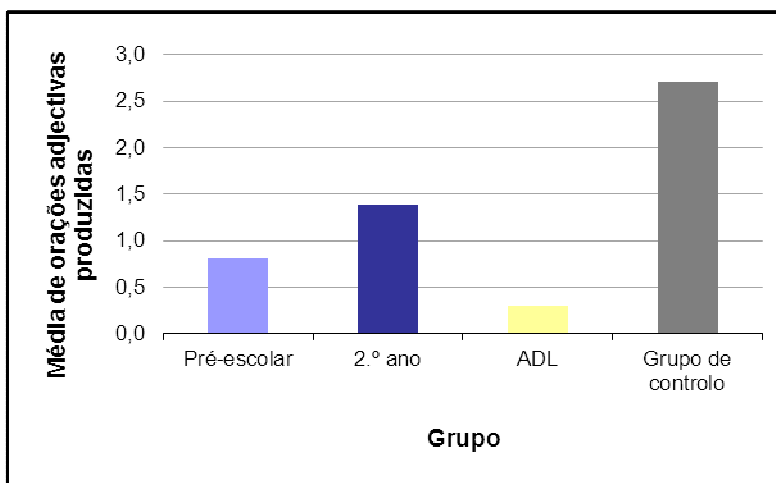


Gráfico 7 – Distribuição média de orações adjectivas produzidas na narrativa.

Constata-se que, ao nível das narrativas produzidas pelas crianças, são os sujeitos que frequentam um nível mais avançado de escolaridade os que produzem, em média, um maior número deste tipo de orações (1,4). Já os indivíduos do pré-escolar produzem, em média, perto de uma oração adjetiva (0,8), em contraste com o reduzido valor médio de 0,3 produzido pelos sujeitos com alterações de linguagem. Comprova-se então que, nos adultos, existe maior preferência em produzir orações adjectivas, uma vez que o número médio é de 2,7 orações por narrativa.

Importa agora identificar nesta prova os tipos de orações adjectivas elegidos; por conseguinte, veja-se o **gráfico 8**.

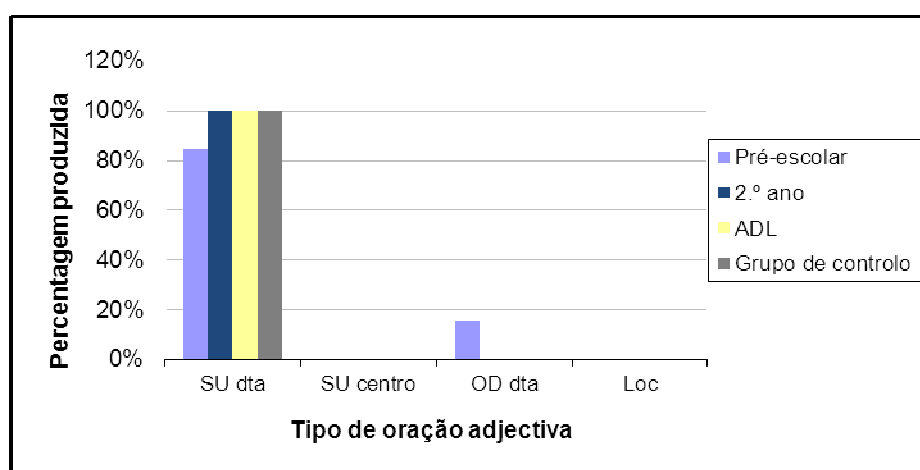


Gráfico 8 – Distribuição do tipo de orações adjectivas produzidas na narrativa (valores em %).

O **gráfico 8** indica-nos que, de entre o total de orações adjectivas presentes nas narrativas, são claramente as de SU dta. as mais produzidas, das quais 100% ocorrem nas narrativas do grupo de controlo; 85% são produzidas pelos sujeitos a frequentar o

pré-escolar; também 100% são da responsabilidade dos indivíduos do 2.º ano. Todavia, no grupo com alterações de linguagem apenas um sujeito produziu este tipo de estrutura sintáctica, correspondendo a 100% das produções do grupo a que pertence.

Sobre as adjectivas de OD dta., estas são apenas produzidas por dois sujeitos do grupo pré-escolar, correspondendo a 15,4% das produções adjectivas deste grupo. Em suma, analisando a produção de cada um dos tipos de adjectivas, apesar de o grupo de controlo não ser o que apresenta maior leque de orações adjectivas é, contudo, aquele que produz maior quantidade de orações adjectivas, tendo em conta a média deste tipo de construções presentes nesta prova. Assim, sendo evidente uma melhor performance por parte do grupo dos adultos, comprova-se igualmente que o que mais se aproxima ao grupo de controlo é, claramente, o grupo de 2.º ano.

1.4 Teste de compreensão vs. teste de produção

Neste tópico faz-se a análise de possíveis relações entre os vários instrumentos utilizados, tanto ao nível da avaliação da compreensão (tarefa de representação) como da produção (tarefa de repetição e narrativa) de orações adjectivas. Em primeira instância, faz-se a apresentação da análise estatística feita às médias obtidas pelos grupos nas diferentes actividades experimentais; seguidamente, apresentam-se, em relação às várias tarefas, os cruzamentos dos escalões de desempenho obtidos pelos participantes; por último, analisam-se prováveis correlações entre os desempenhos obtidos pelos grupos nas tarefas de representação e de produção.

Vejamos, desde já, para o caso da **tarefa de representação**, quais são os resultados do teste Kruskal-Wallis (**quadro 23**). A este respeito, importa salientar que, como o referido teste estatístico efectuado ao conjunto dos vários grupos não nos diz quais são as médias diferentes, recorreu-se à comparação múltipla das médias pela utilização do mesmo método.

Quadro 23 – Comparação de médias obtidas pelos grupos na tarefa de representação.

Kruskal-Wallis Grupos comparados	Teste estatístico	Significância (p)
ADL/Grupo de controlo	-29,286	0,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	-21,656	0,000
2.º ano/Grupo de controlo	-14,192	0,064
Pré-escolar/2.º ano	-7,464	0,783
ADL/Pré-escolar	7,629	1,000
ADL/2.º ano	15,093	0,890

O **quadro 23** contempla assim os resultados do teste Kruskal-Wallis utilizado para comparação das médias. Nesta perspectiva, quando comparados os grupos com ADL e pré-escolar em relação ao grupo de controlo constata-se que as médias são estatística e significativamente diferentes, pelo que $p < 0,05$. Assim, como nestes casos se rejeita a H_0 , podemos concluir que para a tarefa de representação, tanto nos grupos com menor grau de escolaridade como nos grupos com alterações de linguagem, os seus desempenhos são estatisticamente inferiores ao obtido pelo grupo de controlo no teste de compreensão.

Para a **tarefa de repetição**, veja-se agora o mesmo tipo de análise, apresentando os resultados do teste Kruskal-Wallis no **quadro 24**.

Quadro 24 – Comparação de médias obtidas pelos grupos na tarefa de repetição.

Kruskal-Wallis	Teste estatístico	Significância (p)
Grupos comparados		
ADL/Grupo de controlo	- 33,529	0,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	-20,556	0,010
2.º ano/Grupo de controlo	-10,925	0,164
Pré-escolar/2.º ano	-9,831	0,468
ADL/Pré-escolar	12,772	0,201
ADL/2.º ano	23,698	0,001

Deste modo, verificam-se situações cujos valores de p são de 0,00; 0,01; 0,001, ou seja, em todos estes casos $p < 0,05$, logo a H_0 é rejeitada, assumindo-se a H_1 . Assim, ao nível da tarefa de repetição, assume-se convictamente que existem grupos com médias significativamente diferentes entre si, designadamente o grupo de controlo, em relação aos grupos com ADL e pré-escolar; o mesmo se verifica quando comparados os sujeitos com ADL e os do 2.º ano.

Concluindo, tanto o grupo do nível pré-escolar, como o do 2.º ano têm médias inferiores ao grupo de controlo. Por sua vez, o grupo com ADL, para além de se ter revelado estatisticamente diferente dos adultos, apresenta ainda uma média estatisticamente inferior à do grupo do 2.º ano.

Por fim, importa agora compreender se existem diferenças significativas quanto ao valor médio de orações adjectivas produzidas na narrativa. Por conseguinte, segue-se o **quadro 25**.

Quadro 25 – Comparação da média de orações adjectivas produzidas pelos grupos na narrativa.

Kruskal-Wallis	Teste estatístico	Significância (p)
Grupos comparados		
ADL/Grupo de controlo	-26,764	0,000
Pré-escolar/Grupo de controlo	-18,175	0,002
2.º ano/Grupo de controlo	-11,165	0,225
Pré-escolar/2.º ano	-7,010	0,848
ADL/Pré-escolar	8,589	0,825
ADL/2.º ano	15,599	0,055

À semelhança do que acontece na tarefa de repetição, também ao nível da narrativa 'A história do gato' existem grupos a apresentar diferenças significativas no que respeita ao número médio de orações adjectivas produzidas. É um facto que os grupos ADL/controlo, pré-escolar/controlo apresentam diferenças significativas entre si nesta tarefa, pelo que os valores de p são inferiores a 0,05 ($p < 0,05$), designadamente de 0,00 e de 0,002, respectivamente. Por esta razão, para os grupos referidos, rejeita-se a H_0 e considera-se a H_1 , comprovando a existência de diferenças significativas na produção média de orações adjectivas na narrativa. No entanto, em relação aos grupos ADL/2.º ano verificamos a existência de um valor de p próximo de 0,05 ($p = 0,055$); esta situação revela-nos que estes grupos têm comportamentos bastante diferentes mas insuficiente do ponto de vista estatístico.

Em suma, pelos resultados do teste, ao nível das médias de orações adjectivas produzidas, os grupos pré-escolar e ADL são estatisticamente inferiores em relação ao grupo de controlo e, por sua vez, o grupo ADL tem um desempenho insatisfatório quando comparado com o grupo do 2º ano.

Depois de comparadas as médias dos grupos em relação aos instrumentos utilizados, levantam-se algumas questões que nos parecem pertinentes, designadamente: que relação existe entre os escalões obtidos na tarefa de representação e os escalões de desempenho dos participantes na tarefa de repetição? Na tentativa de dar resposta a esta questão, segue-se o quadro seguinte (**quadro 26**).

Quadro 26 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pelos grupos nos testes de compreensão e de produção: tarefas de representação vs. repetição

			Tarefa de repetição: escalões		
			Baixo	Médio	Alto
Tarefa de representação: escalões	Baixo	Nº de sujeitos %	3 75%	6 50%	1 5%
	Médio	Nº de sujeitos %	1 25%	5 41,7%	6 30%
	Alto	Nº de sujeitos %	0 0%	1 8,3%	13 65%

Após a análise do quadro anterior, comprova-se que a uma considerável percentagem dos sujeitos (75%) têm escalões de desempenho baixo em ambas as tarefas.

Verifica-se que um elevado número de participantes (13) apresentam altos escalões, tanto na tarefa de representação como de repetição.

Existem também casos em que os participantes (6) conquistam um escalão médio na prova de representação e, concomitante, o mais alto escalão na prova de repetição; também se verifica a situação inversa mas em apenas um caso.

Não há casos de sujeitos a terem um escalão alto na tarefa de representação e, em simultâneo, um baixo escalão na tarefa de repetição.

Depois das observações anteriores, torna-se fundamental realizar a mesma análise mas em relação à tarefa de representação e ao número de orações adjetivas produzidas na narrativa. Para responder a este assunto, apresenta-se o **quadro 27**.

Quadro 27 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pelos grupos nos testes de compreensão e de produção: tarefa de representação vs. número de orações adjectivas da narrativa

		Tarefa de representação: escalões			
		Baixo	Médio	Alto	
Número de orações adjectivas na narrativa	0	N.º de sujeitos	5	5	1
		%	50%	41,7%	4,2%
	1	N.º de sujeitos	4	4	10
		%	40%	33,3%	41,7%
	2	N.º de sujeitos	1	2	10
		%	10%	16,7%	41,7%
	3	N.º de sujeitos	0	1	2
		%	0%	8,3%	8,3%
	8	N.º de sujeitos	0	0	1
		%	0%	0%	4,2%

O **quadro 27** comprova que o número de orações adjectivas expressas na narrativa e os escalões obtidos na prova de representação não são directamente proporcionais. Isto compreende-se pelo facto de os sujeitos que produzem orações adjectivas em maior quantidade não serem forçosamente os que obtiveram o maior escalão ao nível da tarefa de representação; note-se, por exemplo, que o indivíduo que produziu quatro orações adjectivas na narrativa, sendo este um número satisfatório, revelou um escalão médio (e não alto) no que respeita à tarefa de representação. Por seu lado, também os que não produziram as ditas orações não são, maioritariamente, os que ocupam um escalão mais baixo, mas sim um escalão médio. Note-se ainda que a maioria dos sujeitos da amostra com escalão que obteve na tarefa de representação o escalão mais elevado produz duas ou mesmo uma oração adjectiva nas suas narrativas (10 indivíduos para cada uma das ocorrências).

Sendo as duas tarefas implicadas no teste de produção – a tarefa de repetição e a narrativa – considerou-se pertinente verificar se existe alguma relação entre o desempenho obtido na tarefa de repetição (através da média de respostas correctas) e na narrativa (com base no número de orações adjectivas produzidas). Para o efeito, apresenta-se o **quadro 28**.

Quadro 28 – Cruzamento de escalões de desempenho obtidos pelos grupos no teste de produção: tarefa de repetição vs. narrativa.

		Tarefa de repetição: escalões			
		Baixo	Médio	Alto	
		0	N.º de sujeitos %	4 100%	5 41,7%
Número de orações adjectivas na narrativa	1	N.º de sujeitos %	0 0%	4 33,3%	14 46,7%
	2	N.º de sujeitos %	0 0%	3 25%	10 33,3%
	3	N.º de sujeitos %	0 0%	0 0%	3 10%
	8	N.º de sujeitos %	0 0%	0 0%	1 3,3%

Pelos dados, constata-se que existem sujeitos, dos vários escalões de desempenho da tarefa de repetição, que optam por não utilizar orações adjectivas. De facto, dos sujeitos que não tiveram as orações adjectivas como opção, quatro (100% do escalão) obtiveram um baixo desempenho na tarefa de repetição, cinco sujeitos pertencem ao escalão médio e dois indivíduos concentram-se no escalão alto.

Os indivíduos que produzem uma oração adjectiva na descrição da banda desenhada ‘A história do gato’ revelam níveis médios (4) e altos (14) de desempenho na tarefa de repetição.

Dos indivíduos pertencentes aos escalões médio e/ou alto, 25% e 33,3% (respectivamente) constroem duas orações adjectivas nas suas narrativas.

Três orações adjectivas ocorrem em 10% dos participantes do escalão alto (3 indivíduos) e em 3,3% (um sujeito) dos indivíduos com o escalão alto de desempenho; destaca-se um indivíduo que produziu o valor mais elevado de orações adjectivas, (8), o qual também obteve o mais alto escalão na tarefa de repetição.

Depois das observações anteriores, considera-se igualmente pertinente verificar se os resultados obtidos na tarefa de representação influenciam os da tarefa de repetição, isto é, se existe ou não correlação entre ambas. Para resolver esta questão recorreu-se ao teste de Spearman disponibilizado pelo SPSS. O teste de Spearman é um teste de

correlação, sendo que a sua escolha é justificada pelo tipo de dados disponíveis e por não existir normalidade nas observações. Como referido anteriormente, apenas nesta análise se definiu o nível de significância de 0,01. Veja-se, portanto, o **quadro 29** e o **quadro 30**.

Quadro 29 – Correlação entre os desempenhos obtidos pelos grupos nas tarefas de representação e de repetição.

		Tarefa de representação	Tarefa de repetição
Teste de Spearman	Tarefa de representação	1,000	0,780
			0,000
	Tarefa de repetição	0,780	1,000
		0,000	

O quadro anterior comprova a presença de uma correlação estatisticamente significativa ($p < 0,01$) entre as tarefas de representação e de repetição ($p = 0,000$). Assim, assume-se que quanto melhor for o desempenho obtido na tarefa de representação melhor será a performance na tarefa de repetição. Pelo exposto, torna-se relevante averiguar se também existe correlação entre a tarefa de representação e o número de orações adjectivas presentes na narrativa (**quadro 30**).

Quadro 30 – Correlação entre os desempenhos obtidos pelos grupos na tarefa de representação e na narrativa.

			Tarefa de representação	Número de orações adjectivas da narrativa
Teste de Spearman	Tarefa de representação	Coeficiente de correlação	1,000	0,539
		Sig. (p)		0,000
	Número de orações adjectivas da narrativa	Coeficiente de correlação	0,539	1,000
		Sig. (p)	0,000	

À semelhança do verificado no quadro 27, também o **quadro 28** nos comprova a presença de correlação positiva, pois $p < 0,01$, entre a prestação dos sujeitos na tarefa de representação e na narrativa através do número de orações adjectivas produzidas.

Seguidamente, confirmar-se-á a interdependência entre os desempenhos obtidos pelos grupos nas duas tarefas de avaliação da produção – tarefa de repetição e narrativa (**quadro 31**).

Quadro 31 – Correlação entre os desempenhos obtidos pelos grupos nas tarefas do teste de produção - repetição e narrativa.

			Tarefa de repetição	Número de orações adjectivas da narrativa
Teste de Spearman	Tarefa de repetição	Coeficiente de correlação	1,000	0,661
		Sig. (p)		0,000
	Número de orações adjectivas da narrativa	Coeficiente de correlação	0,661	1,000
		Sig. (p)	0,000	

Com a informação do **quadro 31** certifica-se, também neste caso, a presença de correlação positiva ($p < 0,01$) entre as duas tarefas do teste de produção, ou seja, quanto melhor for o desempenho dos participantes ao nível da repetição de frases com estruturas adjectivas, maior o número de orações adjectivas utilizadas na narrativa.

2. Discussão dos Resultados

Os dados apresentados anteriormente demonstram que existe uma diferença bastante significativa entre os grupos de crianças com e sem patologia de linguagem no que respeita à **compreensão** de orações adjectivas. Neste teste, o grupo de controlo foi o que obteve um *score* máximo em todos os tipos de orações adjectivas analisadas. Verifica-se ainda que as adj. SU são de mais fácil compreensão, comparativamente às de OD, e, por outro lado, as de encaixe à direita são mais fáceis de representar do que as de encaixe ao centro.

Os dados relativos à tarefa de **repetição** de adjectivas SU e OD demonstram igualmente que, em todos os grupos testados (não patológicos, patológico e de controlo), há mais facilidade em produzir adj. SU do que OD. Já as adj. Ind e Loc são as menos acessíveis para as crianças.

Também ao nível da **narrativa**, em geral, todos os sujeitos (sem patologia linguística) da amostra empregam orações adjectivas nas suas frases subordinadas, especialmente às de SU e OD com encaixe à direita. O grupo ADL tem, de facto, um desempenho substancialmente inferior nas tarefas de representação e repetição, bem como, quase na sua totalidade (com excepção de 1 sujeito), não faz qualquer uso de orações adjectivas nas suas narrativas.

Para discutir os dados obtidos na presente investigação optou-se por organizar este capítulo de acordo com:

- i) os testes utilizados para testar a compreensão e a produção;
- ii) as hipóteses colocadas.

2.1 Discussão dos resultados em função dos testes de compreensão e de produção

2.1.1 Teste de compreensão

Os dados obtidos na tarefa de representação comprovam que, no caso das crianças, é mais fácil representar frases com orações adjectivas de SU do que de OD. Também o

encaixe destas estruturas é um factor com grande influência para a sua compreensão, pelo que as orações adjectivas com encaixe à direita são mais acessíveis do que as que têm encaixe ao centro. Sobre este ponto, Vasconcelos (1991: 534) considera como causas possíveis não somente a construção do desenho experimental mas também o facto de algumas respostas obtidas (em relação a frases como 'A vaca que o porco mordeu pisou a galinha') desencadarem dificuldades relacionadas com o processamento, uma vez que exigem competências ligadas ao desenvolvimento cognitivo da criança. A complexidade desta frase parece estar relacionada com o tipo de encaixe (ao centro) que implica alteração da ordem canónica. Trindade (1997: 350), citando Keenan e Comrie (1977), alega que a compreensão das orações adjectivas é tanto mais acessível quanto elevada for, na hierarquia da constituição de frase, a função gramatical do GN alvo. Assim, as orações em que a adjectiva desempenha a função de SU são mais fáceis de compreender do que aquelas que é o complemento.

Os estudos indicam-nos ainda que, numa fase mais precoce (por volta dos 4 anos), a percentagem de sucesso na compreensão de adjectivas de SU é superior face à percentagem de adjectivas OD (Friedmann & Novogrodsky, 2004, *apud* Ferreira, 2008: 55), indo ao encontro do que acontece com o nosso grupo a frequentar o pré-escolar. Assim, de uma maneira geral, é claro que as adjectivas de SU são mais acessíveis do que as adjectivas de OD (Sheldon, 1974; Roth, 1984, *apud* Ferreira, 2008: 20; Friedmann & Novogrodsky, 2004). Uma justificação dada para a dificuldade da criança dominar as adjectivas OD (comparativamente às de SU), pelo argumento em Fontes (2008: 162), prende-se com a ordem de palavras e a natureza gramatical dos constituintes envolvidos. Os resultados corroboram a hierarquia de acessibilidade proposta por Keenan e Comrie (Tarallo, 1983, *apud* Fontes, 2008: 161), esperando-se que as posições sintácticas mais acessíveis surjam num crescendo de complexidade: SU; OD; Ind; Obl; (e Gen).

Em Vasconcelos (1991: 460) ,considera-se o facto de não existirem frases com adjectivas de encaixe ao centro no discurso das crianças de 5 anos está relacionado com a questão do planeamento do discurso. Em relação ao nosso *corpus* isto não é totalmente verdade, uma vez que para o grupo pré-escolar existem evidências sobre a capacidade de produzir, tanto por repetição como na narrativa (embora com pouca frequência), adjectivas com encaixe ao centro. Pelo exposto, podemos pensar que os sujeitos em idade pré-escolar revelam já algum desenvolvimento cognitivo e linguístico que lhes permite produzir adjectivas com encaixe ao centro.

Prevê-se que, ao longo do Ensino Básico, e com base no recente estudo de Fontes (2008: 162), em relação aos alunos com idades superiores a frequentar os 4.º e 6.º anos, haja um progresso na produção de adjectivas OD entre estes dois níveis de ensino, «uma vez que a percentagem de erro é menor nos dados dos sujeitos de 6.º ano, o que reitera

a hipótese de que o desenvolvimento linguístico é contínuo e gradual»; também em Fontes (2008: 171) se acrescenta que as adjectivas com encaixe ao centro não são mais difíceis do que as de encaixe à direita, uma vez que a produção de adjectivas canónicas, nos dois níveis de ensino, é um pouco mais evidente em contextos de encaixe ao centro, ainda que as diferenças não sejam muito significativas.

Em termos gerais, as diferenças em relação à capacidade de compreensão de estruturas adjectivas nos dois níveis de ensino em estudo não são estatisticamente significativas, pois o valor de $p=0,783$, logo $>0,05$. No entanto, o elevado valor do desvio padrão e os valores dos limites (para um intervalo de confiança de 95%), contidos no quadro 6, demonstram que este grupo é bastante heterogéneo pelo facto de apresentarem comportamentos bastante diferentes entre si: alguns sujeitos aproximam-se dos do grupo do pré-escolar enquanto outros revelam maior proximidade em relação ao grupo dos adultos.

Apesar da inexistência de assimetrias estatísticas, assume-se que o grupo de 2.º ano tem, para a generalidade do grupo, um melhor desempenho do que o do pré-escolar, o que é justificado pelas médias de orações adjectivas correctamente representadas, as quais passamos a relembrar:

Tipo de orações adjectivas	Média de representações correctas	
	Pré-escolar	2.º ano
SU dta.	4,9	7
SU centro	2,5	2,7
OD dta.	1,4	2,2
OD centro	1,4	1,8

Tal como referido anteriormente, também ao nível do 2.º ano de escolaridade já é possível considerar alguma parecença com a compreensão sintáctica dos adultos no âmbito destas estruturas gramaticais, uma vez que $p= 0,064$; contudo, entre os grupos do pré-escolar e de controlo existem diferenças significativas ($p=0,000$, pelo que $p<0,005$) para a tarefa em questão. Assim, mesmo não havendo assimetrias estatisticamente relevantes entre os grupos do pré-escolar e do 2.º ano ($p=0,783$, logo $p>0,05$), considera-

se possível assumir que a maturidade e a escolarização têm um papel importante para esta aquisição,

Tal como apontado pela bibliografia, os indivíduos portadores de ADL revelam índices inferiores na compreensão das adjectivas testadas, sendo portanto o grupo responsável pela ocupação do escalão baixo. Contudo, é fundamental destacar que, apesar de as crianças apresentarem mais dificuldades, o percurso pelo qual elas passam ao nível da compreensão de orações adjectivas segue a mesma linha que o das outras crianças; ou seja: as orações de SU dta. são as mais acessíveis, seguindo-se as de SU centro, passando para as de OD dta. e, por último, as de OD centro. Este fenómeno ter-se-á verificado em Grant *et al.* (2001/2002) no âmbito do estudo sobre a sintaxe dos indivíduos com síndrome de Williams. Os investigadores constataram que, em termos compreensivos, tanto para os indivíduos portadores da síndrome como para as crianças com 5 anos de idade, as adjectivas SS são as mais fáceis, seguindo-se as frases do tipo OO. Estes sujeitos revelaram ainda maior resistência na compreensão de frases SO e OS, sendo as de SO ligeiramente mais difíceis. À semelhança da presente investigação, os estudos desenvolvidos para o Inglês, designadamente os de Grant *et al.* (2001/2002) e de Tavakolian (1978, 1981), verificam que a ordem pela qual as orações adjectivas são adquiridas é igual tanto para a síndrome de Down como para a norma; também constataram que a hierarquia de acessibilidade das orações adjectivas é definida pela escala SS>OO>OS>SO.

Em termos estatísticos, ao nível das adjectivas de SU dta., os resultados são díspares para os grupos de controlo e de ADL; assim, embora estas sejam o tipo de adjectivas a serem desde logo dominadas pela criança no seu processo de aquisição sintáctica, há um grande contraste em relação à gramática do adulto, comprovando-se que, de facto, para o grupo patológico, existe um comprometimento ao nível da compreensão das orações adjectivas.

Sobre as adjectivas de OD centro, o previsível acontece. Comprova-se que, de entre todas as adjectivas analisadas nesta tarefa, é sobre as de OD centro que recaem as maiores hesitações, sobretudo por parte dos grupos linguisticamente mais imaturos (ADL e pré-escolar). Por conseguinte, verifica-se aqui uma maior discrepância em relação ao grupo de controlo.

2.1.2 Teste de produção

A tarefa de repetição, apesar de influenciada pela capacidade de memorização, pode ser de certa maneira facilitada, uma vez que existe um modelo – a frase-estímulo - que induz à produção de determinados tipos de adjectivas. Nesta perspectiva, em Vasconcelos

(1991: 537) assume-se que as frases produzidas pelos sujeitos estudados no exercício da repetição parecem indicar que a criança já fixou o parâmetro que lhe permite gerar frases adjectivas. No entanto, para evitar certo tipo de adjectivas, a criança recorre a processos de construção de orações adjectivas que não pertencem à gramática do Português, numa tentativa de se aproximar desta. Em Vasconcelos (1996: 327) acrescenta-se que podemos conhecer melhor a gramática, ou gramáticas, da criança através do tipo de resposta à frase-estímulo. Ao analisarmos as respostas ‘erradas’ da crianças participantes, verificamos, por um lado, que o número de desvios é significativo e, por outro, que esses desvios não são casuais: as respostas têm uniformidade, verificando-se alguma coincidência na tipologia dos ‘erros’.

No capítulo anterior foram apresentados erros definidos pela sequência alfabética de A a K; vejamos a análise e discussão das respostas erradas⁵⁸ dos grupos participantes. Segundo os dados presentes, é possível verificar que, na tentativa de repetir as frases-estímulo da tarefa de repetição, os sujeitos punham em causa a gramaticalidade da estrutura sintáctica; relembremos, seguidamente, esses mesmos dados.

Gramaticalidade da estrutura sintáctica repetida	Erros	Grupos			
		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de Controlo
Gramatical	C	13,3%	10,7%	4%	0%
	E	1,3%	3,6%	0,9%	0%
	G	9,3%	3,6%	4,7%	0%
	I	0%	0%	1%	0%
Agramatical	D	16%	50%	23,6%	0%
	F	20%	7,1%	3,8%	0%
	H	29,3%	21,4%	44,3%	1%
	J	0%	0%	1%	0%

⁵⁸ Tendo em conta as informações expressas no quadro 16 do Capítulo IV.

Do ponto de vista da gramaticalidade, destaca-se, para os grupos de crianças (com e sem patologia de linguagem), uma maior incidência de produção de frases agramaticais. Esta situação leva-nos a considerar que a agramaticalidade das frases repetidas pode ser um fenómeno ‘necessário’, ‘natural’ e ‘impulsionador’, constituindo, inclusivamente, uma etapa ‘quase obrigatória’ até se chegar à gramática da língua padrão.

Uma vez que se está a analisar estruturas subordinadas, apresenta-se uma análise no sentido de discutir se a troca, substituição ou reformulação de constituintes sintácticos afectam apenas uma oração a principal ou a adjectiva, ou ambas.

Número de orações afectadas	Erros	Grupos			
		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de Controlo
Uma oração	C	13,3%	10,7%	4,7%	0%
	D	16%	50%	23,6%	0%
	E	1,3%	3,6%	0,9%	0%
	F	20%	7,1%	3,8%	0%
	Total	50,6%	71,4%	33%	0%
Duas orações	G	9,3%	3,6%	4,7%	0%
	H	29,3%	21,4%	44,3%	1%
	I	0%	9%	1%	0%
	J	0%	0%	1%	0%
	Total	38,6%	34%	51%	1%

A informação anterior demonstra que, para a generalidade da amostra, a maior percentagem dos erros é ao nível das duas orações, com excepção do grupo do 2.º ano, apresentando grande percentagem dos erros cometidos (71,4%) afectos apenas a uma oração (com destaque para o erro D, que corresponde à oração adjectiva).

Importa agora discutir as percentagens de erros produzidos que afectam a oração adjectiva e a principal, independentemente da (a)gramaticalidade das respostas dadas.

Tipo de oração	Erros	Grupos			
		Pré-escolar	2.º ano	ADL	Grupo de Controlo
Adjectiva	A	4%	3,6%	8,5%	0%
	C	13,3%	10,7%	4,7%	0%
	D	16%	50%	23,6%	0%
	Total	33,3%	64,3%	36,8%	0%
Principal	B	0%	0%	0%	0%
	E	1,3%	3,6%	0,9%	0%
	F	20%	7,1%	3,8%	0%
	Total	21,3%	10,7%	4,7%	0%

Os erros produzidos afectam essencialmente a oração adjectiva das frases subordinadas; em alguns dos casos, em particular os sujeitos com ADL, chega-se mesmo a negligenciá-la totalmente, omitindo-a (Erro A). Esta ocorrência pode ser, de facto, justificável com a complexidade da própria estruturas e pela indisponibilidade de alguns pronomes relativos no reportório da criança. Em alguns dos casos, ocorrem situações particularmente interessantes, tais como:

- i) A frase subordinada adjectiva é transformada numa frase coordenada copulativa através da conjunção 'e' (**68a, 68b**); considerando descrições em Gonçalves et al. (2009: 36), «as primeiras conjunções a surgir nas produções espontâneas são a copulativa 'e'», antecedendo, assim, outras estruturas subordinadas como a presente e tornando-se, muitas vezes, preferenciais; os dados presentes em Vasconcelos (1991:399) dão-nos claras evidências sobre a grande incidência deste tipo de situação;

(68)

a- A jarra [onde a professora pôs as flores] tem desenhos.

Frase produzida: *A professora tem as flores e pôs a jarra que tem desenhos.* (G₁: S₁)

b- O gato [que tem um laço] arranhou o menino.

Frase produzida: *O gato tinha um laço e arranhou o menino* (G₃:S₁)

- ii) O pronome 'que' é substituído pela conjunção 'porque' **(69)**, transformando a oração adjectiva numa adverbial causal, revelado, assim, que a criança acede mais facilmente a uma estrutura do tipo adverbial do que do tipo adjectiva, apesar de ambas serem adquiridas de forma tardia e gradual, tal como referido em Sim-Sim (1998: 164-5) e em Gonçalves *et al.* (2009:47);

(69)

A senhora beijou a menina [que o cão mordeu].

Frase produzida: *A senhora beijou a menina porque o cão mordeu.* (G₁: S₁₃)

- iii) Os morfemas 'a quem' (Ind) **(70)** e 'onde' (Loc) **(71)** são frequentemente substituídos pelo pronome relativo 'que', na tentativa de construir um tipo de estruturas adjectivas mais fáceis (SU ou OD). Em alguns casos, o pronome relativo é simplesmente omitido **(72)**;

(70)

A professora [a quem o menino deu flores] tem o nariz grande.

Frase produzida: *A professora que levou o livro tem o nariz grande.* (G₁: S₃)⁵⁹

(71)

A cadeira [onde o menino pôs o gato] é alta.

Frase produzida: *A cadeira que o menino pôs o gato é alta.* (G₁: S₄) (G₁: S₁₅)

(72)

O cão [que tem orelhas compridas] mordeu a menina.

Frase produzida: *O cão tem orelhas grandes mordeu a menina.* (G₁:S₁)

- iv) Alguns exemplos demonstram a tendência em alterar o encaixe da estrutura adjectiva (do centro para a direita, como destacado através do sublinhado) com

⁵⁹ Verifica-se, neste exemplo, alguma influência de estímulos auditivos anteriores para a resposta.

a separação da relativa do antecedente, como ilustrado em **(73)**. Este ‘fenómeno’ traduz, de certo modo, a defesa da criança em produzir estruturas adjectivas com encaixe ao centro, uma vez que sobre estas recaem as maiores dificuldades, tal como mencionado ao longo do presente trabalho.

(73)

O menino pôs [o gato que a velha lhe deu] na cadeira.

Frase produzida: *O menino pôs o gato na cadeira que a velha lhe deu.* (G₂: S₇)

- v) Do ponto de vista sintáctico, torna-se interessante a produção de algumas frases com sujeito nulo na oração adjectiva **(74)**. Estas respostas são consideradas como erradas, pois não reproduzem integralmente a frase estímulo e, nestes casos **(74a, 74b, 74c, 74d)**, o sujeito da oração não pode ser nulo, originando, por isso, estruturas agramaticais; contudo, é relevante destacar que, de facto, a gramática da língua portuguesa permite sujeitos nulos .

(74)

a – O menino [a quem a velha deu o gato] tem calças azuis.

Frase produzida: *O menino a que deu o gato tem calças azuis* (G₁:S₄), (G₁:S₇)

b – O menino pôs o gato [que a velha lhe deu] na cadeira.

Frase produzida: *O menino pôs o gato que lhe deu na cadeira* (G₁:S₉)

c – A jarra [onde a professora pôs as flores] tem desenhos.

Frase produzida: *A jarra onde pôs as flores tem desenhos* (G₁:S₇)

d – O professor [a quem o menino deu o livro] é careca.

Frase produzida: *O professor a quem deu o livro é careca* (G₁: S₇)

- vi) Também fenómenos de natureza não linguística parecem ter alguma interferência, nomeadamente os estímulos visuais e a informação auditiva anteriormente facultados **(75)**.

(75)

A professora [a quem o menino deu flores] tem o nariz grande.

Frase produzida: *A professora que levou o livro tem o nariz grande.* (G₁: S₃)

Em suma, concordando com a posição tomada em Vasconcelos (1996: 328-9), estas respostas indicam que quando a criança não domina ainda as estruturas da língua que está a adquirir, por razões relacionadas provavelmente com o desenvolvimento cognitivo e com o processamento, ela altera a frase-estímulo, adoptando diferentes estratégias: ou ‘esquece’ a oração adjectiva, ou recorre a outras construções que lhe são mais acessíveis. A este nível é interessante observar «que as estruturas dessas frases, embora não correspondendo à gramática da língua portuguesa, correspondem a gramáticas possíveis em algumas línguas do mundo, tal como descrito em Vasconcelos, (1996: 328)»:

A respeito do discurso de crianças dos 3 aos 5 anos, tendo em conta o descrito em Diessel (2004: 136-7), a maioria das orações adjectivas presentes são do tipo SU: uma média de 57,3% das orações adjectivas das crianças incluem uma ‘lacuna’ de sujeito da oração, uma média de 37% incluem uma ‘lacuna’ de objecto e uma média de 5,7% incluem uma ‘lacuna’ de Obl; já as adjectivas de Ind e Gen não se encontram presentes nos dados, o que, de certo modo, foi verificado com os participantes do pré-escolar da nossa investigação. Estes participantes, cujas idades rondam os 5 e os 6 anos, produzem nas suas narrativas 85% de adjectivas SU (dta.), 15% OD (dta.); por seu lado, na tarefa de repetição, estes sujeitos revelam maior dificuldade em repetir adjectivas de OD (centro), Ind e Loc.

Relativamente ao desempenho dos participantes da nossa investigação na narrativa, o facto de não produzirem espontaneamente uma quantidade relevante deste tipo de estruturas estudadas não implica que não as dominem ou que não as tenham disponíveis. De facto, na grande maioria, os sujeitos a apresentar o escalão mais elevado ao nível da tarefa de repetição não são, necessariamente, os que produzem mais orações adjectivas na narrativa.

Verificamos que, na maioria das narrativas produzidas, as estruturas adjectivas aparecerem em contexto apresentativo e introduzidas pela expressão ‘Era uma vez ...’; também o tipo (SU) e o encaixe (direita) mais abundantes neste exercício comprovam a tendência dos sujeitos em utilizar tipos de construções adjectivas mais acessíveis. Ao nível da escrita esta tendência parece manter-se, tal como referido em Gonçalves *et al.* (2009: 40) em relação a alunos de 4.º ano (ex.: ‘A Maria encontrou um cão [que era muito bonito]’). Ainda nas narrativas, um aspecto a realçar é o facto de o único grupo a

disponibilizar orações adjectivas de OD (dta) ter sido o grupo pré-escolar e não o grupo do 2º ano ou até mesmo o grupo dos adultos; tal resultado pode ser uma vez mais explicado com o facto de a narrativa ser uma actividade livre, espontânea o que, de certa forma, a torna insuficiente para inferir sobre as reais capacidades linguísticas dos sujeitos.

É cada vez mais consensual que por volta dos 3 anos as crianças dominam as regras básicas da linguagem, designadamente dos níveis fonológico, morfossintáctico e semântico, independentemente da língua ou línguas a aprender (Weissenborn & Höhle, 2000: vii, *apud* Berman, 2004: 10). Berman (2004: 10), no seu estudo, mostrou que as crianças com 9/10 anos ainda produzem narrativas substancialmente diferentes das dos adultos, não somente ao nível do conteúdo mas também nos aspectos morfossintácticos e lexicais. Contudo, não é o que se constata nas narrativas analisadas, sobretudo em relação à construção frásica (tipo) e à produção de orações adjectivas (número e tipo). Assim, reforça-se o facto de não serem significativas as diferenças entre as prestações dos grupos do 2.º ano e do grupo de controlo quer em termos de percentagem de frases simples e complexas, quer em termos da quantidade de orações adjectivas utilizadas. Sobre isto, verifica-se sobretudo uma marcada disparidade entre os desempenhos dos grupos de controlo, do pré-escolar e com ADL.

Genericamente, as crianças com ADL são aquelas que menos se destacam na prestação das provas; devido às dificuldades inerentes à perturbação, têm manifestações diferentes dos sujeitos com DTL; no entanto, este grupo com patologia linguística demonstra alguma capacidade em produzir, repetindo, este tipo de estruturas subordinadas, em especial as de SU. Também ao nível da narrativa, a prestação dos participantes com alterações linguística comprova que, claramente, as frases complexas (36,84% paralelamente a 63,1% de frases simples) e, por conseguinte, as adjectivas não são as estruturas preferenciais. Os dados também demonstram que há uma grande heterogeneidade de erros cometidos pelo grupo com ADL, destacando-se o ‘erro D’ e o ‘erro H’, afectando tanto a estrutura adjectiva como as duas orações das frases.

Em Hickmann (2003, *apud* Berman, 2004: 11) é revelado que aos 4 anos de idade as crianças estão familiarizadas com muitos dispositivos linguísticos de referência e aos 5/6 anos o seu conhecimento é ainda maior. A autora refere que, pelo 5.º/6.º aniversário, as crianças denominam e rotulam empregando substantivos próprios ou comuns; descrevem situações através de adjectivos, de locuções, de preposições e de orações adjectivas; utilizam também pronomes, sujeitos nulos e determinantes. Porém, nesta fase, as crianças ainda não são capazes de lidar com a carga cognitiva envolvida na execução simultânea de tarefas diferentes. No caso específico da narrativa, elas precisam de organizar um texto tendo em conta os seus protagonistas, as personagens secundárias e,

em simultâneo, seleccionar os dispositivos e fazer a respectiva codificação linguística utilizando uma expressão inteligível.

Deste modo, sendo a instituição escolar, designadamente os primeiros anos da escolaridade primária, fundamental para o aperfeiçoamento das competências sintácticas, é compreensível que, em termos gerais, no final do pré-escolar os sujeitos tenham um desempenho inferior ao das crianças no 1.º ciclo: é plausível o facto de haver, no grupo pré-escolar, uma maior percentagem de frases simples em detrimento das frases complexas e de haver uma baixa produção (média) de orações adjectivas.

Talvez devido ao conteúdo simples do estímulo visual ‘A história do gato’ (Hickman, 1982), as crianças do 2.º ano do Básico em curso demonstram um comportamento idêntico ao dos adultos.

2.2 Discussão dos resultados em função das hipóteses de estudo

Tendo em conta o conjunto de dados em presença, verificamos que ao nível da **hipótese 1 – Atesta-se a estreita relação e dependência entre os processos de compreensão e de produção de orações adjectivas subsequentes da existência de correlação positiva dos resultados** – se tentou estabelecer alguma ligação entre a tarefa de representação e apenas uma das tarefas utilizadas para testar a produção, em particular a tarefa de repetição. A razão pela qual se exclui a narrativa prende-se com o facto de em situação de produção espontânea, nem sempre se aceder às estruturas adjectivas de que realmente se dispõe no reportório. Isto leva-nos a assumir que, em torno destas construções sintácticas, a prestação de um indivíduo numa situação espontânea – narrativa – não traduz verdadeiramente o seu desempenho numa tarefa controlada – repetição. Como exemplo, ainda que a prestação dos sujeitos na tarefa de repetição dê a conhecer, em termos gerais, a capacidade dos sujeitos em produzir diferentes tipos de adjectivas (SU, OD, Ind, Loc), os sujeitos demonstram preferência em utilizar as construções do tipo SU nas narrativas; por outro lado, os sujeitos que apresentam o escalão mais elevado ao nível desta tarefa não são necessariamente os que produzem mais orações adjectivas ao narrarem “A história do gato”. Sobre isto, e reportando-nos às considerações presentes em Vasconcelos (1996: 324), o facto de uma estrutura não ocorrer ou ocorrer raramente no discurso espontâneo não nos permite concluir que a gramática do falante não gere esse tipo de estrutura, pelo que factores não linguísticos podem explicar a sua não ocorrência.

Tendo em conta as tarefas de representação e de repetição e a existência de correlação positiva entre estas, os dados levam-nos a assumir que, quanto melhor é o desempenho dos sujeitos ao nível da tarefa de representação, melhor é a sua capacidade em produzir

orações adjectivas por repetição. Assim, este facto adequa-se com o descrito em Hakansson e Hansson (2000: 314), nomeadamente que a compreensão e a produção são processos diferentes, mas mutuamente dependentes.

Pelo exposto, os dados corroboram a hipótese 1.

Para a confirmação da **hipótese 2 – ‘Relativamente ao caso particular das estruturas sintácticas em estudo, verifica-se uma mudança linguística por contrastes significativos entre os dados de Vasconcelos (1991) e os presentes’** – tendo em conta os dados das crianças com DTL, em ambas as fases escolares, verifica-se que estes estão em conformidade com os da investigação de Vasconcelos (1991); tal como o descrito em Vasconcelos (1991: 533), as adjectivas SU são mais acessíveis do que as adjectivas OD; numa outra perspectiva, o tipo de encaixe das orações adjectivas é determinante para o processamento da estrutura, razão pela qual as adjectivas encaixadas ao centro causam maiores dificuldades quando comparadas com as adjectivas com encaixe à direita (Vasconcelos, 1991: 534-5); Sobre isto, retomando considerações presentes em Vasconcelos (1991: 533), demonstra-se que, para a compreensão, a criança tem dificuldade no processamento das frases adjectivas, em particular das frases encaixadas ao centro; já ao nível da produção, as estruturas com encaixe ao centro causam ainda mais dificuldades pois exigem um discurso previamente pensado e planeado (Vasconcelos, 1991:458).

Ainda à semelhança das conclusões presentes em Vasconcelos (1991), as orações adjectivas dos tipos Ind e Loc são mais frequentes num nível etário superior, facto que é comprovado pelas diferenças nas repetições dos sujeitos do pré-escolar e do 1.º ciclo. É um facto que as adjectivas com foco em constituintes precedidos da preposição, ou seja, com foco no objecto indirecto, exigem o designado *pied piping* , isto é, a combinação entre a preposição e o pronome relativo (Diessel, 2004: 137). É relevante ainda considerar o facto de a reduzida acessibilidade em torno das estruturas dos tipos Ind e Loc poder estar relacionadas com a baixa frequência com que estas estão presentes no meio linguístico da criança, à semelhança do referido em Sim-Sim (1998: 171).

Os erros

Pelo exposto, não existe qualquer discrepância nos resultados obtidos entre a investigação de Vasconcelos (1991) e a actual; não existem indícios de mudança linguística na sintaxe das orações adjectivas do PE, uma vez que há semelhança nos erros cometidos na tarefa de representação - relacionados com factores de natureza sintáctica e por dificuldades perceptuais (Vasconcelos, 1991: 307) - e na tarefa de repetição- por exemplo, pela transformação de frases adjectivas em coordenadas, transformação de adjectivas com foco no sujeito (Vasconcelos, 1991: 399-402) - em ambas as investigações.

Assim, não é possível comprovar a veracidade desta hipótese, assumindo-se possibilidade de o eixo temporal não ser suficiente para causar este tipo de fenómeno. Sobre a **hipótese 3** – ‘**Havendo uma tendência para que a criança, ao longo do seu percurso escolar, estabilize estruturas sintácticas de aquisição tardia, prevê-se para os grupos sem patologia linguística que a taxa de sucesso no desempenho das tarefas propostas aumente consideravelmente com a entrada no sistema formal de ensino**’ – compreende-se então que o 1.º Ciclo tem um papel importante, sobretudo na manutenção ou até no aperfeiçoamento destas estruturas sintácticas. Contudo, antes de mais, relembramos os valores do teste de Kruskal-Wallis obtidos na comparação destes dois grupos:

Tarefas	Grupos Pré-escolar/2.º ano Kruskall-Wallis (<i>p</i>)
Representação	0,783
Repetição	0,468
Narrativa	0,848

Como verificado, pelo facto de o valor de *p* nunca ser inferior a 0,05, infere-se que os anos escolares comparados não constituem um período estatisticamente determinante para que, ao nível das orações adjectivas, se verifique um melhor domínio. Esta situação pode ser justificável pelo facto de o 2.º ano do 1.º Ciclo não ser especificamente o ano escolar com maior impacto ao nível desta estrutura sintáctica, até porque, nesta fase, as crianças ainda não possuem o tão necessário conhecimento explícito; por outro lado, sobretudo os valores da média, dos limites e do elevado desvio padrão obtidos demonstram-nos grande dualidade de comportamentos em relação aos sujeitos deste ano escolar: uns agem de um modo semelhante aos do pré-escolar e outros já de forma muito equiparada ao grupo dos adultos. Deste modo, podemos considerar que o grupo de 2.º ano é um grupo intermédio em termos de prestação nas provas de representação e de repetição.

Um outro factor com aparente relevância é o facto de, em relação a uma criança a finalizar o Ensino Pré-Escolar, se pressupor que haja uma competência linguística satisfatória, constituindo um requisito fundamental para a sua inserção no 1.º Ciclo. Assim, à semelhança de outras considerações, o desenvolvimento linguístico é contínuo

e gradual (Fontes, 2009: 62), decorrendo ao longo do percurso global da criança e não de forma repentina. Por outro lado, apesar do rigor com que foram definidos todos os critérios de inclusão, não descoramos a influência da subjectividade e dos factores específicos de cada sujeito em particular tal como a diversidade e a exposição do *input*, sobretudo do proveniente do contexto familiar.

Pelo exposto, a hipótese 3 é parcialmente corroborada.

Em relação à **hipótese 4 – Pela aproximação estatística ao grupo de controlo dos adultos, constata-se que no 2.º ano de escolaridade a gramática das orações adjectivas das crianças se aproxima da gramática do Português padrão** – importa desde já relembrar os valores do teste de Kruskal-Wallis:

Tarefa	Grupos pré-escolar/controlo Kruskal-Wallis (p)	Grupos 2.º ano/controlo Kruskal-Wallis (p)
Representação	0,000	0,064
Repetição	0,010	0,164
Narrativa	0,030	0,84

De facto, ao nível das crianças, é o grupo do 2.º ano que revela maior maturidade em relação à gramática das adjectivas e, por conseguinte, maior aproximação ao grupo de controlo, o que é comprovável através dos valores do teste de Kruskal-Wallis ($p > 0,05$). Deste modo, embora seja nítida a assimetria existente entre o grupo do pré-escolar e o dos adultos, o mesmo não se verifica em relação aos participantes a frequentar o 2.º ano básico. Apesar da heterogeneidade do grupo do 2.º ano (como referido anteriormente), os resultados confirmam uma aproximação da gramática destes sujeitos em relação à do Português padrão; a gramática de uma criança ao nível da sintaxe das adjectivas apresenta-se mais estável, e com semelhanças em relação à de um adulto. No entanto, todas as descrições e estudos apontados neste trabalho nos revelam que caberá à escola, ao longo dos vários anos escolares, desencadear competências no sentido de potenciar (ainda mais) a gramática das orações adjectivas. Esta perspectiva remete-nos para o descrito em Sim-Sim (1998: 165) considerando que o conhecimento sintáctico que permite a construção de adjectivas «está à entrada da escolaridade básica ainda aquém da completa mestria». «À escola cabe, portanto, proporcionar condições para que as aquisições ainda em marcha se consolidem e alarguem» [Sim-Sim, 1998: 165]. Os dados

presentes levam-nos também a concordar com o assumido em Berman (2004: 10): «Tornar-se um falante nativo é um processo rápido e altamente eficiente, mas tornar-se falante proficiente demora muito tempo». Pelo exposto, assumimos ser possível atestar a hipótese 4.

Sobre a **hipótese 5 – ‘À semelhança de estudos realizados no âmbito do domínio das orações adjectivas em sujeitos com patologia de linguagem, nomeadamente os de Stathopoulou (2007) e de Grant *et al.* (2001/2002), existem diferenças significativas no domínio das orações adjectivas testadas entre as crianças com ADL e as crianças sem patologia de linguagem’** – os dados permitem suportar a hipótese formulada. É um facto que, sobre as adjectivas testadas, os indivíduos portadores de ADL revelam índices de compreensão inferiores aos das crianças a frequentar o 2.º ano. Também em termos expressivos, na repetição e na narração, existem diferenças: os sujeitos com ADL são assumidamente menos capazes de repetir frases com os vários tipos de orações adjectivas, o que, inclusivamente, se reflecte pela escassez de orações adjectivas das narrativas. Contudo, estatisticamente, essas diferenças não são significativas ($p > 0,05$).

Importa referir que, apesar das evidentes hesitações em torno da sintaxe, os sujeitos com diagnóstico de ADL revelam alguma preferência pelas adjectivas de SU consideradas como as mais acessíveis. A ausência de diferenças estatisticamente significativas poderá estar relacionada com o facto de todos os participantes com patologia de linguagem beneficiarem de intervenção em terapia da fala, cabendo a esta área de intervenção colmatar as dificuldades sentidas em todos os níveis de linguagem e, por conseguinte, na sintaxe.

Por último, mas não menos importante, ao nível da **hipótese 6 – ‘Atendendo ao facto de no ADL existir um desfasamento, sobretudo no eixo temporal, das aquisições linguísticas em relação à norma, ao nível das orações adjectivas o desempenho dos sujeitos com ADL aproxima-se do grupo com uma faixa etária inferior’** – verificam-se duas situações:

- i) A prestação dos participantes com ADL tem apenas algumas semelhanças com a do grupo a frequentar o pré-escolar: quando comparados estes dois grupos, os dados referentes à compreensão comprovam a existência de uma assimetria apenas em relação às adjectivas de SU centro;
- ii) Sobre a produção, esta assimetria concentra-se, sobretudo, ao nível da repetição das adjectivas de SU (dta. e centro) e de OD (dta.).

Deste modo, embora se considere que o desempenho da criança com alterações de linguagem é tendencialmente mais próximo do da criança em fase pré-escolar,

existem alguns dados estatísticos que não permitem corroborar integralmente a hipótese colocada.

Sobre isto, em Stathopoulou (2007: 104) revela-se que, ao nível da produção, os indivíduos com SD, e, por conseguinte, com alterações linguísticas, apresentam um desempenho significativamente inferior ao do grupo de controlo (com idade mental equivalente). No entanto, a capacidade que estes indivíduos com ADL têm de produzir adjectivas SU é melhor do que em relação às de OD. Assim, os resultados deste estudo demonstram que as pessoas com SD têm dificuldade em produzir estruturas de frases complexas, como as frases com orações adjectivas, em contraste com os seus pares com idade mental equivalente. Deste modo, a investigação de Stathopoulou (2007) evidencia semelhanças com o ocorrido no nosso grupo com ADL. Existe em ambos os estudos, em particular da parte dos indivíduos com alterações de linguagem, alguma conformidade de resultados, sobretudo pela presença de limitações nos sistemas gramaticais; por outro lado, apesar de as dificuldades serem mais acentuadas, tanto para a tarefa de representação como para a de repetição, em relação aos sujeitos com ADL, a escala de acessibilidade segue a mesma hierarquia que a das outras crianças com ausência de patologia linguística:

- **Tarefa de representação:** SU dta. > SU centro > OD dta. > OD centro
- **Tarefa de repetição:** SU dta. > SU centro > OD dta. > OD centro > Loc > Ind

Neste prisma, os resultados dos estudos desenvolvidos por Tavakolian, (1978, 1981) e por Grant *et al.* (2001/2002) vêm acentuar esta evidência. Embora se trate de estudos desenvolvidos para o Inglês, os autores verificam que, tanto no caso da normalidade como da patologia linguística (respectivamente), a hierarquia de acessibilidade das orações adjectivas se desenvolve em torno da escala SS>OO>OS>SO. Isto remete-nos também para o facto de o processo de aquisição das orações adjectivas ser igual para ambos os grupos, tal como constatado em relação às crianças da presente investigação.

3. Resumo

Tendo em conta o descrito no presente capítulo, apresentam-se as seguintes evidências:

- **Em função das tarefas**

Genericamente, comprova-se para todos os grupos da amostra, tanto para os linguisticamente normativos como para o atípico, que, ao nível da acessibilidade das estruturas adjectivas, o percurso tomado pelas crianças é o seguinte:

- **tarefa de representação:** SU dta. > SU centro > OD dta. > OD centro;
- **tarefa de repetição:** SU dta. > SU centro > OD dta. > OD centro > Loc > Ind.

Para a tarefa de repetição, os dados levam-nos a assumir que cometer erros sintácticos – quer ao nível da oração subordinante quer da subordinada – constitui um processo necessário pelo qual a criança passa, até que possa dominar as regras que regem o uso desta construção sintáctica. Isto revela que, embora com erros de cariz sintáctico, algumas das frases produzidas pelas crianças fazem parte de gramáticas praticáveis.

Tendo em conta o desempenho dos sujeitos na narrativa de ‘A história do gato’, verifica-se que, pelo facto de determinados tipos de estruturas subordinadas não estarem presentes neste exercício, não se pode inferir que os sujeitos não as tenham disponíveis nos seus reportórios. Os dados dos adultos provam esta situação, pois estes também nem sempre ‘escolhem’ usar este tipo de estrutura.

- **Em função das hipóteses formuladas**

Hipótese 1 – corroborada: existe, de facto, afinidade no desempenho obtido nas tarefas de representação e de repetição (e apenas), o que leva a considerar que quanto mais elevados os índices de compreensão mais satisfatória é a produção (por repetição) dos vários tipos de orações adjectivas.

Hipótese 2 – não corroborada: tendo como referência o estudo desenvolvido por Vasconcelos em 1991, até à actualidade, não existe qualquer evidência de mudança linguística no âmbito da sintaxe das orações adjectivas, uma vez que, genericamente, os dados presentes se equiparam aos resultados da investigação de Vasconcelos (1991).

Hipótese 3 – parcialmente atestada: há de facto uma tendência para que a criança, ao longo do seu percurso escolar, estabilize estruturas sintácticas de aquisição tardia; no caso dos grupos sem patologia linguística, a taxa de sucesso no desempenho das tarefas propostas aumenta com a entrada no sistema formal de ensino. Apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, os dados dão-nos conta que, alguns sujeitos do 2.º ano têm, claramente, um desempenho substancialmente melhor do que os do pré-escolar. A divergência de comportamentos, dentro do grupo dos sujeitos do 2.º ano, leva-nos a assumir que se trata de um grupo intermédio (ao nível de desempenho) e bastante heterogéneo. Estes aspectos remetem-nos para a presença de factores, que não o factor Escola, que são difíceis de controlar em termos de investigação científica.

Hipótese 4 – Verdadeira: encarando as orações adjectivas como uma estrutura de aquisição tardia, é possível verificar no 2.º ano do Ensino Básico alguma estabilidade na gramática das orações adjectivas, aproximando-se da gramática do Português padrão. Ainda que mais estável e mesmo que não existam diferenças significativas entre os grupos do 2.º ano e dos adultos, enfatizamos sobretudo o papel da maturação cognitiva e, posteriormente, do próprio conhecimento explícito como alicerces fundamentais para alcançar, com total excelência e estabilidade, a gramática do Português padrão.

Hipótese 5 – corroborada: à semelhança de estudos realizados sobre o domínio das orações adjectivas em sujeitos com patologia de linguagem, nomeadamente os de Stathopoulou (2007) e de Grant *et al.* (2001/2002), existem diferenças significativas no domínio das orações adjectivas testadas por parte das crianças com ADL face à norma. Deste modo, embora na generalidade os indivíduos com ADL revelem uma baixa performance (compreensão e produção) ao nível da sintaxe das estruturas em estudo, é sobretudo ao nível da repetição que existem os maiores contrastes. Contudo, as orações adjectivas estão presentes no reportório destes sujeitos, fazendo inclusivamente parte das suas preferências aquando da narração, nomeadamente os tipos mais acessíveis (SU).

Hipótese 6 – assumida a sua veracidade: atendendo ao facto de no ADL existir um desfaseamento, sobretudo no eixo temporal, das aquisições linguísticas em relação à norma, o desempenho dos sujeitos com ADL, ao nível das orações adjectivas, aproxima-se do grupo com uma faixa etária inferior.

CAPÍTULO V – ESTIMULANDO O PROCESSAMENTO DE ORAÇÕES ADJECTIVAS – PROPOSTAS DE ACTIVIDADES

Tendo em conta todos os dados apresentados neste estudo, torna-se pertinente discriminar várias propostas de actividades para estimular o processamento de orações adjectivas. A bibliografia remete-nos para o facto de, quanto mais tardia for a aquisição de uma determinada estrutura, mais difícil será dominá-la. O conhecimento implícito precede sempre o conhecimento explícito e, ao iniciar a escolaridade básica, muito caminho há ainda a percorrer. À escola cabe estimular tal percurso (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 49). Por outro lado, uma vez feita a sensibilização para a problemática do ADL, suas especificidades no domínio das aquisições tardias e, em especial, das orações adjectivas, compreende-se a importância de incluir este capítulo na presente dissertação, focando actividades que visem potenciar o domínio destas estruturas nas vertentes compreensiva e expressiva do oral. Neste âmbito, alguns contributos têm sido fornecidos, designadamente em Sim-Sim *et al.* (1997), em Costa e Santos (2003), em Duarte (2008), bem como em Gonçalves *et al.* (2009). Assim, no decurso deste capítulo serão também apresentadas algumas estratégias contempladas nas obras referidas.

Antes de mais, importa apresentar algumas particularidades de uma criança do 1.º Ciclo e deste sistema formal de ensino. A respeito da compreensão do oral, cabe ao 1.º Ciclo alargar a «compreensão de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão» (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 34, *apud* Tavares, 2007: 34), devendo os alunos no final desta etapa «reconhecer estruturas sintácticas com alguma complexidade» (Sim-Sim *et al.*, 1997: 53), onde se incluem as orações adjectivas. Com efeito, para que as crianças atinjam os níveis de desempenho característicos de uma gramática mais estável e amadurecida, é necessário que a escola e seus intervenientes lhes dêem oportunidades de ouvir pequenas narrativas; ouvir gravações ou assistir a representações teatrais de qualidade; ouvir diálogos sobre assuntos bem delimitados; ouvir curtas exposições informativas; participar em jogos para descoberta do significado das palavras integradas num contexto linguístico; bem como participar em actividades que exijam compreensão de estruturas sintácticas específicas (Sim-Sim *et al.*, 1997: 53-4). Estas sugestões vão ao encontro das orientações do próprio Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 36, *apud* Tavares, 2007: 34), ao serem propostas «actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade».

A respeito do alargamento da expressão oral do Português padrão, pretende-se que, no final do 1.º Ciclo, as crianças utilizem estruturas sintácticas de subordinação com maior

frequência e diversidade do que as utilizadas à entrada para a escola; como tal, torna-se pertinente a realização de algumas actividades descritas em Sim-Sim *et al.* (1997: 69-70), tais como: «O treino das estruturas do diálogo para tomada consciente de palavra e troca de papéis, (...) dramatizações, recontos orais (de narrativas e acontecimentos) e completamento de histórias, descrição de pessoas, objectos e gravuras».

Em Costa e Santos (2003: 151-4) é referido que, para crianças entre os 3/4 e 4/5 anos são indicadas tarefas como as que os autores designam de 'quem é capaz de dizer?', 'fazer teatro' e 'histórias malucas'. Na primeira, sugere-se que o adulto proponha (indirectamente) à criança a construção de frases em que se usem determinadas palavras, entre as quais propomos o pronome relativo *que*, de forma a impor a construção de orações adjectivas. A tarefa de 'fazer teatro' possibilitará desenvolver a compreensão das estruturas adjectivas; a este nível, os referidos linguistas aconselham que o adulto sugira à criança a representação de uma história. Enquanto o adulto vai recontando a história, a criança representa o que é dito com ajuda de simples fantoches ou de simples bonecos em miniatura. O adulto deverá igualmente ter o cuidado de apresentar uma frase de cada vez, dando tempo à criança para fazer a representação. Ao longo da história contada, deverá apresentar frases de maior complexidade, entre as quais, por exemplo: 'O Capuchinho, que tinha vindo a correr, entrou na casa da avó', tratando-se de uma adj. SU centro. Sobre as designadas 'histórias malucas', indicadas para crianças dos 5 aos 8 anos, o adulto propõe que a criança invente uma história, com o objectivo, na realidade, de levar a criança a completar frases dadas; o adulto diz uma frase, que deverá ser continuada pela criança, depois a criança inventa outro pedaço da história, o adulto diz uma nova frase e assim sucessivamente até ao final da história, tal como o exemplo presente em Costa e Santos (2003: 156) seguidamente apresentado (76).

(76)

Adulto: Era uma vez uma menina que...

Criança: não queria dormir a sesta.

Criança: Ela nunca dormia a sesta porque já era grande.

Adulto: Mas a professora disse...

Adulto: Que ela tinha de dormir.

Criança: Mas a menina fez uma magia e fugiu da sala.

Adulto: Fugiu da sala a voar pela janela, porque ela era uma fada, e encontrou outra menina-fada que se chamava Matilde. Quando a Matilde a viu, ...

Em Costa e Santos (2003: 155-6), ainda a respeito dos exemplos supracitados, alerta-se para o facto de as frases que o adulto deixa por completar serem frases de alguma complexidade para a criança. A primeira frase exige que a criança complete uma oração adjectiva. Pegando neste exemplo, também consideramos ser uma estratégia facilitadora da produção (oral) de adjectivas a utilização de cartões de imagens colocados aleatoriamente, solicitando-se que a criança estabeleça alguma relação semântico-sintáctica entre os constituintes. Por exemplo, a partir das imagens de um ‘gato’, ‘cão’, ‘casa’, pode-se construir uma frase subordinada adjectiva do tipo: ‘O gato fugiu do cão [que vivia nesta casa]’.

Também em Duarte (2008:46) são sugeridas várias actividades «que têm em comum sensibilizar as crianças para a complexidade sintáctica, em particular para a forma de construção de frases complexas». Pegando nesta opção e transpondo-a para o objectivo deste capítulo, propomos, desde já, que se solicite à criança ‘ligar’ algumas frases, como nos exemplos (77), (78) e (79), cuja instrução deverá frisar que não se pode utilizar a conjunção copulativa ‘e’, possibilitando, assim, a construção de uma frase subordinada em detrimento de uma coordenada.

(77)

Estímulo: A Rita tem um cão. O cão rói ossos.

Resposta (esperada): A Rita tem um cão que rói ossos.

(78)

Estímulo: A mãe fez um bolo. O bolo é de chocolate.

Resposta (esperada): A mãe fez um bolo que é de chocolate.

(79)

Estímulo: O bebé quer a colher. A colher está suja.

Resposta (esperada): O bebé quer a colher que está suja.

Também na bibliografia, designadamente em Gonçalves *et al.* (2009: 67), se enfatiza a utilidade das lengalengas, uma vez que este exercício permite, por um lado, o contacto com textos da tradição oral e, por outro, a exposição a orações adjectivas, estimulando a sua produção. Como objectivo, este material tanto visa a compreensão como a produção deste tipo de estruturas. As lengalengas ‘O Castelo de Chuchurumel’ e a ‘Casa do João’⁶⁰, poderão ser o ponto de partida para uma recolha mais alargada de outros textos

⁶⁰Presentes em Gonçalves *et al.* (2009: 68-9).

da literatura de tradição oral. A propósito destas lengalengas é referido em Duarte (2001b: 110) que a repetição do processo de construção de orações adjectivas permite a criação de frases cada vez mais longas; ou seja, «uma consequência evidente deste uso infinito de meios finitos é a de que é impossível estabelecer qual a frase mais comprida possível de uma língua, pois existe sempre a possibilidade de a tornar ainda mais comprida».

Ainda a partir destes textos em concreto, em Gonçalves *et al.* (2009: 67) sugere-se, inclusivamente, a possibilidade de 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?’. Além disto, no sentido de desenvolver a produção oral, pode-se pedir que a criança recontе a lengalenga em causa. Pegando neste exemplo e com base em cartões de imagens, pode-se também solicitar a criação de uma outra lengalenga que obedeça à mesma estrutura (Gonçalves *et al.*, 2009: 67). Para o mesmo fim, as linguistas também sugerem, como outras possibilidades, a definição de conceitos e, neste sentido, a realização de ‘o jogo das adivinhas’ parece-nos adequada.

Associar frases simples, um pouco à semelhança dos exemplos **(80)**, **(81)** e **(82)**, recontar textos, contar histórias, a realização do jogo de ‘palavras a sair do saco’ (palavras essas da categoria dos pronomes) promovem a produção de frases complexas (Gonçalves *et al.*, 2009: 70-3). O uso de uma narrativa com recurso a imagens, como já demonstrado, é, de facto, uma estratégia vantajosa para o efeito. Neste sentido, é pertinente solicitar à criança que as narrativas sejam iniciadas, por exemplo, pelas expressões ‘Era uma vez...’ ou ‘Havia uma vez...’, favorecendo a produção de uma frase com oração adjectiva em contexto apresentativo, como se refere em Choupina (2010); tal como a estratégia por nós utilizada na narrativa ‘A história do gato’.

Por último, e nesta linha, é notório o papel que a instituição escolar e todos os seus intervenientes têm no âmbito da promoção do desenvolvimento linguístico de crianças com diagnóstico de ADL, muitas das quais com NEE. A inclusão destas crianças nas salas de ensino regular poderá também representar um benefício, devido às interacções criadas com pares linguisticamente mais competentes. No entanto, esta interacção será mais bem sucedida se o professor desempenhar um papel activo na moderação das interacções (Nelson, 1993, *apud* Amaral, 2007: 28). Deste modo, não basta reconhecer as dificuldades sintácticas, importa sobretudo tentar contorná-las, considerando para esse efeito que a utilização de actividades como as apresentadas acima poderá facilitar a concretização de tal objectivo. Desta forma, importa, em primeira instância, focar as partes compreensiva e expressiva do discurso oral, que precedem o emprego das adjectivas na componente escrita.

O trabalho desenvolvido em Tavares (2007) explora a aplicação de algumas actividades didácticas de forma a desenvolver determinados conteúdos linguísticos que não propriamente o caso da estrutura em estudo. Entendemos também que a maioria dos exercícios sugeridos em Tavares (2007) são mais indicados para as crianças com domínio da leitura e da escrita, ao contrário da maior parte da população a que se destinam as estratégias presentes neste capítulo. No entanto, em Tavares (2007: 97) consideramos interessante, para a concretização do nosso objectivo (o de desenvolver a compreensão e expressão oral), uma das actividades propostas, em particular, uma ficha pedagógica desenvolvida a partir da música ‘O rei zangão’. Esta tarefa visa a descrição de o rei Zangão, a partir do título e de alguns cartões com imagens e da audição da canção, seguida de questões de compreensão global. Exercícios como este poderão promover a compreensão e expressão das estruturas adjectivas.

Concretamente sobre as nossas propostas destinadas tanto a crianças a frequentar o Pré-Escolar e os dois primeiros anos do 1.º Ciclo, como a crianças com ADL, são o corolário da nossa investigação e do exposto anteriormente. Assim, teremos em consideração o tipo de oração adjectiva e sua acessibilidade nas vertentes compreensiva e expressiva do oral. Ao nível das estratégias, dá-se relevância: à componente lúdica, associada a rotinas quotidianas e familiares, tal como na actividade ‘casa de bonecas’; ao desenho, de forma a espelhar as capacidades da criança; à informática, pela sua vasta aplicabilidade; e à música como facilitadora da linguagem oral.

1. ‘Representando orações adjectivas numa casa de bonecas’



Figura 5 – Exemplo de uma casa de bonecas usada para a concretização da actividade.

Usando como recurso o material apresentado na **figura 5**, sugere-se que a criança manipule os vários objectos em miniatura, representativos dos espaços da casa e respectivos elementos, bem como dos elementos da família (pai, mãe, avó, avô, filhos e filhas) e animais domésticos (cão e gato). Partindo do princípio que a ordem de

solicitação das diversas actividades deve obedecer a um crescendo de dificuldade, com esta actividade podemos promover, para além da compreensão de determinados tipos de orações adjectivas com diferentes encaixes, a produção das mesmas. Para tal, vejamos os seguintes exemplos:

Material: casa de bonecas e respectivos equipamentos (figura 5), dois meninos (um com calças azuis e outro com calças castanhas), duas meninas (uma com cabelo comprido e outra com cabelo curto) mãe (com mala), pai, avô, avó, cão, gato.

Adj. SU dta.:	O menino beijou o pai [que estava no quarto]. A mãe beijou o filho [que saltou na cama]. O gato arranhou o menino [que acendeu a televisão]. A menina abriu o armário [que estava na cozinha].
Adj. SU centro:	O menino [que saltou em cima da cama] pisou o gato. O filho [que abraçou a mãe] comeu o bolo. O cão [que abanou o rabo] ladrrou ao pai.
Adj. OD dta.:	A mãe beijou o menino [que a menina empurrou]. A avó coseu a roupa [que a menina rasgou]. O cão saltou por cima da cama [que a menina fez].
Adj. OD centro:	O menino [que a mãe castigou] rasgou o desenho. O gato [que o cão mordeu] saltou por cima do sofá. O menino [que a avó beijou] chocou com a cadeira.
Ind:	A cama [onde a mãe pôs a mala] está feita. A cadeira [onde o menino pôs os pés] é alta. O armário [onde o pai pôs o casaco] tem portas.
Loc:	O menino [a quem a mãe deu o beijo] tem calças azuis. A menina [a quem a avó deu a sopa] tem o cabelo comprido. A mãe [a quem o menino deu o beijo] acendeu a luz.

Assim, uma vez expostos alguns exemplos de frases-estímulo para a actividade em questão, consideramos possível adoptar duas estratégias facilitadoras distintas: em primeiro lugar, com recurso à modelagem e à representação, o investigador pode dar a instrução e representar em seguida. Posteriormente, pode pedir à criança que imite o modelo; em segundo lugar, pode solicitar uma simples tarefa de representação, a partir do estímulo oral apresentado. Em ambos os casos, se confrontado com 'erros' na representação das ordens anteriores, o instrutor deverá dar o modelo correcto da construção sintáctica em questão. Note-se que em relação às orações adjectivas sugeridas do tipo Loc e Ind, convém averiguar se as noções de cor e de grandeza estão

adquiridas, especialmente em relação às crianças com comprometimento linguístico, o que poderá ser limitador por si só para a concretização da tarefa.

Tendo como preocupação maximizar todas as potencialidades desta actividade, pode-se inclusivamente pedir à criança que represente e produza em simultâneo a estrutura frásica, possibilitando estimular a componente compreensiva e expressiva.

2. ‘Desenhando orações adjectivas’

Esta proposta em particular surge pelo facto de o desenho constituir uma manifestação da linguagem do sujeito e, por outro lado, por ser uma importante fonte de motivação para as crianças. Neste sentido, procurámos ainda fazer alguma pesquisa bibliográfica que fundamentasse esta opção. Neste sentido, em Goldberg *et al.* (2005: 97) considera-se que o desenho infantil é um dos aspectos mais importantes sobre o desenvolvimento integral do indivíduo que se constitui num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento. A partir do desenho, a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela a sua aprendizagem e pode desenvolver um «estilo de representação singular do mundo». Em Aguiar (2004: 13) dá-se também destaque à importância do desenho ou imagem (ou inclusivamente da palavra escrita) pelo facto de se complementarem na busca da compreensão; esta ideia é reforçada em Di Leo (1985, *apud* Aguiar, 2004: 13) ao considerar que «melhor que a fala, os desenhos podem expressar subtilezas do intelecto e afectividade, que estão para além do poder ou liberdade da expressão verbal».

Deste modo, não só o desenho em si, assim como outros sistemas pictográficos (ex: fotografia) relevam utilidade. Algumas pesquisas, como se mostra em Neiva-Silva (2003, *apud* Goldberg *et al.*, 2005: 104) apresetm a vantagem, dependendo do público alvo, em se utilizar a imagem fotográfica como facilitador da comunicação e para:

(...) colectar informações sobre a percepção das pessoas, pois ela permite o acesso a microssistemas pertencentes ao universo psicossocial dos sujeitos de pesquisa que não poderiam ser conhecidos de outra maneira, auxiliando na comunicação de significados mais facilmente atribuídos à imagem (...)

Sendo assim, o desenho é uma interpretação que cria relações, constrói símbolos e revela conceitos (Goldberg *et al.*, 2005: 102).

Para concluir, destacam-se, ainda, as considerações tomadas em Ferreira (1998: 59, *apud* Aguiar, 2004: 23):

O desenho da criança, resultante de uma actividade mental e manual, é um objecto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses 3 elementos, o desenho torna-se objecto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança.

Posto isto, para averiguar, em termos práticos, a utilidade desta nossa estratégia, pegou-se em algumas frases-estímulo (com diferentes tipos de orações adjectivas) do teste de representação de Vasconcelos (1991) e pediu-se a uma criança do sexo masculino, com idade cronológica de 7;4 com DTL, em fase de conclusão do 1.º ano que representasse várias frases, tendo por instrução: ‘Eu vou dizer-te algumas coisas e tu fazes o desenho daquilo que eu disser.’ Apresenta-se, de seguida, o resultado desta actividade (**figuras 6, 7, 8 e 9**):

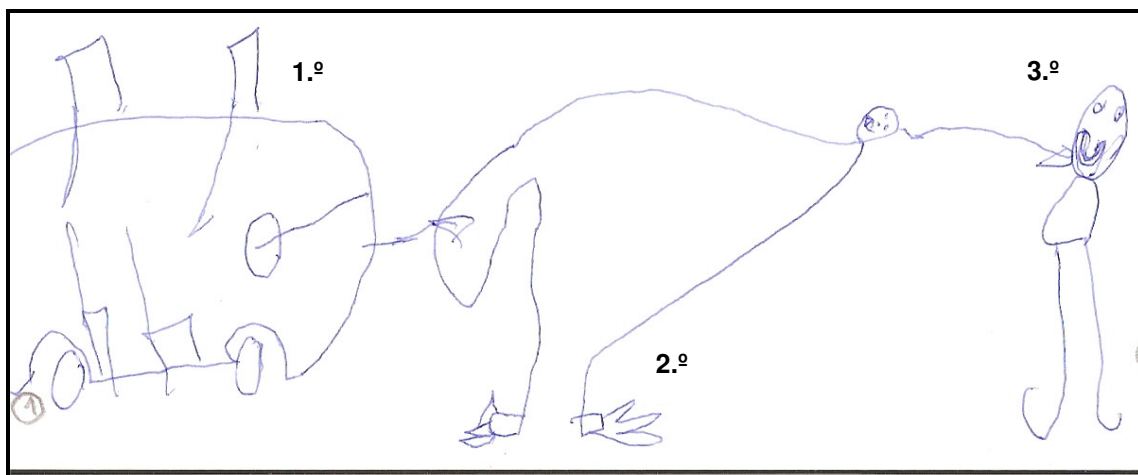


Figura 6 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. SU dta.: ‘O carro atropelou o cão [que mordeu a menina]’.

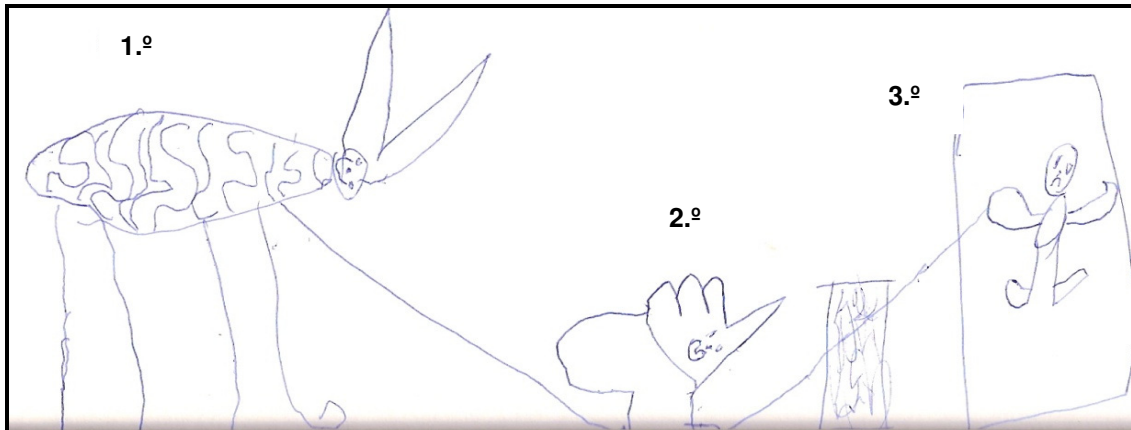


Figura 7 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. SU centro: 'A vaca [que pisou a galinha] mordeu o porco'.

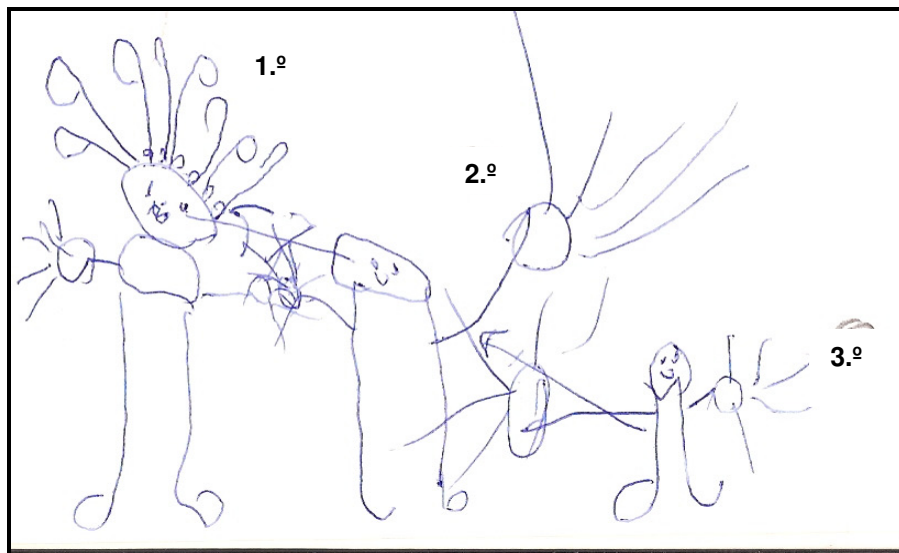


Figura 8 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. OD dta.: 'A senhora beijou o homem [que a menina empurrou]'.

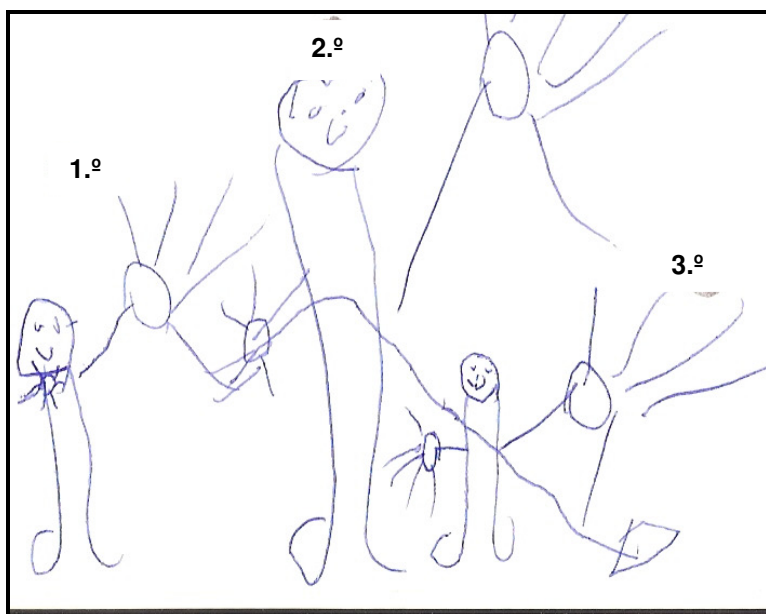


Figura 9 - Representação de uma frase-estímulo contendo uma oração do tipo adj. OD centro: 'O homem [que a senhora empurrou] chocou com a menina'.

Embora ciente do grau de dificuldade da tarefa proposta, foi particularmente interessante pô-la em prática; para além de constituir mais uma evidência das dificuldades das crianças em processar orações adjectivas, em particular a adjectiva de OD com encaixe ao centro, demonstra a agilidade que as crianças têm em contornar situações difíceis.

Quando terminados os desenhos, foram colocados números ordinais tendo em conta a ordem pela qual eram representadas as acções. Uma vez mais, a ordem de representação remete-nos para o 'princípio da esquerda para a direita', levando a criança a representar, em primeiro lugar, a oração principal em detrimento da subordinada; por outro lado, a questão do encaixe interfere com o estatuto informacional. Repare-se também que a criança em questão terá colocado no meio o referente comum à oração principal e à oração adjectiva, assim como terá recorrido a setas para possibilitar uma representação mais fiel; sobre isto é possível inferir que as dificuldades estão então relacionadas com a complexidade das estruturas sintácticas, com o estatuto informacional e, neste caso, com a própria actividade.

Seria igualmente interessante intersectar as representações anteriores com as de outras crianças com idades e anos escolares diferentes, com as de crianças com problemática de linguagem ou até mesmo com as dos adultos, ficando como sugestão para um trabalho futuro.

3. 'Informatizando a representação de orações adjectivas'

A informática constitui actualmente um importante instrumento de trabalho com inúmeras aplicações no âmbito da didáctica. Pelo exposto, considerou-se possível trabalhar igualmente a compreensão e a expressão de frases com orações adjectivas através deste recurso. Assim, com o programa informático Microsoft Powerpoint, do sistema Windows, considerou-se ser possível, por um lado, a partir de uma determinada frase, apresentar a ordem de representação das respectivas orações subordinada e subordinante através dos efeitos de apresentação que o programa permite; por outro lado, recorrendo à manipulação de imagens, podemos ainda pedir à criança que represente a dita frase. Este programa possibilita também a reprodução de material áudio, o que pode ser uma fonte de motivação para a criança.

Apresentamos desde já um simples exemplo desta aplicação (**figura 10**), exigindo a manipulação das imagens (clikando o rato):



Figura 10 – Exemplo de um diapositivo construído através da aplicação do programa Microsoft Powerpoint, do Windows, utilizado para representar a frase-estímulo: 'O carro atropelou o cão [que mordeu a menina]'

Sobre isto importa destacar algumas considerações de Rosales (1996: 7, *apud* Falavigna, 2009: 125), designadamente que uma das formas adequadas e positivas de actualização (entenda-se modernização) se encontra também nas oportunidades proporcionadas pelas instituições de diferentes níveis de ensino em divulgar e partilhar experiências educativas. Com efeito, em Rosales (1996, *apud* Falavigna, 2009: 125) é destacada a importância da actuação dos professores no sentido de promover a qualidade de ensino,

apelando, deste modo, para a necessidade de organizar acções de formação, congressos ou oficinas.

4. ‘Cantando orações adjectivas’

A sugestão da música como suporte para a produção de orações adjectivas surge no seguimento de algumas evidências da sua utilidade para o desenvolvimento global da criança e, em particular, da sua aplicação na área das neurociências.

Em Sim-Sim *et al.* (2008: 28) sugere-se inclusivamente que ao nível do jardim-de-infância se brinque com a linguagem, por exemplo, através de rimas e canções. Em Tavares (2007: 75) refere-se que, de facto, «as canções permitem desenvolver competências de compreensão oral» e, obviamente, de produção.

Sob ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, em Ilary (2005) evidencia-se que a música e a linguagem estão muito próximas e são igualmente importantes na infância (Trainor, 1996; Trevarthen, 2001). A fala dirigida aos bebés, por exemplo, possui muitas características musicais (Ilari, *s.d.*; Trainor, 1996, *apud* Ilary, 2005) e alguns estudiosos chegaram a sugerir que a melodia (e não o conteúdo semântico das palavras) é a mensagem principal que os bebés captam (Fernald, 1989, *apud* Ilary, 2005). Além disso, a criança pré-verbal está atenta e responde igualmente aos contornos melódicos da fala e do canto dirigido a ela (Trainor, 1996; Trehub, 2003, *apud* Ilary, 2005). Estudos (Jusczyk *et al.* 1993, *apud* Guasti, 2002: 68) demonstram que os bebés com 6 meses de idade ainda não são capazes de usar a informação de um modo fonético nem articulatorio de forma a organizar palavras, apoiando-se apenas na prosódia. Tal como referido em Guasti (2002: 68), a prosódia usada nas palavras pode também ajudar as crianças a segmentar o discurso encadeado

A música e a linguagem, que frequentemente se confundem no início da vida, tornam-se mais independentes no decurso do desenvolvimento infantil e praticamente são dissociados quando as crianças aprendem a diferenciar o canto da fala. Contudo, a música e a linguagem compartilham algumas propriedades acústicas, como a altura, o ritmo e o timbre (Ilary, 2005).

Em segundo lugar, e já numa perspectiva neurológica, em Muszkat *et al.*, (2000: 70-1) é referido que a música não resulta apenas «da disposição de vibrações sonoras mas sim da estruturação dessas vibrações em padrões temporais organizados de signos, cuja forma, sintaxe e métrica se constitui em um verdadeiro “sistema” independente e complexo, no qual significante e significado irão remeter-se à estrutura da própria música,

isto é, à forma e ao estilo musical». Assim, falar sobre as relações fisiológicas, comportamentais, psíquicas e afectivas entre a música e o cérebro humano remete-nos para o «diálogo entre esses dois sistemas cibernéticos complexos autónomos e interdependentes» – a música e o cérebro. O processamento musical envolve a integração bidireccional entre os componentes da estrutura e da sintaxe musicais (ritmo, estrutura, intencionalidade) e dos componentes funcionais do próprio cérebro. Um estudo desenvolvido por Fedorenko *et al.* (2009: 22-3) demonstra claramente a existência de alguns aspectos comuns relativamente à integração estrutural da linguagem e da música, fornecendo apoio para a integração sintáctica. Deste modo, esta é claramente uma demonstração de uma interacção entre a Linguística e a complexidade estrutural da música para uma construção frásica gramaticalmente adequada. Este trabalho também demonstra que os estímulos sonoros são integrados através de um único canal auditivo, podendo contribuir para o estudo de questões relacionadas com a arquitectura do processamento estrutural da linguagem e da música. Sobre isto também o Instituto Americano de Neurociências (*Neuroscience Institute*, 2005: 15) defende que, tal como a linguagem, «a música é tipicamente universal e humana envolvendo perceptualmente elementos discretos organizados em sequências hierarquicamente estruturadas». Por outras palavras, a música é sintáctica. Um estudo comparativo sobre música e linguagem pode assim ser usado para explorar os mecanismos cerebrais subjacentes a transformações sintácticas, uma das características mais distintivas da cognição humana. A bibliografia mais recente remete-nos para a aplicação musical em determinadas problemáticas do foro neurológico, como em pessoas com afasia de Broca, um comprometimento de linguagem muitas vezes acompanhado por um prejuízo na capacidade de usar a sintaxe para compreender frases.

Pelo exposto, assume-se que, em relação ao objectivo deste tópico, a música pode ser claramente vantajosa, ultrapassando algumas barreiras sentidas no processamento das orações adjectivas em situações de produção espontânea. Após alguma pesquisa, apresentamos duas canções (populares), designadamente ‘Alecrim’ **(80)**⁶¹ e ‘Atirei o pau ao gato’ **(81)**⁶², pouco exigentes ao nível semântico e de memorização –, adequadas, portanto, às crianças com problemática de linguagem. Com estas cantigas, por exemplo, estimula-se a produção de orações adjectivas dos tipo SU ‘Alecrim, Alecrim dourado [que nasceu no campo] sem ser semeado’ (1.º e 2.º; 3.º/4.º versos da 1.ª estrofe) e de OD dta. ‘Dona Chica assustou-se com o berro [que o gato deu] (3.º e 4.º verso da 1.ª estrofe).

(80)

(81)

⁶¹ Autor desconhecido; <http://temas-infantis.musicas.mus.br/letras/1105224/>, disponível em 2011, Janeiro 20.

⁶² Autor desconhecido; Disponível em http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/1c/som_1c/cantiga11.htm, disponível em 2011, Janeiro 20.

Alecrim

Alecrim Alecrim dourado
que nasceu no campo sem ser semeado
Alecrim Alecrim dourado
que nasceu no campo sem ser semeado
Foi meu amor quem me disse a mim
que a flor do campo é o alecrim

Alecrim, alecrim aos molhos
Por causa de ti choram os meus olhos
Ai meu amor quem te disse a ti
Que a flor do monte era o alecrim

Atirei o pau ao gato

Atirei o pau ao gato
Mas o gato não morreu,
Dona Chica assustou-se com o berro
que o gato deu, miau!

E sentada à chaminé,
Mordeu-lhe uma pulga no meio do pé,
Ou ela chora ou ela grita ou vai-te
embora pulga maldita!

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Esta investigação procura determinar o impacto do 1.º Ciclo de escolaridade básica, concretamente os primeiros dois anos, bem como de alterações linguísticas no modo como as crianças dominam as orações adjectivas restritivas do PE. Nesta perspectiva, verificaram-se quais as diferenças existentes ao nível dos sujeitos sem alterações de linguagem a finalizarem o ensino Pré-Escolar e o 2.º ano do Ensino Básico, comparando-os posteriormente com indivíduos com manifestações de atraso de desenvolvimento da linguagem.

Em termos gerais, verificámos que, apesar de a gramática das adjectivas estar presente desde cedo, está sujeita a um gradual e sucessivo aperfeiçoamento. Contudo, já ao nível do 2.º ano do Ensino Básico, é evidente a aproximação do grupo de 2.º ano ao grupo de controlo, verificando-se, para este grupo de crianças, que a sua gramática já se encontra mais estável.

No campo da patologia da linguagem, é relevante destacar a divergência existente entre sujeitos com ADL e os alunos dentro do padrão da normalidade (considerando-se, neste caso, o 2.º ano), sobretudo ao nível da produção (na repetição e na narrativa). O grupo com ADL, em relação ao tema em estudo, apresenta, por vezes, algumas semelhanças relativamente ao grupo do pré-escolar. Apesar de estas crianças apresentarem demora na aquisição das estruturas sintáticas em estudo, verifica-se uma sintonia entre ambas (ADL e DTL) no que diz respeito à hierarquia de acessibilidade dos vários tipos de adjectivas.

As predicações anteriores levam-nos a considerar que os valores de certos parâmetros e o desempenho ao nível de certas regras e estruturas se mantêm em aberto até aproximadamente aos 8 anos, não significando que a gramática da criança com essa idade não tenha as mesmas potencialidades que a do adulto (Vasconcelos, 1996: 330). As diferenças podem residir em factores não especificamente gramaticais, relacionados com o desenvolvimento cognitivo e com o contexto familiar/social que intervêm no desempenho linguístico e, em concreto, no processo de compreensão e de produção destas estruturas. Convém ainda reforçar que, na perspectiva aqui adoptada, apesar de serem fenómenos distintos, o desenvolvimento ou maturação cognitiva favorece o desempenho linguístico.

É relevante o facto de os sujeitos não excluírem determinados enunciados da gramática do PE e de produzirem outros, os quais são entendidos como desvios à norma linguística. Com efeito, esses erros são, no fundo, uma espécie de alavanca que lhes possibilita dominar a gramática do Português padrão. Numa tentativa de aproximação, as

crianças vão desrespeitando frequentemente a gramática da língua nativa, praticando, por vezes, outras gramáticas possíveis.

Após a análise quantitativa dos dados podemos ainda chegar a outras conclusões que nos parecem pertinentes: os dados obtidos vão ao encontro dos resultados revelados na investigação de Vasconcelos (1991), mostrando que o encaixe e o tipo de oração adjectiva influenciam o desempenho (compreensão e produção) destas estruturas, sendo as de encaixe ao centro as menos acessíveis (em comparação com as de encaixe à direita) e sendo as de SU mais facilmente dominadas em relação às de OD e restantes. Por outro lado, o processamento das orações adjectivas de Ind e de Loc é mais tardio, o que é inferido pela assimetria existente entre o desempenho dos grupos pré-escolar e de 2.º ano. Os resultados levam igualmente a considerar que existe uma relação estreita entre a compreensão e a produção das adjectivas de SU (dta. e centro) e OD (dta. e centro), ou seja, quanto melhor for a compreensão, melhor será a produção destas estruturas. O facto de, por vezes, não serem facilmente encontradas em situações de produção espontânea – como na narrativa – não nos permite concluir que não estejam disponíveis na gramática da criança ou, até mesmo, na do adulto.

Embora, como constatado, ao longo do percurso académico da criança – desde o final do Ensino Pré-Escolar até ao 2.º ano do 1.º Ciclo – o desempenho ao nível das orações adjectivas apresentar alguns contrastes, na metodologia adoptada, compreende-se que a escola, particularmente o 1.º Ciclo, tem um papel fulcral na performance de todas as estruturas gramaticais, e desta também. De facto, face à heterogeneidade de prestações dos sujeitos em fase escolar, somos levados a equacionar a hipótese de, em relação ao domínio destas estruturas, o 2.º ano não ser o mais marcante. Para além de a criança estar implicitamente provida de mecanismos subjacentes à sintaxe das orações adjectivas, a escola terá a tarefa de desenvolver o respectivo conhecimento explícito até chegar, com toda a excelência, à gramática do Português padrão. Assim, compete a esta instituição a tarefa de criar condições que permitam identificar e contornar algumas lacunas existentes em torno da compreensão e da produção de estruturas sintácticas de maior complexidade, como a estudada; também é importante que a escola compense possíveis carências ao nível do *input* linguístico, como acontece com os sujeitos com ADL.

A bibliografia remete-nos para o facto de, para atingir estes objectivos, as aulas de língua materna deverem ser um espaço de desenvolvimento efectivo e sistemático das capacidades linguísticas de forma a promover o pensamento abstracto, a capacidade de escrita e de leitura, contribuindo assim para a aquisição da consciência linguística e do seu funcionamento gramatical (Antunes & Brito, 2003: 251).

Os dados presentes podem ser tomados como valores de referência para linguistas, profissionais de educação (educadores de infância e professores) e profissionais de saúde (terapeutas da fala, psicólogos, entre outros). Estudos como este permitem contribuir para o conhecimento do processo de aquisição e de desenvolvimento linguístico normal e atípico, possibilitando a definição de objectivos pedagógicos e terapêuticos no sentido de promover estratégias de intervenção que ajudem a colmatar as dificuldades sintácticas tais como as das crianças que participaram neste estudo. Numa outra perspectiva, o conhecimento acerca do desenvolvimento considerado normal impulsiona, ainda, a definição de estratégias e a construção de instrumentos de avaliação de carácter normativo para o PE, possibilitando, inclusivamente, a prevenção e intervenção o mais precoce e eficaz possível, sobretudo em crianças com desvios (ou atrasos) de linguagem.

Encarando como limitação a escassez de estudos nesta área, apresentam-se como propostas futuras a realização de estudos que repliquem a metodologia presente em sujeitos com outros tipos de patologias de linguagem da criança (PEDL, por exemplo) ou ainda no ADL mas associado a outros factores etiológicos (como o défice auditivo), bem como em crianças a frequentar outros níveis de ensino, em particular os 3.º e 4.º anos do Ensino Básico.

CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. M. *et al.* (2003). *Avaliação da Linguagem – teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil* (1.^a ed.). São Paulo: Livraria Santos Editora.

AGUIAR, E. (2004). *Desenho Infantil – leituras fenomenológicas*. Rio de Janeiro: E-papers serviços editoriais.

ALEXANDRE, N.M.P. (2000). *A estratégia resumptiva em relativas restritivas do Português Europeu*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade Nova de Lisboa.

ALEXANDRE, R. (2010, Dezembro). A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.^o ciclo de escolaridade. Em M.J. FREITAS; A. GONÇALVES & I. DUARTE (Ed.), *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

ALMEIDA, M.M. & TAVARES, H.M. (2010). Síndrome de Williams e a intervenção da psicomotricidade com auxílio na escolarização. *Revista Católica*, 2, 334-347. Disponível em 2010, Abril 15, de <http://www.catolicaonline.com.br/revistacatolica/artigos.pdf>.

AMARAL, I. (2007, Julho/Dezembro). *Linguagem na Escola*. Educação e Fronteiras, Vol.1, 2, 23-32. Disponível em 2011, Fevereiro 22, de <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/106/113>.

ÂMBAR, M. (1992). *Para uma Sintaxe da Inversão Sujeito-Verbo em Português*. Lisboa: Edições Colibri.

ANDRADE, F. (2008). *Perturbações da Linguagem na Criança – análise e caracterização*. Aveiro: Georia poiesis praxis - Universidade de Aveiro.

ANTUNES, J.D. & BRITO, A.M. (2007). *Contribuição para a definição do perfil linguístico dos alunos do ensino básico – o caso das orações relativas*. Programa FEDER/POCTIU0022/2003 da Fundação para a Ciência e Tecnologia. 237-254. Disponível em 2010, Dezembro 10, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6707.pdf>.

ARAÚJO, S. & OLIVEIRA, A. (2007). *Aquisição das relativas padrão em PB durante a escolarização*. III Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos e III Seminário de Pesquisa de Análise do Discurso, 1, 125-130. Disponível em 2010, Maio 24, de <http://www.publicações.cpelin.org>.

ARANAZ, M.F. (2001). *SPSS para Windows – análisis estadístico*. Madrid: McGrawHill.

BAIRD, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. Em NORBURG, C.F., TOMBLIN, J.B. & BISHOP, V.D.M. (Ed.). *Understanding Developmental Language Disorders – from theory to practice*. New York: Psychology Press.

BATORÉO, H.J. (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu – contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem na cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Ministério da Ciência e Tecnologia.

BERMAN, R.A. (2004). *Language Development Across Childhood and Adolescence*. International Association for the study of child language of Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

BERNSTEIN, D.K. & TIEGERMAN, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children* (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

BRITO, A.M. (1991). *A sintaxe das orações relativas em Português – estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos*. Centro de linguística Universidade do Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

_____ (1998). Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. Em *A língua mãe e a paixão de aprender homenagem a Eugénio de Andrade, Actas do 2.º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores, 53-64.

_____ & DUARTE, I. (2003). Orações relativas e construções aparentadas. Em MATEUS, M. H.M.; BRITO, A.; DUARTE, I. & FARIA, I.H. (Ed.). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.^a ed.). Lisboa: Caminho.

CALDAS, A.C. (2002). *A Herança de Franz Joseph Gall – O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.

CAMPOS, M.H.C. & XAVIER, M.F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARDOSO, M.A.P. (2010). *Variation and Change in the Syntax of Relative Clauses*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em 2011, Setembro 30 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3001>.

CARMO, H. & FERREIRA, M.M. (2008). *Metodologias de Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

CASANOVA, J.P. (2002). *Manual de Logopedia* (3.^a ed.). Barcelona: Masson.

CATTS, H.W.; FEY, M.E.; TROMBLIN, J.B. & ZHANG, X. (2002, December). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.

CHOMSKY, N. (1986). *O Conhecimento da Língua, Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Editorial Caminho [tradução portuguesa de Gonçalves, A. & Alves, T.A.(1994)].

CHOUPINA, C.M.G.M. (2010, Março). *Orações relativas – como e quando inseri-las na sala de aula*. Actas do I.E.E.L.P, 49-68, Disponível em 2011, Março 22, de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/05-celdachoupina.pdf>.

COLL, C.; PALÁCIOS, J. & MARCHESI, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

COOK, V.J. (1988). *Chomsky's Universal Grammar – an introduction*. Applied language studies. Oxford/Cambridge: Basil Blackwell.

COSTA, M.A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português. Em MARTINS, M.R.D.; ROCHETA, M.I. & PEREIRA, D. R. (Orgs.) *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

COSTA, J. & SANTOS, A.L. (2003). *Falar como os Bebés*. Lisboa: Caminho.

_____ ; LOBO, M.; SILVA, C. & FERREIRA, E. (2009). *Produção e compreensão de orações relativas em português europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo. Comunicação apresentada no XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguistas*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, Lisboa, 211-224, Disponível em 2010, Outubro 28, de <http://www.apl.org.pt/docs/actas-24-encontro-apl-2008.pdf>.

COSTA, M. (2010a). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.º ciclo de escolaridade. Em FREITAS, M.J.; GONÇALVES, A. & DUARTE, I. (Ed.). *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

COSTA, A. L. (2010b). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência da escrita*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CUNHA, C. & CINTRA, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DIAZ, J.L.P. & RESA, J.A.Z. (1997). A criança socioculturalmente desfavorecida. Em Bautista, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro: Lisboa.

DIESSEL, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.

DUARTE, I. & BRITO, A. M. (1996). Sintaxe. Em FARIA, I.H.; PEDRO, E.R.; DUARTE, I.; GOUVEIA, C.A.M. (Ed.). *Introdução à Linguística Geral*. Lisboa: Caminho.

_____ (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____ (2001a). *O PE é uma Língua Orientada para o Discurso?* lição de agregação, ms.: Universidade de Lisboa.

_____ (2001b). *Uso da língua e criatividade*. Em FONSECA, F.I.; DUARTE, I.M.; FIGUEIREDO, O. (Ed.) *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

_____ (2008). *O Conhecimento da Língua – desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

_____ (2010a). Mudam-se os tempos, muda-se a gramática. Em A.M. Brito (Ed.): *Gramática: História, Teoria, Aplicações*. Porto: Fundação da Universidade de Porto – Faculdade de Letras.

_____ (2010b). Sobre o conceito de consciência linguística. Em FREITAS, M.J.; GONÇALVES, A. & DUARTE, I. (Ed.). *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintácticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.

FALAVIGNA, G. (2009). *Inovações Centradas na Multimédia: repercussões no processo ensino-aprendizagem*. Porto Alegre: Edições Edipucrs.

FARIA, I.H. (2007). O português como língua de conhecimento: linguagem, língua, variação, partilha e conhecimento. Em *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 51-69.

_____ (2003). Contacto, variação e mudança linguística. Em M.H.M. MATEUS; A.M. BRITO; I. DUARTE & I.H. FARIA (Ed.). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.^a ed.). Lisboa: Caminho.

FEDORENKO, E. *et al.* (2009). *Structural integration in language and music – evidence fora shared sistem*. *Memory & Cognition*, 37 (1) 1-9. Disponível em 2011, Maio 1, de http://wwwpsych.stanford.edu/~winawer/Pubs/Fedorenko_Et_Al_Mem&Cog_2009.pdf.

FERREIRA, E. (2008). *Compreensão e produção de frases adjectivas por crianças com PEDL e por adultos com agramatismo*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. (1995). *The Handbook of Child Language*. Oxford. Blackwell Publishers.

FONTES, E. (2009). *A produção de frases relativas restritivas no final do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

FREITAS, M.J.; ALVES, D.; COSTA, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

FRIEDMANN, N. & NOVOGRODSKY, R. (2004, January). The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew – a study of SLI and normal development. *Journal of Child Language*, 31, 661-681. Disponível em 2010, Dezembro 15, de [.http://www.citeseerx.ist.psu.edu](http://www.citeseerx.ist.psu.edu).

FRIEDMANN, M.A. & RIZZI, L. (2000). *The Acquisition of Syntax*. Harlow: Longman Linguistics Library.

FROMKIN, V. & RODMAN, R. (1983). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

GONÇALVES, M.F.R. (2004). *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

_____ ; GUERREIRO, P. & FREITAS, M.J. (2009, Junho). *O Conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

GOLDBERG, L.G; YUNES, M.A.M; FREITAS, J.V. (2005, Janeiro/Abril). *O desenho infantil na óptica da ecologia do desenvolvimento humano*. Psicologia em estudo. Marigná, Vol. 10, 1, Disponível em 2011, Maio 19, de <http://www.scielo.br>.

GRANT, J.; VALIAN, V. & KARMILOFF-SMITH, A. (2001). A study of relative clauses in Williams syndrome. *Journal of Child Language*, 29, 403-416, Disponível em 2010, Julho 1,

de <http://maxweber.hunter.cuny.edu/psych/faculty/valian/docs/2002StudyRelCIWilliams.pdf>.

GRIFFITHS, R. (1984). *The Abilities of Young Children*. The Test Agency: Oxford.

GUASTI, M.T. (2002). *Language Acquisition – the growth of grammar*. Cambridge: Bradford Book.

HAKANSSON, G. & HANSSON, K (2000). Comprehension and production of relative clauses: a comparison between Swedish impaired and unimpaired children. *Journal of Child Language* 27(2): 313-333. Cambridge: Cambridge University Press.

HARLEY, T. (2008). *The Psychology of Language*. New York: Psychology Press.

ILLARI, B. (Outubro, 2005). *A música e o desenvolvimento da mente no início da vida*. Revista eletrônica de musicologia, Vol. IX. Disponível em 2011, Maio 17, de http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html.

JIMÉNEZ, R.R.; PRADO, F.R.; MORENO, L.R. & RIVAS, A.M.B. (1997). O deficiente auditivo na escola. Em Bautista, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro: Lisboa.

LIMA, R. (2000). *A Linguagem Infantil – da normalidade à etiologia*. Braga: Edições APPACDM.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1999). *How Languages are Learned*. (2nd ed.) Oxford: Oxford handbooks of language teachers.

LUST, B. (2006). *Child Language – acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.

MACWHINNEY, B. (2011). *The Childes Project – tools for analysing talk*. Carnegie Mellon University. Disponível em 2011, Julho 24, de <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>.

MATEUS, M.H.M.; BRITO, A.; DUARTE, I. & FARIA, I. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa* (2.^a ed.). Lisboa: Caminho.

(2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.^a ed.). Lisboa: Caminho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: (2008). *Educação Especial – manual de apoio à prática*, Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

MOUSINHO, R. *et al.* (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25 (78), 297-306.

MORATO, P.P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*, Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

NATION, K. (2008). Using eye movements to investigate developmental language disorders. Em C.F., NORBURG; J.B. TOMBLIN & V.D.M. BISHOP (Ed.). *Understanding developmental language disorders – from theory to practice*. New York: Psychology Press.

NASCIMENTO, E. (2008). *Aprendizagem escrita em Português Europeu por falantes do Português Brasileiro*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa.

NEUROSCIENCES INSTITUTE (2005, December). *Music and Brain Function*. Scientific Report, 14-18, Disponível em 2011, Maio 17, de <http://www.nsi.edu/uploads/pdf/ScientificReport.pdf>.

NOGUEIRA, C. (2009). *Educação Especial – comunicar com crianças com paralisia cerebral*. (1.^a ed.). Santo Tirso: Editorial Novembro.

O'GRADY, W. (1997). *Syntactic Development*. Chicago: University of Chicago Press.

PACHECO, D.B. & VALENCIA, R.P. (1997). O deficiente mental. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro: Lisboa.

PECCEI, J. S. (2006). *Child Language – A resource book for students*. London-New York: Routledge.

PEREIRA, A. (2008). *SPSS – Guia Prático de Utilização (7.ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

PERES, J.A. & MÓIA, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

RAMALHO, A.M. (2010). *Aquisição do plural nos nomes terminados em ditongo nasal – estudo com crianças entre os 3 e os 7 anos*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

RAPOSO, E.P. (1992). *A Teoria da Gramática – A Faculdade da Linguagem*. 2.ª edição. Lisboa: Caminho.

RAPOSO, C. (2010). *A presença do conjuntivo nas orações adverbiais: o papel do sistema formal de ensino na aquisição das concessivas e condicionais*. Tese de Mestrado, Universidade de Évora.

REBELO, D. & DINIZ, M.A.S. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Caminho.

REIS, C. & ARAGÃO, J.V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____ et. al. (2009, Dezembro). *Programas de Português no Ensino Básico*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Disponível em 2010, Novembro 2, de <http://sitio.dgidec.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>,

RIPER, V.C. & EMERICK, L. (1997). *Correcção da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ROYAL COLLEGE OF SPEECH AND LANGUAGE THERAPISTS (2009). *RCSLT criminal justice campaign briefing, Locked up and locked out: Communication is the key*.

RCSLT: London. Disponível em 2011, Fevereiro 6, de <http://www.prisonreformtrust.org.uk/uploads/documents/courtreport.pdf>.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M.L. (2004). Distúrbios de Aquisição da Linguagem e da Aprendizagem. *Jornal de Pediatria* vol. 80 (2): 95-103: Rio de Janeiro. Disponível em 2011, Março 14, de <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>

SILVA, A. *et al.* (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género – Contributos para a educação pré-escolar*. 3.^a edição. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M.J., (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

_____ (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____ (2001). *Avaliação da Linguagem Oral – um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 2.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____; SILVA, A.C. & NUNES, C. (2008, Janeiro). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SOUSA, O.C. (2007). *Tempo e Aspecto – O imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa: Edições Colibri.

SUA-KAY, E. & TAVARES, M.D. (Agosto, 2009): *TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.

STATHOPOULOU, N. (2007). Producing Relative Clauses in Greek: evidence from down syndrome. *Language & Linguistics*, 9, (2007), 104-125.

TAVARES, C.F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TRINDADE, M.N. (1997). *A Consciência Sintáctica na Aprendizagem da Leitura*. Tese de Doutoramento em Didáctica da Língua Portuguesa, Universidade de Évora, Évora.

VALENTE, P. (2009). *A produção de frases relativas restritivas no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

VASCONCELOS, M. (1991). *Compreensão e produção de frases com orações relativas*. Tese de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Universidade de Lisboa, Lisboa.

_____ (1994). relative clauses acquisition and experimental research: A study with Portuguese children. Em I.H. FARIA & M.J. FREITAS (1994). *Studies on the Acquisition of Portuguese* (pp.115-128). Universidade de Lisboa: Lisboa

_____ (1996). Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu. Em FARIA, I.H. *et al.* (1996). *Introdução à Linguística Geral Portuguesa* (pp. 323-330). Caminho: Lisboa.

VELOSO, R. (2007, Novembro). *Orações relativas em contextos apresentativos: dados de um corpus oral*. Comunicação apresentada nas comemorações dos 75 anos da CLUL, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

VIANA, F.L.P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Ministério da Ciência e Tecnologia.

VOLPATO, F. & ADANI, F., (2009). *The subject/object relative clause asymmetry in hearing-impaired children: evidence from a comprehension task*. CISCL - Working Papers. Disponível em 2010, Dezembro 8, http://www.lugari.it/docs/Volpato_Adani2009CISCL_WP.pdf.

WECHSLER, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças III*. Lisboa: Cegoc.

YI-CHING, S. (2006). *Word order effect in children's garden path of relative clauses*. Disponível em 2010, Dezembro 8, de <http://www.ling.nthu.edu.tw/faculty/yysu/concentric-su%202006%20revised.pdf>.

▪ **Outras referências de suporte**

<http://childes.psy.cmu.edu/>, Disponível em 2010, Outubro 7.

<http://dt.dgidc.min.min-edu.pt.>, Disponível em 2010, Novembro 11.

<http://www.my-lyrics.ws/actividades/detalhe.php?ID=2149>, disponível em 2011, Janeiro 20.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>, Disponível em 2011, Maio 12.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO FORMAL DIRIGIDO À DIRECÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Abrantes, 7 de Junho de 2010

Exma. Sr.^a Directora do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes:

Em relação ao Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação – ramo de especialidade: Linguística Portuguesa Aplicada – da Universidade de Évora, Sónia Margarida Filipe Ferreira encontra-se a realizar a sua tese com o tema ‘O domínio das orações adjectivas do Português Europeu: Desenvolvimento da linguagem (típico e Atípico) e efeitos da escolarização’, tendo como Orientadora a Professora Doutora Fernanda Gonçalves, Professora da Universidade de Évora.

Para a recolha de dados, as crianças serão submetidas a três técnicas metodológicas distintas, sendo estas: a tarefa de representação, a de repetição e a narrativa.

Será garantida total confidencialidade relativamente à identidade das crianças participantes no estudo, cujos dados recolhidos serão única e exclusivamente para fins académico-científicos. Apenas farão parte do estudo as crianças detentoras de autorização, por escrito, dos respectivos encarregados de educação.

Assim, a Mestranda vem pela presente solicitar a V./Ex.^a a autorização formal para concretizar a investigação supracitada junto das crianças que frequentam estabelecimentos de ensino do vosso Agrupamento de Escolas.

Junto se envia o modelo de pedido formal de autorização por parte dos Encarregados de Educação.

Aguardo a vossa anuência para proceder à realização do estudo experimental em questão.

Atenciosamente,

Sónia Ferreira

**APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO FORMAL DIRIGIDO AOS
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Sónia Margarida Filipe Ferreira, Terapeuta da Fala do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes e aluna de Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação, na Universidade de Évora, vem por este meio solicitar autorização para proceder à aplicação de provas experimentais e recolha de dados junto do vosso educando.

No âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação da Universidade de Évora, está a proceder-se à recolha de dados junto de crianças a frequentar o último ano do Ensino Pré-Escolar e o 2.º ano do 1.º Ciclo.

O estudo, cujo tema é 'O domínio das orações adjectivas do Português Europeu: Desenvolvimento da linguagem (típico e atípico) e efeitos da escolarização', pretende avaliar de que forma é que a escolarização influencia o domínio das orações adjectivas em crianças com desenvolvimento típico da linguagem e em crianças com atraso de desenvolvimento da linguagem.

Para a recolha dos dados serão apresentados alguns objectos e instruções a cada criança e estas apenas terão de representar ou repetir, sendo este procedimento registado para posterior análise. Serão feitas algumas gravações para registo das respostas.

Será garantida total confidencialidade relativamente à identidade das crianças participantes no estudo, servindo os dados recolhidos, única e exclusivamente, para fins académico-científicos.

Solicita-se assim a vossa autorização para a recolha dos dados, pois a colaboração das crianças é fundamental e só desta forma poderemos realizar a investigação pretendida.

Para algum esclarecimento adicional poderão contactar-me pessoalmente ou telefonicamente através do 91 108 22 42.

Grata pela colaboração.

A Terapeuta da Fala,

Sónia Ferreira

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

_____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, autorizo a participação do meu educando no estudo 'O domínio das orações adjectivas do Português Europeu: Desenvolvimento da linguagem (típico e atípico) e efeitos da escolarização'.

Data: ____/____/____

O(a) Encarregado(a) de Educação

APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA CRIANÇA

Para efeitos da investigação científico-académica no âmbito da dissertação de Mestrado 'O domínio das orações adjectivas do Português Europeu: Desenvolvimento da linguagem (típico e atípico) e efeitos da escolarização', solicita-se o preenchimento do seguinte questionário, tratando-se de uma simples caracterização das crianças participantes no estudo, garantindo-se a total confidencialidade dos dados.

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Identificação

Nome: _____	
Data de Nascimento: ____/____/____	Idade: _____
Nacionalidade: _____	
Escolaridade: _____	
Estabelecimento de Ensino: _____	

Filiação

Pai: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Nacionalidade: _____
Mãe: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Nacionalidade: _____
Agregado Familiar: _____	
N.º Irmãos: _____	

CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR/LINGUÍSTICO/SOCIOEMOCIONAL

Desenvolvimento Psicomotor

Em que idade começou a:
Segurar a cabeça _____
Sentar-se _____
Gatinhar _____
Andar sozinho _____
Controlar os esfínteres _____

Linguagem

Primeiro sorriso _____
Primeiras palavras _____
Primeiras frases _____

Desenvolvimento socioemocional

Relação com os adultos _____
Relação com as crianças _____
Relação com irmãos e outros familiares _____

CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR

Ano de escolaridade _____
Beneficiou de adiamento escolar no Ensino Pré-Escolar? _____
Caso esteja no 1.º Ciclo, frequentou o Ensino Pré-Escolar? _____
Caso esteja no 1.º Ciclo, reprovou algum ano? _____
Apresenta dificuldades de aprendizagem? _____

Grata pela colaboração!
Sónia Ferreira

APÊNDICE D - BASE DE DADOS DO PROGRAMA EXCEL; BASE DE DADOS DO PROGRAMA SPSS, APRESENTAÇÃO EM SUPORTE DIGITAL

APÊNDICE E – LISTAGEM E CARACTERIZAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS PELOS GRUPOS NA TAREFA DE REPETIÇÃO; NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS GRUPOS, APRESENTAÇÃO EM SUPORTE DIGITAL

ANEXOS

**ANEXO A – TESTE DE COMPREENSÃO – ADAPTADO DE VASCONCELOS
(1991)**

TESTE DE COMPREENSÃO: PARTE I

Vês aqui estes bonecos. Sabes o nome deles? Eu vou dizer o nome de cada boneco e tu vais pegar nele.

- | | | | | |
|-------------|------------|-----------|----------|------------|
| 1. galinha | 2. cão | 3. porco | 4. gato | 5. cavalo |
| 6. vaca | 7. cobra | 8. muro | 9. homem | 10. menina |
| 11. senhora | 12. árvore | 13. aduja | 14. rio | 15. ponte |
| 16. carro | | | | |

Agora vais fazer com estes brinquedos o que eu disser.

1. O gato arranhou o cão.
2. A menina chocou com a árvore.
3. A vaca pisou a cobra.
4. O carro atropelou o homem.

Agora vais mexer em mais bonecos.

1. O cavalo₁ pisou o cão₂ e o porco₃ pisou a galinha₄.
2. O cão₁ mordeu o porco₂ e o homem₃ beijou a senhora₄.
3. O gato₁ arranhou a galinha₂ e a vaca₃ pisou a relva₄.
4. A menina₁ empurrou o homem₂ e ₁ beijou a senhora₃.
5. O cavalo₁ saltou por cima do muro₂ e ---₁ pisou a galinha₃.
6. A senhora₁ atravessou a ponte₂ e ---₁ chocou com a árvore₃.

TESTE DE COMPREENSÃO: PARTE II

Agora vou dizer outras coisas; continuas a fazer com os bonecos aquilo que eu disser.

1. O carro₁ atropelou o cão₂ que ---₂ mordeu a menina₃.
2. A menina₁ beijou a senhora₂ que ----₂ chocou com a árvore₃.

3. O cavalo₁ que ----₁ saltou por cima do gato₃ pisou a cobra₂.
4. O gato₁ arranhou o porco₂ que ---₂ pisou a relva₃.
5. O homem₁ que ---₁ bateu na senhora₃ empurrou a menina₂.
6. O cão₁ mordeu o gato₂ que ---₂ saltou por cima do muro₃.
7. A vaca₁ que ----₁ pisou a galinha₃ mordeu o porco₂.
8. A cobra₁ mordeu o cavalo₂ que --- saltou por cima do muro₃.
9. A senhora₁ beijou o homem₂ que a menina₃ empurrou---₂.

TESTE DE COMPREENSÃO: PARTE III

Agora vou dizer outras coisas; continuas a fazer com os bonecos aquilo que eu disser.

1. O carro₁ atropelou o cão₂ que ---₂ mordeu a menina₃.
2. A menina₁ beijou a senhora₂ que ---₂ chocou com a árvore₃.
3. O cavalo₁ que ---₁ saltou por cima do gato₃ pisou a cobra₂.
4. O gato₁ arranhou o porco₂ que ---₂ pisou a relva₃.
5. O homem₁ que ---₁ bateu na senhora₃ empurrou a menina₂.
6. O cão₁ mordeu o gato₂ que ---₂ saltou por cima do muro₃.
7. A vaca₁ que ---₁ pisou a galinha₃ mordeu o porco₂.
8. A senhora₁ beijou o homem₂ que a menina empurrou ---₂.
9. A cobra₁ mordeu o cavalo que ---₂ saltou por cima do muro₃.
10. A vaca₁ que o porco₃ mordeu ---₁ pisou a galinha₂.
11. O gato₁ arranhou a menina₂ que ---₂ beijou a senhora₃.

12. O cavalo₁ que o cão₃ mordeu --- saltou por cima do porco₂.
13. A vaca₁ pisou a galinha₂ que o porco₃ mordeu ---₂.
14. O cão₁ mordeu o cavalo₂ que ----₂ saltou por cima do gato₃.
15. O homem₁ que a senhora₃ empurrou ---₁ chocou com a menina₂.
16. O cavalo₁ saltou por cima do gato₂ que a cobra₃ mordeu ---₂.
17. O porco₁ mordeu a vaca₂ que ---₂ pisou a galinha₃.
18. A menina₁ bateu no homem₂ que ---₂ beijou a senhora₃.

**ANEXO B – TESTE DE PRODUÇÃO – TAREFA DE REPETIÇÃO – ADAPTADA
DE VASCONCELOS (1991)**

TESTE DE REPETIÇÃO

Vais dizer o que digo, exactamente como eu disser. Mostro-te ao mesmo tempo um desenho.

1. O cão saltou pela janela e o gato arranhou o menino.
2. O gato arranhou a velha e a velha bateu no gato.

3. O cão que tem orelhas compridas mordeu a menina.
4. O cão mordeu a menina que tem caracóis.
5. A menina que o cão mordeu chorou.
6. A senhora beijou a menina que o cão mordeu.

7. O menino deu flores à professora.
8. A professora cheirou as flores que o menino lhe deu.

9. O gato que tem um laço arranhou o menino.
10. O gato arranhou o menino que tem boné.
11. O menino que o gato arranhou gritou.
12. A senhora beijou o menino que o gato arranhou.

13. O gato que tem olhos verdes arranhou a velha.
14. O gato arranhou a velha que tem óculos.
15. A velha que o gato arranhou deu o gato ao menino.

**ANEXO C – TESTE DE PRODUÇÃO – NARRATIVA ‘A HISTÓRIA DO GATO’,
DE HICKMANN (1982)**

