



Inferindo o conhecimento linguístico de crianças do 1º CEB a partir das suas produções textuais

Natália Albino Pires

npires@esec.pt, Escola Superior de Educação de Coimbra/CEIL

Resumo

Com base na nossa própria experiência docente e decorrente da leccionação de um seminário de mestrado, neste breve estudo pretendemos dar um novo enfoque ao “erro” que atormenta diariamente a prática lectiva de tantos professores, procurando mostrar que esse “erro” pode revelar, e revela seguramente na maioria dos casos, o estágio de desenvolvimento linguístico do aluno. Para tal, analisaremos, em particular ao nível da sintaxe, excertos de produções escritas de alunos de 4º ano de escolaridade com o objectivo de sugerir caminhos de inferência sobre o estágio de conhecimento linguístico das crianças e de propor estratégias que fomentem um ensino diferenciado que, por seu turno, vise colmatar os problemas linguísticos detectados ou consolidar o conhecimento já adquirido de determinadas estruturas.

Palavras-chave: Conhecimento linguístico, sintaxe, estádios de desenvolvimento linguístico

Abstract

based on our own teaching experience of a master seminary, in this brief report we intend to give a renewed focus to the “error” that daily plagues the practice of so many teachers, trying to demonstrate that that “error” may reveal, and surely reveals on the majority of cases, the student’s linguistic development stage. To do so, we will analyze, in particular at the syntax level, excerpts from written productions of students of the 4th year of scholarship, with the goal of suggesting inference paths about the children’s linguistic knowledge stage and for proposing strategies that promote a differentiated teaching that, in turn, aims to solve the detected linguistic problems or to consolidate the already acquired knowledge of certain structures.

Keywords: Linguistic knowledge, syntax, children’s linguistic knowledge stage

1 – Introdução

Na senda dos estudos pioneiros efectuados para a língua inglesa desde os anos 70, em Portugal alguns estudiosos⁷⁸ têm procurado descrever o processo de aquisição da língua e as fases de desenvolvimento e sedimentação de estruturas linguísticas. Na última década, para além dos projectos que visam descrever minuciosamente o processo de aquisição do PE dando particular ênfase à descrição das estruturas linguísticas de aquisição precoce e de aquisição tardia, vemos surgir projectos que procuram demonstrar as implicações dos estádios de desenvolvimento linguístico, inerentes ao processo de aquisição da língua, na aprendizagem da leitura e da escrita em contexto escolar⁷⁹.

É exactamente decorrente do ensino formal da leitura e da escrita em contexto escolar e aquando da correcção das produções escritas dos alunos que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico detectam “erros inexplicáveis” que transformam a correcção do texto numa das tarefas mais delicadas da sua prática lectiva.

⁷⁸ Salientamos os trabalhos desenvolvidos, entre outros, por Maria João Freitas, Inês Duarte, Fernanda Gonçalves, João Costa ou Inês Sim-Sim.

⁷⁹ No âmbito do Mestrado em Ensino do Português leccionado na ESEC entre 2008 e 2012, foram defendidos 4 trabalhos de investigação nesta área e encontra-se em fase de defesa um outro trabalho.

Com efeito, da observação de práticas lectivas, constatamos que, por norma, o professor centra a sua atenção no “erro” ortográfico, no “erro” sintáctico ou no uso do léxico, limitando-se a corrigir, no sentido tradicionalista do termo, questões ortográficas e de sintaxe ou a sugerir um qualquer outro lexema sinónimo do utilizado pelo aluno⁸⁰, sem procurar inferir a causa de cada “erro”. Consequentemente, verificamos que nem os exercícios e actividades propostos aos alunos nem a avaliação das suas produções escritas e do seu desempenho linguístico têm em conta os diferentes estádios de aquisição da língua e de desenvolvimento linguístico, próprios do longo processo que medeia o primeiro momento da aquisição de uma língua, *prosodic and phonological bootstrapping*, e a produção de enunciados regida pelas regras de uma língua madura que caracteriza o falante adulto.

Assim, neste breve estudo pretendemos dar um novo enfoque ao “erro” que atormenta diariamente a prática lectiva de tantos professores, mostrando que esse “erro” pode revelar, e revela seguramente na maioria dos casos, o estágio de desenvolvimento linguístico do aluno. Para tal, partimos de excertos de produções escritas de alunos de 4º ano de escolaridade e analisamo-los com particular atenção ao nível da sintaxe⁸¹, com o objectivo de sugerir caminhos de inferência sobre o estágio de conhecimento linguístico das crianças e de propor estratégias que fomentem um ensino diferenciado que, por seu turno, vise colmatar os problemas linguísticos detectados ou consolidar o conhecimento já adquirido de determinadas estruturas.

2 – O conhecimento linguístico: da aquisição da Gramática Natural ao uso e compreensão de estruturas linguísticas

Para que possamos vir a inferir, com certa segurança, o conhecimento linguístico dos alunos com base nas suas produções textuais, importa ter presentes algumas questões relacionadas com o processo de aquisição de uma língua, com o processo de desenvolvimento e sedimentação de estruturas linguísticas, com o processo de ensino formal em contexto escolar da leitura e da escrita e com o facto de haver uma substancial diferença tanto entre as estruturas linguísticas usadas pelo falante adulto e pela criança como entre as usadas na oralidade e na escrita.

Assim, convém não obliterar que:

- i. a aquisição de uma língua diz respeito a um processo faseado com diversos patamares que se sobrepõem na construção do conhecimento necessário à produção linguística:
 1. *bootstrapping* (alavancas)⁸²
 2. *scaffolding* (andaimes)⁸³

⁸⁰ Referimo-nos muito em particular à rasura dos textos dos alunos sem que estes estejam presentes para explicar o que pretendiam dizer com determinada estrutura, aos exercícios de escrita mecânica da forma “certa” da palavra tantas vezes propostos aos alunos e à substituição indiscriminada de lexemas populares ou regionais, cujo significado o docente muitas vezes desconhece, por lexemas que o docente considera adequados.

⁸¹ Lembramos que uma parte dos “erros” ortográficos que atormentam os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico revela problemas de consciência fonológica ou são problemas decorrentes da não relação directa entre fonema e grafema na Língua Portuguesa. Por razões de espaço, deixamos de lado neste estudo as questões relativas ao léxico.

⁸² Embora não pretendamos entrar em pormenorizações, importa saber que a aquisição da Gramática Natural se faz através de três alavancas fundamentais (*Prosodic and Phonological Bootstrapping*, *Syntactic Bootstrapping* e *Semantic Bootstrapping*) e imprescindíveis para a produção linguística. Sem que estas três alavancas sejam activadas não haverá produção linguística. Cf, por exemplo, Pinker (1987), Goodluck (1991), Clark (1993 e 2009), Weissenborn e Höhle (2001), Guasti (2004).

3. *mapping* (mapeamento)⁸⁴

- ii. há estruturas de aquisição precoce e estruturas de aquisição tardia⁸⁵.
- iii. nem todas as estruturas linguísticas estabilizam do mesmo modo nem ao mesmo tempo⁸⁶.
- iv. o facto de uma estrutura linguística não ser usada não significa que ela não esteja disponível ao nível da compreensão⁸⁷.
- v. à entrada do 1º ciclo as crianças já dominam um número significativo de estruturas linguísticas da sua língua materna mas ainda estão longe da proficiência linguística do falante adulto, por isso, a sua língua é assaz diferente da do falante adulto⁸⁸.
- vi. à entrada do 1º ciclo as crianças apresentam padrões de desenvolvimento desiguais decorrentes da sua origem geográfica, étnica e sócio-cultural e, portanto, apresentam diferentes níveis linguísticos:
 1. de domínio de estruturas lexicais⁸⁹,
 2. de domínio de estruturas frásicas⁹⁰,

⁸³ A construção do conhecimento, sabe-se hoje, é feita com base em redes de relações (networks e clusters), sendo o seu armazenamento na memória a longo prazo feito com base em relações esquemáticas de significância. Cf, por exemplo, Pinker (1994), Seidenberg (1997), Tomasello (2006).

⁸⁴ O processo de mapeamento da informação não finda aquando do término da primeira fase da aquisição da língua materna (3/4 anos). Na realidade, é um processo que acompanha o falante em todas as situações comunicativas às quais está sujeito e é reutilizado constantemente por todos os leitores, mesmo os exímios, no processamento da informação de um qualquer texto que verse sobre uma temática que desconheçam. É este o processo que conduz à compreensão da informação ouvida ou lida. Para a importância do mapeamento durante a aquisição da língua, cf, por exemplo, Carey, Keil, Waxman e Bloom in Gleitman e Landou (1996), Bloom (2000), Clark (2009), Graf Estes et al. (2007), Swingley (2010). Para o processo de mapeamento que conduz à compreensão do texto, cf, por exemplo, Jolibert (1994), Allende e Condemarin (2005), Correig (2001), Filipe (2011).

⁸⁵ Apesar de os estudos nesta área serem ainda poucos no que à Língua Portuguesa se refere porquanto faltam estudos descritivos da língua adulta e dos diferentes estádios da língua das crianças, é possível descrever já algumas das estruturas de aquisição precoce (isto é, que estão adquiridas aquando das primeiras produções linguísticas) e de aquisição tardia (isto é, que só se adquirem a partir dos 14/15 anos). Há também um conjunto de estruturas linguísticas consideradas de aquisição precoce, mas cuja estabilização pode tardar um longo período (como o caso dos clíticos ou dos pronomes relativos). Cf, por exemplo, Sim-Sim (1998), Gonçalves (2004), Fontes (2008), Valente (2008), Gonçalves et al. (2011), Costa (2010). Sugerimos também a consulta das actas dos últimos encontros da Associação Portuguesa de Linguística (<http://www.apl.org.pt/>) ou as actas dos encontros GALA, nos quais têm sido defendidos trabalhos sobre a aquisição da língua portuguesa, variante do PE, e sobre a estabilização de estruturas problemáticas.

⁸⁶ Por exemplo, o caso dos clíticos, das frases relativas (cuja aquisição é progressiva) ou o caso das frases completivas ou adverbiais finitas e não finitas.

⁸⁷ Alguns dos trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos neste âmbito mostram que, muitas vezes, uma estrutura linguística já é compreendida, embora não seja utilizada naturalmente pela criança. A utilização de determinadas estruturas linguísticas depende integralmente da especificidade contextual da oralidade ou da escrita. Cf, por exemplo, Fontes (2008), Valente (2008), Costa (2010), Cruz (2011) e trabalhos científicos do grupo de investigação do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa ligado ao projecto Técnicas Experimentais na Compreensão da Aquisição do Português Europeu (<http://www.clunl.edu.pt/PT/?id=842&det=309&mid=138>) e ao projecto Dependências Sintáticas dos 3 aos 10 (<http://www.clunl.edu.pt/PT/projecto.asp?id=1582&mid=157>) que abordam a aquisição de diferentes estruturas da língua portuguesa.

⁸⁸ Efectivamente, a estrutura frásica da criança difere da do adulto. Enquanto as estruturas frásicas da criança são projecções das 4 categorias lexicais primárias (N, A, V, P) e redes de relações temáticas, as estruturas frásicas dos adultos são simultaneamente projecções de núcleos lexicais e de núcleos funcionais e, ainda, redes de relações semânticas e não semânticas. Cf. Sim-Sim (1998) e Sim-Sim et al. (2008).

⁸⁹ Cada vez é mais evidente que a bagagem lexical de uma criança é determinada pelo seu contexto sócio-cultural e pela sua origem geográfica ou étnica. Infelizmente, da observação da prática lectiva de muitos docentes, verifica-se que os capitais lexicais específicos de cada grupo não são tidos em conta como ponto de partida para a ampliação lexical necessária e imprescindível à proficiência leitora e escritora e, muitas vezes, os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico descartam o léxico regional.

3. de domínio de usos pragmáticos da língua.
- vii. há substanciais diferenças entre a estrutura da língua oral e a da língua escrita⁹¹.
- viii. a língua escrita comporta diversos problemas resultantes exactamente dessas diferenças, as quais têm de ser progressivamente assumidas e reconhecidas pelos escreventes principiantes⁹².
- ix. o conhecimento explícito da língua, que implica um labor continuado de consciencialização, tem de ser ensinado, visto não ser natural o falante reflectir sobre a estrutura da sua própria língua materna⁹³.

3 – As produções textuais de crianças do 1º CEB

Sem ter presentes os pontos acima enunciados, não será possível avaliar o desenvolvimento ou o conhecimento linguístico de um falante, e muito menos inferir o estágio de desenvolvimento linguístico de uma criança, com base nas suas produções textuais.

Para além disso, para que possamos inferir o estágio de desenvolvimento linguístico da criança é imprescindível olhar para o seu texto escrito sem tomar em atenção aspectos formais como a pontuação ou a estruturação em parágrafos e lê-lo com a entoação que a criança lhe daria se nos estivesse a narrar oralmente a história que escreveu. Importa, ainda, ter presente que, de entre todos os desafios que o aprendiz de falante que se inicia na arte de escrever tem de enfrentar, a ortografia tem-se revelado um dos maiores quebra-cabeças, sobretudo porque não há uma relação directa entre a forma gráfica de uma palavra e a sua forma fonética. Portanto, encontraremos seguramente problemas de ortografia que não devem ser tidos em conta para a inferência do conhecimento linguístico das crianças nesta proposta de abordagem ao “erro”.

⁹⁰ O domínio, ao nível da compreensão, de estruturas frásicas sinónimas (como, por exemplo, *Ele diz que lava a loiça em 5 minutos/ Ele diz lavar a loiça em 5 minutos*) depende, indiscutivelmente, do nível sócio-cultural dos progenitores e tem implicações tanto na compreensão leitora como na proficiência escritora.

⁹¹ São bastantes as diferenças entre a estrutura da língua oral e a da língua escrita uma vez que as situações comunicativas que servem são também elas distintas. A língua oral pressupõe um locutor e um interlocutor em presença e, caso haja dificuldades de compreensão da mensagem, o interlocutor pode interpelar o locutor ou depreender, a partir da paralinguagem, a mensagem ou parte da mensagem. Nesta medida, as estruturas linguísticas usadas na oralidade tendem a ser mais simples. Em contrapartida, a língua escrita pressupõe um interlocutor ausente que terá de compreender, a partir da leitura do texto, toda a mensagem. Para tal, o locutor tem de assegurar-se de que o seu texto cumpre os requisitos de coesão e coerência, devendo (re)conhecer, no momento da revisão, as estruturas que possam causar dificuldades de compreensão da mensagem.

⁹² À medida que vai podendo aplicar o código aprendido na elaboração de um texto, a criança tende a transpor integralmente para a escrita a estrutura da sua própria oralidade, tanto ao nível da sintaxe como ao nível do léxico. Progressivamente, tem de aprender a usar estruturas linguísticas que não está habituada a usar na oralidade. Um dos exemplos de transposição da oralidade para a escrita e da não assunção das formas sinónimas que ocorre frequentemente em produções escritas de crianças diz respeito ao uso da conjunção coordenativa adversativa *mas*. Efectivamente, os sinónimos de *mas* (*porém, todavia, contudo*) parecem ficar remetidos quase exclusivamente para a escrita e a criança tem de ir assumindo que pode recorrer a formas que não fazem parte da oralidade dos adultos com quem convive e muito menos da sua.

⁹³ Em geral, o falante reflecte sobre a estrutura da sua língua em situação de aprendizagem de uma L2 como forma de memorizar estruturas similares à da sua língua materna ou estruturas muito díspares.

Exemplo A

Uma história mágica

Era uma vez uma história que falava de um coelho
que queria ser magico. Ele tinha uma assistente
que se chamava Lolita Loirita loirita ela estava
sempre a desaparecer três e quatro dias.
Um dia o coelho foi-se candidatar - se para o circo.
Mas nesse mesmo dia o coelho apresentou - se
ao publico.
O apresentador apresentou-o.
Meu senhores e senhoras com vossos o mágico
coelho.

A bruxa mágica

(Luís Duck Lacer)

Era uma vez uma bruxa má que tinha ido a
casa de sua prima e a prima tinha a fazer comida
e ela disse que não queria comer, que preferia comer
a um restaurante, e ainda a bruxa sabia tinha
afinado para o flandres e foi para a terança e foi
e o autocarro estava cheio e acelerava e ela ficou exausta
e andava com uma mão na boca e outra mão na barriga
e ela não queria a bruxa e o boneco começou a
rir porque do bruxa bruxa e o boneco deixou a bruxa
se magica boneco.

Um dia a bruxa estava em sua casa e estava a fazer o boneco

Exemplo B

Olhando para os excertos das produções escritas (Exemplo A e Exemplo B), constatamos que uma boa parte dos problemas detectados estão relacionados com a consciência fonológica e com a transposição de formas fonéticas para a grafia. Assim nos surgem: *magico* por *mágico* (Exemplo A, l.2); *assistente* por *assistente* (Exemplo A, l.2); *publico* por *público* (Exemplo A, l.7); *apresento-o* por *apresentou-o* (Exemplo A, l.8); *com vosco* por *convosco* (Exemplo A, l.9); *numdia* por *num dia* (Exemplo B, l.4); *asselarava* por *acelerava* (Exemplo B, l.6); *brucha* por *bruxa* (Exemplo B, l.9).

No Exemplo A, encontramos duas estruturas, *três e quatro dias* (l.4) e *meu senhores e senhoras* (l.9), respectivamente, que podem induzir algumas dificuldades à metodologia que preconizamos. Tratar-se-ão estes exemplos de um problema de não aquisição da concordância em número ou de um problema resultante da falta de revisão do texto por parte do aluno?

Na realidade, a concordância em número, tal como a concordância em género, ocorre já nos primeiros enunciados linguísticos da fase telegráfica. É, portanto, uma estrutura de aquisição precoce na Língua Portuguesa e cuja estabilização acontece, regra geral, por volta dos 3/4 anos de idade. Nesta medida, é impossível inferir, apenas com base na análise da produção escrita do aluno, se em ambos os exemplos se trata de um problema linguístico que urge intervenção ou de um problema decorrente da falta de revisão textual.

Como verificar, então, se o aluno domina ou não a concordância em número? Dialogando com ele e atentando nas suas estruturas orais para verificar se efectivamente o aluno produz enunciados gramaticais ou agramaticais. Detectado um problema ao nível da aquisição da concordância em número, independentemente da idade, sugere-se uma intervenção urgente que procure trabalhar, em alguns casos de forma consciente para o aluno, as estruturas não adquiridas ou não estabilizadas.

Em termos sintácticos, do Exemplo A, destaca-se apenas a estrutura *um dia o coelho foi-se candidatar-se para o circo* (l.5) na qual, para além de um problema de reiteração do pronome reflexo, constatamos um problema ao nível do uso da preposição.

No que concerne aos clíticos, importa lembrar que, tratando-se de uma estrutura de aquisição precoce, a sua estabilização demora bastante e depende integralmente do lugar que ocupa (ênclise, próclise ou mesóclise), da sua função sintáctica, do número de clíticos contraídos e do facto de estar a usar-se numa estrutura perifrástica ou simples⁹⁴. Assim, nesta frase identificamos claramente a não estabilização do uso dos clíticos numa estrutura perifrástica. Parece-nos, inclusive, evidente que, neste caso, a não estabilização do uso do clítico na estrutura perifrástica advém do facto de a criança misturar as regras da Gramática Normativa com as regras da língua popularmente aceites pelos falantes: *foi-se candidatar* (forma popular) vs *foi candidatar-se* (forma erudita).

O problema ao nível do uso da preposição detectado na frase em análise e retirada do Exemplo A parece remeter para a não estabilização dos contextos de uso desta classe de palavras. Todavia, tratando-se a preposição *para* e a maioria dos seus contextos de uso de uma estrutura de aquisição precoce cuja estabilização ocorre antes da de outras preposições (como *a* ou *de*), cremos que, neste caso particular, o problema advém da não aquisição das propriedades de subcategorização do verbo *candidatar-se* que exige um argumento interno introduzido pela preposição *a* e não pela preposição *para*.

O Exemplo B parece apresentar-se-nos como um verdadeiro quebra-cabeças. Porém, uma análise mais atenta revela que, na realidade, os seus problemas resultam maioritariamente da transposição directa da oralidade para a escrita: a estrutura de parataxe e as formas *parache* por *paragem* (Exemplo B, l.5); *exuada* por *enjoada* (Exemplo B, l.6); *home* por *homem* (Exemplo B, l.8 e 9); *comexõ-se* por *começou-se* (Exemplo B, l.8); *vora* por *fora* (Exemplo B, l.10).

Destes exemplos relacionados com a transposição directa da oralidade para a escrita, só nos merece comentário a estrutura de parataxe, uma estrutura de ligação de frases cuja substituição pela hipotaxe é de aquisição médio-tardia porquanto acontece depois do 3º ano de escolaridade, dependendo do *input* linguístico a que estão sujeitas as crianças. Não obstante, não deveria causar tanta estranheza aos docentes o facto de os enunciados escritos produzidos nos primeiros anos de ensino apresentarem maioritariamente a parataxe em vez da hipotaxe uma vez que a parataxe é, com alguma frequência, a estrutura dominante em discursos orais produzidos por falantes eruditos

⁹⁴ Cf, por exemplo, Costa e Lobo (2006) ou Silva (2009).

em contextos menos formais⁹⁵. Consequentemente, não é possível com base na análise de uma produção escrita asseverar que uma criança não adquiriu as estruturas de hipotaxe.

Torna-se, obviamente, fundamental que o professor teste, ao nível da compreensão, o conhecimento linguístico das crianças, pois, e tal como acima afirmámos, o facto de uma estrutura não ser usada não implica que ela não esteja disponível ou que não seja compreendida.

Assim, o Exemplo B apresenta apenas um problema de sintaxe na estrutura *que preferia comer a um restaurante* (l. 3-4). Para este caso, tal como já afirmámos a propósito do problema de concordância em número assinalado no Exemplo A, não nos parece viável, apenas com base na análise da produção escrita do aluno, qualquer inferência sobre o seu conhecimento linguístico. Não obstante, consideramos crucial voltar a testar, oralmente ou por escrito, esta estrutura para confirmar se se trata de uma estrutura não adquirida ou de um problema que, por algum motivo que desconhecemos, não foi detectado pelo aluno no processo de revisão do texto. Caso se verifique que a estrutura não está adquirida, consideramos imprescindível uma intervenção que procure trabalhar, ora de forma lúdica ora de forma consciente para o aluno, a estrutura não adquirida ou não estabilizada.

4 – Da inferência do conhecimento linguístico da criança à elaboração de propostas de actividades: ensino diferenciado

Parece-nos evidente que o acto de correcção de um texto, por si só, não serve o propósito de fornecer ao aluno as ferramentas de que necessita para ampliar o conhecimento linguístico que o tornará um falante mais proficiente e, por conseguinte, um escrevente e leitor mais eficiente.

Nesta medida, tendo em conta que a meta última dos primeiros anos de ensino, e quiçá até ao 12 ano, é fornecer aos alunos um leque de conhecimentos basilares nos quais alicerçará a sua vida de adulto, consideramos que se torna crucial que o professor seja capaz de proceder às inferências sobre o conhecimento linguístico dos seus alunos a partir tanto de enunciados escritos como orais por forma a planificar um conjunto de actividades e exercícios que lhes facilitem o contacto com estruturas linguísticas usadas no cumprimento das regras de gramaticalidade da língua.

Ora, a questão que se nos coloca imediatamente é a de saber como proporcionar aos alunos o conhecimento linguístico de que necessitam para se tornarem leitores e escreventes eficientes, capacidade esta que é, na realidade, a chave para o seu sucesso escolar.

Partindo, então, dos problemas identificados no ponto anterior, sugerimos actividades que visam, antes de mais, um ensino diferenciado mas que convocam todo o grupo para a partilha de conhecimento.

a) Problemas de concordância (em género ou em número)

A metodologia de abordagem ao problema e os exercícios propostos para casos de não aquisição das concordâncias (em número e em género) depende integralmente da idade da criança. Em idade pré-escolar⁹⁶, deve abordar-se o problema sempre de forma lúdica e sem que a criança que apresenta o problema perceba que vai ser corrigida. Defendendo que a criança visada nunca

⁹⁵ Lembramos que a parataxe é, também, a estrutura dominante nos textos escritos durante os primeiros séculos de escrita em vernáculo e que só foi substituída pela hipotaxe depois do Renascimento.

⁹⁶ Embora o trabalho aqui apresentado vise a sugestão de caminhos a adoptar pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, para o problema da não aquisição da concordância de género ou número importa recordar que o problema, se existir, é facilmente detectável no pré-escolar pelo que o educador deve intervir imediatamente para o colmatar.

suspeita que irá ser corrigida, para o 1º Ciclo sugerimos que se comece, também, por uma abordagem lúdica ao problema, dando ênfase, posteriormente, ao conhecimento explícito da língua. Os jogos de palavras que contenham concordâncias em género ou em número (ou ambas se for caso disso) ou a criação de músicas que trabalhem as concordâncias são um excelente instrumento para uma primeira abordagem ao problema. Posteriormente, podem manipular-se enunciados para que os alunos se pronunciem sobre a sua boa ou má formação, podendo o docente solicitar que os alunos construam um *corpus* de enunciados mal formados que serão seguidamente transformados em enunciados formados segundo as regras da Língua Portuguesa. Neste caso, o docente tem permissão para manipular o “jogo” e sugerir os enunciados encontrados nas produções escritas dos alunos.

b) Estabilização dos clíticos

No 1º Ciclo, parece-nos importante trabalhar de modo progressivo os casos de ênclise, de próclise e de mesóclise, abordando ênclise e próclise conjuntamente e deixando a mesóclise para o final do 1º Ciclo (se o grupo progredir e estabilizar a ênclise e a próclise) ou para o início do 2º Ciclo, altura em que o Programa de Português prevê a continuação do estudo das formas verbais finitas (Reis, 2009: 93) e o estudo do caso dos pronomes pessoais (Reis, 2009: 95). Para além dos tradicionais exercícios que vêm sugeridos nos diferentes manuais escolares, parece-nos que se pode começar pela construção de um *corpus* de frases em que surjam casos de ênclise. Seguidamente, pode optar-se pela sua manipulação para as transformar em exemplos de próclise, permitindo que os alunos infiram quais os lexemas responsáveis pela ocorrência do pronome antes da forma verbal.

No que se refere à colocação dos clíticos em estruturas perifrásticas, é imprescindível que a variante popular da língua seja contrastada com a variante culta, podendo ser pertinente para o grupo abordar também as diferenças decorrentes das variedades continentais do português. Assim, pode o docente optar por criar cartazes onde se vão registando as variantes (popular, erudita e continentais) à medida que vão surgindo quer nas intervenções orais dos alunos, quer nos textos por eles produzidos, quer nos textos lidos e trabalhados em aula, quer a propósito de qualquer dúvida que tragam para a sala de aula. E, responsabilizando de forma rotativa os alunos por este registo, o docente obriga todo o grupo a convocar conhecimento e a estar atento ao cumprimento das responsabilidades dos restantes colegas.

c) Especificidades da subcategorização verbal

As propriedades de subcategorização dos diferentes itens lexicais acarretam dificuldades inclusive para os falantes adultos. Deste modo, parece-nos importante que os docentes, com base nos problemas verificados nos enunciados dos seus discentes, trabalhem as propriedades de subcategorização de alguns verbos da língua, sobretudo aqueles que exigem um argumento interno introduzido por uma preposição específica. Assim, podem construir-se dicionários de verbos com regência preposicional que devem estar disponíveis para consulta pelos alunos durante os trabalhos lectivos ou em casa. O suporte para a construção do material fica ao critério dos grupos de trabalho. No entanto, se o suporte papel permite que os alunos construam e manuseiem um livro, o suporte digital disponibilizado via net permite, por um lado, uma actualização permanente sem se perder a ordem alfabética e, por outro lado, a consulta do documento em casa⁹⁷.

d) Estruturas perifrásticas

Qualquer problema relativo à utilização de estruturas perifrásticas detectado em enunciados orais ou escritos e semelhante ao do Exemplo B acima analisado, pode ser o ponto de partida para que

⁹⁷ Nesta sequência, podem também ser criados dicionários de adjectivos e/ou de nomes com regências preposicionais.

todo o grupo trabalhe estruturas perifrásticas da língua portuguesa, criando-se, assim, a oportunidade de alguns alunos ampliarem o seu conhecimento sobre as estruturas da língua, de outros o sedimentarem e de outros adquirirem novo conhecimento.

Embora o estudo da auxiliaridade temporal, aspectual e modal só esteja prevista para o 3º Ciclo (Reis, 2009: 131), consideramos que as estruturas perifrásticas podem ser abordadas já no 1º Ciclo. Se o grupo o permitir, o docente pode conduzir os trabalhos de modo a que os alunos façam inferências sobre os valores temporal, aspectual ou modal de alguns auxiliares verbais, sobretudo dos mais utilizados na língua portuguesa como *estar a*, *acabar de*, *começar a*, *querer ir* ou *ter de*. Uma vez que algumas preposições podem apresentar problemas de estabilização durante todo o 1º Ciclo, devem trabalhar-se muito particularmente as regências preposicionais das estruturas perifrásticas. Nesta sequência e partindo do exemplo problemático detectado na produção textual de um aluno, o docente conjuntamente com os alunos pode criar listas de construções semelhantes mas cuja regência preposicional difere, como *preferir ir comer a* vs *preferir comer em (num restaurante)*; *preferir estar sentado a (à mesa/ao volante)* vs *preferir sentar-se em (no sofá/na cozinha)*⁹⁸.

e) Parataxe vs hipotaxe

Transformar um texto repleto de estruturas de parataxe num texto coeso e coerente no qual domine a hipotaxe requer do docente e dos alunos um árduo trabalho a diversos níveis. Por um lado, exige que os alunos tomem consciência das diferenças entre a estrutura da língua oral e a da língua escrita e, por outro lado, obriga ao reconhecimento de relações textuais tão diversas como sinonímia, antonímia, polissemia, a causa/consequência e o efeito. Não obstante, a melhor forma de trabalhar a hipotaxe é através da reescrita de um texto onde predomine a parataxe.

De modo a evitar que alunos com maiores dificuldades se sintam incomodados por verem melhorados os seus textos em grupo⁹⁹, sugerimos que o docente peça a outro docente um texto que apresente problemas de parataxe, que se apague o nome do autor e que se omita sempre a sua proveniência. Com um texto anónimo, todo o grupo intervirá e o processo de transformação do texto ampliará o conhecimento linguístico de todos alunos através da partilha. Obviamente, este trabalho tem de ser continuado e frequente para que surta os frutos desejados e para que progressivamente os alunos substituam a estrutura de parataxe pela de hipotaxe nos seus enunciados escritos.

Após o trabalho de melhoria conjunta de um texto, parece-nos importante que se elaborem cartazes com articuladores do discurso e com conectores discursivos, colocados em locais acessíveis e de fácil consulta, aos quais os alunos podem recorrer sempre que construam um texto escrito em sala de aula.

5 – Conclusões

A proficiência leitora e escritora requerem o domínio de diferentes habilidades complementares e indissociáveis e urge que todos os docentes de todos os ciclos de ensino tomem consciência da complexidade do processo por forma a poderem integrar na sua prática docente todas aquelas

⁹⁸ Esta proposta de estudo contrastivo das diferentes estruturas perifrásticas pode adaptar-se para o estudo das preposições com a elaboração listas de verbos que podem utilizar-se com diferentes preposições e cujo significado altera imediatamente, por exemplo *sentar-se ao volante* vs *sentar-se no volante*, ou para o estudo das especificidades da subcategorização verbal.

⁹⁹ Embora seja prática corrente usar-se o texto de um aluno da sala para trabalhar em grupo, parece-nos uma metodologia que pode acarretar alguns problemas para a auto-estima de alguns alunos. Lembremo-nos que há crianças cuja auto-estima já vem abalada do seio familiar e que, ao verem o seu esforço criticado publicamente, podem sentir-se fracassadas.

actividades conducentes à (en)formação de falantes proficientes, condição exigível para a formação de leitores e de escritores competentes.

Efectivamente, a nossa própria experiência docente tem-nos patenteado que a falta de conhecimento metalinguístico, adquirido através do conhecimento explícito da língua, não permite que os falantes/escreventes identifiquem as suas próprias estruturas deficitárias. Da nossa própria prática lectiva, temos concluído, por isso, que só se reconhece um problema linguístico se se dominar o uso da estrutura em causa¹⁰⁰.

Portanto, consciente de que os exercícios de conhecimento explícito da língua, de que os enunciados (escritos e orais) e de que as actividades que proporciona aos seus alunos em contexto lectivo consolidam conhecimento linguístico ou permitem o primeiro contacto com determinada estrutura, o professor, através de um ensino diferenciado, amplia o conhecimento linguístico dos seus alunos e talha leitores e escritores mais eficientes.

É nesta medida que, há já alguns anos, preconizamos que qualquer docente deve procurar perscrutar, a partir do “erro” (escrito ou oral) o estágio de conhecimento linguístico dos seus discentes, sempre com o objectivo de lhes proporcionar os momentos de trabalho que conduzirão à ampliação do conhecimento linguístico, através do conhecimento explícito da língua e da partilha, e que lhes proporcionarão as bases para uma melhor compreensão dos textos lidos e para uma melhor redacção de textos escritos.

Bibliografia

- Alliende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Massachusetts: The MIT Press Massachusetts Institute of Technology.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Correig, M. (2001). ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?. In M. Bigas & M. Correig (eds) *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 125-155). Madrid: Editorial Síntesis.
- Corrêa, L. M. S. (2007). O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua?. *Letras de Hoje*, 42-1, 7-34.
- Costa, J. e Lobo, M. (2006). A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo?. *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 285-293.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas : desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de doutoramento em Linguística (Linguística Educacional) apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Cruz, J. M. (2011). *Coordenação de frases negativas: compreensão e aplicação por alunos de 4º ano*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Filipe, C. S. F. (2011). *Reconhecimento de palavras e velocidade leitora*. Dissertação de mestrado integrado em Psicologia (área de especialização em Psicologia Escolar e da Educação) apresentada à Universidade do Minho.
- Fontes, E. (2008). *A Produção de Frases Relativas Restrictivas no Final do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

¹⁰⁰ Por exemplo, temos constatado que os alunos do 1º ano do Ensino Superior revelam dificuldade na identificação das estruturas agramaticais em frases que apresentam um problema ao nível do uso dos relativos de aquisição tardia como: a) “Para isso existem as escolas onde uma das funções, para além da educação, é um lugar onde as crianças podem aprender a expressar-se de melhor forma ouvindo os outros e tentando imitar”; b) “Os documentos, que a aprovação é aguardada, serão divulgados no site do Governo” (Nota: frases retiradas de respostas dadas em exames da disciplina de Língua Portuguesa I do Curso de Educação Básica).

- Freitas, M. J., Gonçalves, A. & Duarte, I. (orgs) (2010). *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gleitman, L. Landou, B. (1996). *The acquisition of the lexicon*. Massachusetts: The MIT Press Massachusetts Institute of Technology.
- Gonçalves, F. (2004). *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em português europeu e brasileiro*. Dissertação de Doutoramento em Linguística apresentada à Universidade de Évora.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition – A linguistic Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, Ltd.
- Graf Estes, K., Evans, J. L., Alibali, M. W., & Saffran, J. R. (2007). Can infants map meaning to newly segmented words?: Statistical segmentation and word learning. *Psychological Science*, 18, 254–260.
- Guasti, M. T. (2004). *Language Acquisition – The growth of grammar*. Massachusetts: The MIT Press Massachusetts Institute of Technology.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed
- Lopes, R. E. V. (2006). Traços semânticos na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, 41-1, 161-178.
- Pinker, S. (1987). The Bootstrapping problem in language acquisition. In B. Macwhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 399-442). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Seidenberg, M. S. (1997). Language acquisition and use: learning and applying probabilistic constraints. *Science*, 275-5306, 1599-1603.
- Silva, C. (2009). Assimetrias na aquisição de diferentes tipos de clíticos em português europeu. Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL, 2009, 527-541.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Swingle, D. (2010). Fast mapping and slow mapping in children's word learning. *Language, Learning and Development*, 6, 179-183.
- Tomasello, M. (2006). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1-1, 67-87.
- Valente, Pedro. 2008. *Produção de Frases Relativas em Alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Weissenborn, J. & Höhle, B. (2001). *Approaches to bootstrapping – Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Bnejamins Publishing Company.