



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Interrogativas Parciais no Português Europeu:
Dados da sua compreensão a partir de
indicadores pictoideográficos**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PARA OBTENÇÃO DE

GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DE

ANA RAQUEL TOMAZ FERREIRA OLIVEIRA

ORIENTAÇÃO

DOUTORA ROSA MARIA DE LIMA

NOVEMBRO 2018

DEDICATÓRIA

*À minha imensurável força e imensa perseverança,
À minha enorme determinação no trilha das minhas metas...*

RESUMO

O objetivo deste estudo é contribuir para o reconhecimento da importância do desenvolvimento da consciência linguística, na qual se reconhece a consciência sintática como uma das suas dimensões que requer alguma estimulação mais explícita, dada a sua complexidade. É atribuído particular relevo às estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, particularizando o caso das frases interrogativas, cuja complexidade estrutural é atualmente reconhecida como um dos fatores que impede o acesso à sua adequada compreensão.

Decorrente da nossa intenção de, num futuro próximo, materializar um recurso educativo que promova atividades de consciência linguística, no qual a compreensão de interrogativas parciais se constitua como objetivo principal, dividimos estudo em dois grandes domínios de análise: Compreensão de Interrogativas Parciais (caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo e consoante a formação do mesmo) e Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem.

Para a avaliação e comparação de desempenhos, em ambos os domínios, foi criada uma Prova Pedagógica formada por um conjunto de quatro tarefas de Organização de Sequências Lógico-temporais, que ilustram cenas de um quotidiano reconhecível, distintas no número de gravuras que as compõem. Estas convertem-se no estímulo visual que permite a avaliação da Compreensão de Interrogativas Parciais, a partir das respostas obtidas a um conjunto de perguntas-alvo formuladas para cada sequência. A prova foi aplicada a um grupo de 30 crianças, divididas em dois grupos (Grupo 1 – sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico e Grupo 2 – com indicação de problemas de desenvolvimento), subdivididos equitativamente em três escalões etários: 4-5 anos; 5-6 anos e 6-7 anos.

Os resultados obtidos para o domínio da Compreensão de Interrogativas Parciais confirmam a existência de diferenças estatisticamente significativas, entre ambos grupos, em função da variável características do desenvolvimento

linguístico, mas não em função da variável escalão etário. No que se refere ao domínio da Organização Temporal de Sequências Lógico-temporais ilustradas, não se observam diferenças estatisticamente significativas, entre os dois grupos, em função de nenhuma das variáveis em estudo. É possível constatar que as crianças do Grupo 1 e do Grupo 2 revelam dificuldades neste domínio.

Tais resultados reforçam a necessidade de criar programas e recursos educativos cuja exploração permita estimular e potenciar a compreensão da sintaxe no que às interrogativas parciais diz respeito. A manipulação verbal de sequências temporais, material didático com plural uso, deverá constituir importante recurso para o reconhecimento da temporalidade (conceito tardio porquanto abstrato) e performances linguísticas ajustadas às faixas etárias de crianças em idade pré-escolar e início da escolaridade básica.

Palavras-chave: consciência linguística, consciência sintática, compreensão, interrogativas parciais, organização temporal.

ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute to the recognition of the importance of awareness linguistic development, in which syntactic awareness is recognized as one of its dimensions that requires some more explicit stimulation, due to its complexity. Particular emphasis is given to the linguistic structures of late development, specially the case of interrogative phrases, whose structural complexity is currently recognized as one of the factors that prevents access to its proper understanding.

Due to our intention, in the near future, to materialize an educative resource that promotes activities of linguistic awareness, in which the comprehension of partial interrogatives constitutes the main objective, we divide the study into two main domains of analysis: Understanding of Partial Interrogatives (characterized according to the syntactic function performed by the respective interrogative constituent and according to its formation) and Organization of Illustrated Logical-temporal Sequences, differentiated by the number of engravings that compose them.

For a performances evaluation and comparison in both domains was created a Pedagogical Test formed by a set of four tasks of Organization of Logical-temporal sequences, which illustrate scenes of a recognizable daily life, different in the number of engravings that compose them. These scenes become the visual stimulus that allows the evaluation of the Comprehension of Partial Interrogatives, from the answers obtained to a set of target questions formulated for each sequence. The test was applied to a group of 30 children, divided into two groups (Group 1 - without indication of language development problems and Group 2 - indicating development problems), subdivided equally into three age groups: 4-5 years; 5-6 years and 6-7 years.

The results obtained for the domain of the Comprehension of Partial Interrogatives confirm the existence of statistically significant differences between the two groups, depending on the variable characteristics of the linguistic development, but not according to the variable age group. In what concerns to the domain of the Temporal Organization of Illustrated Logical-temporal

Sequences, there were no statistically significant differences between the two groups, due to none of the study variables. It's possible to verify that children in Group 1 and Group 2 have difficulties in this area.

These results reinforce the necessity to create programs and educative resources whose exploration may stimulate and enhance the understanding of syntax in what concerns to the partial interrogatives. The verbal manipulation of temporal sequences, didactic material with plural use should be an important resource for the recognition of temporality (late concept as abstract) and linguistic performances adjusted to the age groups of pre-school children and the beginning of basic schooling.

Key-words: linguistic awareness, syntactic awareness, comprehension, partial interrogatives, temporal organization.

AGRADECIMENTOS

*Agradeço a **TODOS** aqueles que, de uma ou de outra forma, me acompanharam ao longo de todo esse percurso, não podendo deixar de dirigir as minhas mais sinceras e desmedidas palavras de agradecimento, em especial:*

À Doutora Rosa Lima, minha orientadora, por toda a sua mestria, pela inspiração que dissemina com todo o seu SABER, pela partilha do seu conhecimento, pela sua disponibilidade e apoio incondicional, pela sua incessante motivação, pela sua amizade;

À Doutora Ana Maria Brito, pela disponibilidade de me receber e guiar pelos trilhos da sintaxe, permitindo a clarificação de conhecimentos fundamentais para o domínio do objeto de estudo desta dissertação;

À Maria Vareta, pela ilustração de todas as sequências temporais utilizadas neste estudo e outras mais que posteriormente permitirão reduplicar as tarefas e atividades propostas na Prova Pedagógica aplicada;

Às Coordenadoras Pedagógicas do Centro Social de Coimbrões, do Infantário da Casa do Povo da Madalena, do Colégio Casa Verde, da Fundação Couto e do Infantário Aniquibebé, bem como à Diretora Técnica da Casa de Cedofeita, pela atenção e ótimo acolhimento, pelo excelente contributo na constituição da amostra deste estudo;

Às crianças participantes, tanto quanto aos seus pais que autorizaram a sua participação;

À minha família, pelo incentivo e pela compreensão concedida ao longo de todo este percurso...

Por último, mas em exclusivo, ao meu marido e à minha filha, por serem o principal motor que impulsiona toda a minha força e perseverança. Dividem comigo o mérito de todas as minhas conquistas!

*Sem limites, manifesto a **TODOS** a minha desmedida gratidão!*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A LINGUAGEM	18
1.1 Comunicação, Linguagem e Fala	18
1.1.1 Comunicação	18
1.1.2 Linguagem	20
1.1.3 Fala	23
1.2 Linguagem Verbal	25
1.2.1 Linguagem Oral	25
1.2.1.1 Dimensões da Linguagem Oral	26
1.2.1.2 Vertentes do Desempenho Linguístico	27
1.2.1.3 Funções da Linguagem	29
1.2.2 Linguagem Escrita	31
CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	34
2.1 Desenvolvimento e Aquisição da Linguagem	34
2.1.1 Teorias explicativas	35
2.1.1.1 Behaviorismo	35
2.1.1.2 Inatismo	37
2.1.1.3 Cognitivismo	38
2.1.1.4 Interacionismo	40
2.2 Acesso à linguagem: Evolução Linguística	42
2.2.1 Período Pré-linguístico	43
2.2.2 Período Linguístico	47
CAPÍTULO 3 – DIFICULDADE DE ACESSO AO SISTEMA LINGUÍSTICO	49
3.1 Atraso de Linguagem	51
3.1.1 Atraso Ligeiro da Linguagem	53
3.1.2 Atraso Moderado da Linguagem	54
3.1.3 Atraso Grave da Linguagem	55
3.2 Perturbação Específica da Linguagem	56
CAPÍTULO 4 – CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA	60
4.1 Conhecimento Linguístico	60
4.2 Estruturas Linguísticas de Desenvolvimento Tardio	63
4.2.1 Conhecimento Sintático	64
4.3 Frases Interrogativas: Propriedades Fundamentais	67
4.3.1 Interrogativas Parciais	68
4.3.1.1 Constituintes Interrogativos	68
4.3.1.2 Posição dos Constituintes Interrogativos	69
4.3.1.3 Alteração da Ordem das Palavras	70
4.4 Aquisição de Frases Interrogativas	73

4.5 Produção e Compreensão de Interrogativas	76
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	80
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO	81
1.1 Questão Orientadora.....	81
1.1.1 Definição de Objetivos.....	82
1.2 Formulação de Hipóteses	86
1.3 Metodologia de Investigação.....	88
1.4 Caracterização da Amostra	90
1.5 Instrumentos de Recolha de Dados	92
1.5.1 Elaboração e Descrição da Prova	92
1.6 Procedimentos	95
1.6.1 Recolha de Dados	95
1.6.2 Análise dos Dados.....	96
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	100
2.1 Compreensão de Interrogativas Parciais.....	100
2.1.1. Resultados obtidos em cada um dos itens da prova	100
2.1.1.1 Compreensão de Interrogativas de Sujeito	101
2.1.1.2 Compreensão de Interrogativas de Objeto	103
2.1.1.3 Compreensão de Interrogativas de Objeto Indireto	105
2.1.1.4 Compreensão de Interrogativas de Objeto Preposicionado	107
2.1.2 Análise da Consistência Interna da escala utilizada	109
2.1.3 Estudo das diferenças na Compreensão de Interrogativas Parciais caracterizadas de acordo com a função sintática do respetivo constituinte interrogativo	111
2.1.3.1 Em função da variável: Características do Desenvolvimento Linguístico	111
2.1.3.2 Em função da variável: Escalão Etário	113
2.1.3.2.1 Compreensão de Interrogativas de Sujeito	114
2.1.3.2.2 Compreensão de Interrogativas de Objeto	116
2.1.3.2.3 Compreensão de Interrogativas de Objeto Indireto	118
2.1.3.2.4 Compreensão de Interrogativas de Objeto Preposicionado	120
2.1.4 Estudo das diferenças na Compreensão de Interrogativas Parciais caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo	123
2.1.4.1 Em função da variável: Características do Desenvolvimento Linguístico	123
2.1.4.2 Em função da variável: Escalão Etário	125
2.1.4.2.1 Compreensão de Interrogativas d-linked	125
2.1.4.2.2 Compreensão de Interrogativas não d-linked	128
2.2 Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas.....	131
2.2.1 Resultados obtidos em cada um dos itens da prova	131
2.2.2 Estudo das diferenças na Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas	132
2.2.2.1 Em função da variável: Características do Desenvolvimento Linguístico	132
2.2.2.2 Em função da variável: Escalão Etário	134
2.2.2.2.1 Sequência A	135
2.2.2.2.2 Sequência B	137
2.2.2.2.3 Sequência C	139

2.2.2.2.4 Sequência D	141
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	144
3.1 Compreensão de Interrogativas Parciais	146
3.2 Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas	150
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
BIBLIOGRAFIA	159
ANEXOS	163

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – DIMENSÕES DA LINGUAGEM PROPOSTAS POR BLOOM E LALEY (1978)	26
TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	91
TABELA 2 – DOMÍNIOS E DIMENSÕES DA PROVA PEDAGÓGICA	94
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (D-LINKED)	101
TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (NÃO D-LINKED)	102
TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (D-LINKED)	103
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (NÃO D-LINKED)	104
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO (D-LINKED)	105
TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO (NÃO D-LINKED)	106
TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (D-LINKED)	107
TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (NÃO D-LINKED)	108
TABELA 11 – DIMENSÕES DA PROVA PEDAGÓGICA RELATIVAS AO DOMÍNIO DA COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS	109
TABELA 12 – ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA: ALPHA DE CRONBACH	110
TABELA 13 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS DIMENSÕES NOS DOIS GRUPOS EM COMPARAÇÃO	111
TABELA 14 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTES T DE STUDENT: RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS	112
TABELA 15 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO	114
TABELA 16 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO COM OS GRUPOS E A IDADE	115
TABELA 17 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS.	115
TABELA 18 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO	116
TABELA 19 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO COM OS GRUPOS E A IDADE	117
TABELA 20 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	118
TABELA 21 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO	118

TABELA 22 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO COM OS GRUPOS E A IDADE	119
TABELA 23 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	120
TABELA 24 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	120
TABELA 25 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO COM OS GRUPOS E A IDADE	121
TABELA 26 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	122
TABELA 27 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS DIMENSÕES NOS DOIS GRUPOS EM COMPARAÇÃO	123
TABELA 28 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTES T DE STUDENT: RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS	124
TABELA 29 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS D-LINKED	125
TABELA 30 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE	126
TABELA 31 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	127
TABELA 32 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	128
TABELA 33 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE	129
TABELA 34 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	130
TABELA 35 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS	131
TABELA 36 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS SEQUÊNCIAS NOS DOIS GRUPOS EM COMPARAÇÃO	132
TABELA 37 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTES DE MANN-WHITNEY: RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE GRAVURAS DE CADA SEQUÊNCIA E OS DOIS GRUPOS	133
TABELA 38 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA A	135
TABELA 39 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA A COM OS GRUPOS E A IDADE	136
TABELA 40 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	137
TABELA 41 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA B	137
TABELA 42 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA B COM OS GRUPOS E A IDADE	138
TABELA 43 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	139
TABELA 44 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA C	139
TABELA 45 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA C COM OS GRUPOS E A IDADE	140
TABELA 46 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	141
TABELA 47 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA D	141
TABELA 48 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA D COM OS GRUPOS E A IDADE	142
TABELA 49 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS	143
GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (D-LINKED)	101
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (NÃO D-LINKED)	102
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (D-LINKED)	103
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (NÃO D-LINKED)	104

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO (D-LINKED)	105
GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO (NÃO D-LINKED)	106
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (D-LINKED)	107
GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (NÃO D-LINKED)	108
GRÁFICO 9 – MÉDIAS DAS RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS	112
GRÁFICO 10 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO COM OS GRUPOS E A IDADE	115
GRÁFICO 11 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO COM OS GRUPOS E A IDADE	117
GRÁFICO 12 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO COM OS GRUPOS E A IDADE	119
GRÁFICO 13 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO COM OS GRUPOS E A IDADE	122
GRÁFICO 14 – MÉDIAS DAS RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS	124
GRÁFICO 15 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE	127
GRÁFICO 16 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE	129
GRÁFICO 17 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS	131
GRÁFICO 18 – MÉDIAS DAS RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE GRAVURAS DE CADA SEQUÊNCIA E OS DOIS GRUPOS	134
GRÁFICO 19 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA A COM OS GRUPOS E A IDADE	136
GRÁFICO 20 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA B COM OS GRUPOS E A IDADE	138
GRÁFICO 21 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA C COM OS GRUPOS E A IDADE	140
GRÁFICO 22 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA D COM OS GRUPOS E A IDADE	142

ABREVIATURAS

IS – INTERROGATIVA DE SUJEITO

IO – INTERROGATIVA DE OBJETO

OI – INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO

OP – INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

SP – SINTAGMA PREPOSICIONAL

SN – SINTAGMA NOMINAL

SCOMP – SINTAGMA COMPLEMENTADOR

COMP – COMPLEMENTADOR

PEDL – PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação resulta do reconhecimento do impacto que o desenvolvimento da consciência linguística, descrita pela capacidade de uma criança para pensar acerca das propriedades formais da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), tem, em particular, nos primeiros anos de escolaridade e, sobretudo, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em virtude de alguns dos contributos recentes da investigação, na área da aquisição e desenvolvimento da língua materna, permitem o reconhecimento de que a estruturas de aquisição precoce, que decorrem, habitualmente, de um processo natural de aquisição, se opõem estruturas linguísticas de desenvolvimento mais tardio, demarcamos a consciência sintática, definida pela capacidade de uma criança refletir sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, deliberadamente, o uso das regras da gramática (Sim-Sim et al., 2008), como a dimensão da consciência linguística à qual atribuímos particular relevância.

As questões relacionadas com o conhecimento sintático assumem particular relevo, sobretudo, pelo facto de, uma perturbação neste domínio, poder, muito facilmente, ser confundida com um défice de atenção. A este propósito, Costa, Freitas & Gonçalves (2016), evidenciam o facto de se tratar de uma disfunção difícil de identificar, uma vez que, se for muito profunda, se traduz numa dificuldade global para a criação de enunciados bem formados, que facilmente se confunde com uma perturbação global, deixando, por isso, de ser identificada como uma perturbação sintática e, se for menos severa, poder revestir-se apenas na incapacidade de produção e compreensão de algumas estruturas específicas.

A conexão destas evidências às nossas vivências profissionais, enquanto Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Especial, as quais, nos fazem interagir com alunos cujas perturbações a este nível podem, eventualmente, estar dissimuladas, fez despertar o nosso particular interesse pelas frases interrogativas, cuja complexidade estrutural é atualmente

reconhecida como um dos fatores que compromete uma adequada compreensão das mesmas.

As dificuldades que muitos alunos evidenciam, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, quando confrontados com a interpretação de enunciados cuja estrutura se assemelha à das interrogativas parciais, conduziu-nos, assim, a estabelecer como principal tópico de análise deste estudo, a Compreensão de Interrogativas Parciais, no português europeu.

Dada a complexidade da dimensão da consciência sintática, a qual requer alguma estimulação mais explícita, afigura-se-nos este tema muito pertinente e importante, em virtude de, tal como salientam Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 35), uma das competências da escola é “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo normal de aquisição”.

Assim, tomando-se a promoção do desenvolvimento linguístico como uma das prioridades, pois tal como referem Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011):

O nível de desenvolvimento linguístico será pois fator crucial de sucesso social, dependendo dele quer o percurso profissional, quer a satisfação das necessidades básicas de intercomunicação entre todos os seres humanos, em tipos de relação diversos e complementares: as relações em família, nos grupos de amigos, no meio profissional, em espaços públicos, como tribunais ou repartições de finanças, etc.. (p. 15)

Edifica-se nesta dissertação o estudo acerca das diferenças na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (interrogativas de sujeito, interrogativas de objeto, interrogativas de objeto indireto e interrogativas de objeto preposicionado) e também segundo a formação do mesmo (interrogativas d-linked e interrogativas não d-linked), em função das variáveis: características do desenvolvimento linguístico e escalão etário.

O confronto com a escassez de materiais pedagógicos que facilitem a promoção de atividades de consciência linguística, nos quais a Compreensão de

Interrogativas parciais se constitua como objetivo principal a explorar, constitui-se como uma das nossas principais preocupações. Por esse motivo, criamos o instrumento de recolha de dados, perspetivando a materialização de um recurso educativo, num futuro próximo.

A utilização de quatro tarefas de organização de sequências lógico-temporais ilustradas, como estímulo visual para a avaliação da Compreensão de Interrogativas Parciais, conduziu-nos ao entendimento de que poderíamos complementar esta investigação com o estudo das diferenças na Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem, igualmente em função das variáveis: características do desenvolvimento linguístico e escalão etário. Supomos que, os dados obtidos relativamente a este domínio, poderão, sobretudo, constituir pistas para prosseguir com investigações futuras.

Enquanto contributo para o reconhecimento da importância que as estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, em particular o caso das interrogativas parciais, assumem no processo de desenvolvimento da linguagem na infância, sobretudo, quando identificados problemas ao nível do desenvolvimento linguístico organizamos este estudo, apresentando-o dividido em duas grandes partes.

A primeira parte, compõe o enquadramento teórico do qual fazem parte os constructos teórico-conceptuais que consideramos significativos e relevantes para a integração de saberes necessários ao nosso objeto de estudo.

Na segunda parte, constitui-se o enquadramento metodológico que abrange toda a parte prática deste estudo, desde a definição da questão de partida até à discussão de todos os resultados obtidos, cujo remate final se apresenta em jeito de considerações finais.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O caminho que nos conduzirá até à definição clara do objeto de estudo que se pretende perscrutar com a realização desta dissertação inicia-se com a necessidade de clarificar alguns conceitos, circunscrevendo-os ao exclusivo domínio linguístico, assim como estabelecer algumas considerações gerais acerca do tão complexo sistema que a capacidade especificamente humana para desenvolver a linguagem envolve.

É desta forma que pretendemos iniciar e preestabelecer o redimensionamento do nosso saber, procurando imergir num mundo até então por nós não muito explorado.

Assim, o capítulo que se apresenta, bem como todos os outros que lhe sucedem, encerram em si todo o universo conceptual no qual se pode enquadrar o nosso objeto de estudo. A sua compilação permitiu avolumar o nosso conhecimento, por forma a saciar o interesse e a curiosidade que o assunto nos despertou, para além de permitir incrementar saberes necessários para a consecução de toda a trajetória empírica subsequente.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A LINGUAGEM

1.1 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA

Por se constatar o uso, por vezes indiscriminado, dos termos comunicação, linguagem e fala, chegando a ser-lhe outorgado o mesmo significado, entendemos que devemos marcar o início do nosso percurso com a clarificação destes conceitos, tão recorrentes no quotidiano de Professores e Educadores.

Imergindo na sua adequada aceção, podemos concluir que, afinal, apesar de intimamente relacionados, e facilmente confundidos, estes conceitos são distintos e, por isso, julgamos pertinente a sua especificação.

1.1.1 COMUNICAÇÃO

Não sendo um ato exclusivo do ser humano, dado que se podem encontrar formas específicas e poderosas de comunicação no reino animal, a comunicação deve ser admitida como “um princípio que rege a verdadeira natureza de qualquer ser cuja condição de existente se cumpre pela emergência de uma atividade comunicativa de carácter intra e interpessoal” (Lima, 2000, p. 17).

A comunicação é um fator essencial na vida do ser humano, é a sua ferramenta de sobrevivência, aperfeiçoada ao longo de toda a sua evolução, usada com o objetivo de interagir com os seus semelhantes, partilhar informação e adquirir conhecimento.

Não se confinando única e exclusivamente à linguagem verbal, a comunicação representa um processo ativo de troca de informação entre dois ou mais intervenientes, envolvendo uma codificação (ou formulação), uma

transmissão e uma decodificação (ou compreensão) (Sim-Sim, 1998). Portanto, comunicar, não é mais do que um processo interativo, desenvolvido num contexto social, que requer um emissor que codifique ou formule uma mensagem e um recetor que a decodifique ou compreenda (Nunes, 2001). Neste sentido, e enquanto processo dinâmico, pressupõe uma intenção para provocar algum efeito no outro implicando, por isso, tal como refere Fiadeiro (citado por Nunes, 2001, p. 80), “respeito, partilha e compreensão mútua”.

Enquanto processo através do qual o ser humano atribui e transmite significados, numa tentativa de criar um entendimento partilhado, a comunicação é algo intrínseco à sua condição de ser social, pois é completamente impossível não comunicar, mesmo quando, sem palavras, se pretende comunicar que não se está disponível para comunicar. Quer se mova ou fique imóvel, quer utilize palavras, gestos, ou faça silêncio, todos os atos do ser humano contêm uma mensagem que pode ser percebida pelos pares da comunidade a que pertence. Ruiz & Ortega (1997) realçam até mesmo a possibilidade da comunicação poder utilizar qualquer um dos sentidos.

Encontrando-se relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, requerendo uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais (Franco, Reis & Gil, 2003), o sucesso da comunicação exige aos interlocutores o domínio de um código comum, reconhecido como qualquer sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem, bem como a utilização de um canal de comunicação apropriado à situação, entendido como o meio através do qual a mensagem é transmitida (Sim-Sim, 1998).

De entre todas as formas de comunicação, a mais usada pelo ser humano é, indubitavelmente, a linguagem verbal, na modalidade oral ou escrita. Esta, para além de ser considerada a mais elaborada é, também, o sistema linguístico que a serve, julgado como o mais complexo dos códigos (Sim-Sim, 1998). Não obstante, dependendo do contexto, das necessidades e capacidades do emissor e do recetor, bem como da mensagem que se pretende transmitir, podem outros modos de comunicação ser selecionados, tais como: linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, entre outros (Franco et al., 2003).

Alguns mecanismos ou chaves de suporte podem ajudar a clarificar, reforçar ou distorcer o código linguístico utilizado, distinguindo-se os paralinguísticos e os extralinguísticos. Os aspetos paralinguísticos são todos aqueles que expressam emoções e atitudes e que, de alguma forma, podem completar a informação linguística a transmitir ou receber. A entoação, as pausas e hesitações, a velocidade e o ritmo das produções são alguns dos exemplos. Os aspetos extralinguísticos são todos os que podem adicionar ou restringir algo à mensagem. Nestes se incluem os gestos, o contacto visual, os movimentos do corpo e as expressões faciais (Sim-Sim, 1998; Franco et al., 2003).

Face ao exposto, podemos concluir que o ato de comunicar implica a troca de mensagens e requer, para além de um foco comum de atenção, a cooperação na partilha de significados, encontrando-se a eficácia da comunicação dependente de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique, constituindo-se, ainda, como determinante, o contexto social em que a comunicação tem lugar (Sim-Sim et al., 2008).

1.1.2 LINGUAGEM

Pode admitir-se a utilização do termo linguagem em outros domínios que não o estritamente linguístico, porém, é este último aquele sobre o qual nos importa debruçar.

A linguagem, enquanto sistema linguístico, é uma realidade complexa que admite e inclusive requer ser observada, de acordo com diferentes perspetivas, sem que qualquer uma delas possa esgotar toda a sua essência. Se a neuropsicologia faz o rastreio, por exemplo, dos processos cerebrais que permitem que os estímulos acústicos que chegam ao ouvido interno se tornem impulsos nervosos e alcancem o cérebro para ali serem interpretados e traduzidos, isto é, decodificados em palavras compreensíveis, a psicolinguística ocupa-se de averiguar os processos individuais e coletivos que tornam possível que as pessoas comuniquem e usem a linguagem entre si. Por seu lado, a psicologia da linguagem ocupa-se do estudo da influência da experiência sobre

o desenvolvimento linguístico e as ciências cognitivas focalizam-se nos processos mentais que estão subjacentes à produção de mensagens orais.

Ainda assim, a riqueza de todos os enfoques possíveis relativamente ao conceito de linguagem não deixa de manter evidente a sua indissociabilidade da comunicação, uma vez que ambas se entrelaçam no mesmo objetivo: dinâmica humana interativa.

Num processo comunicativo, a linguagem apresenta-se como a característica fundamental pela qual se diferencia o ser humano dos restantes seres vivos, dada a sua capacidade de criar signos linguísticos e de compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico. Sim-Sim et al. (1997), referem que:

A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes. (p.15)

Entre as inúmeras aceções encontradas na literatura, acerca da linguagem, distinguimos a que nos é oferecida por Ruiz & Ortega (1997, p. 83), a qual apela a uma “faculdade exclusivamente humana que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias mediante um sistema de símbolos”. A convergir com tal conceptualização encontramos a interpretação de Lima (2011, p. 25), para quem a linguagem “representa um fenómeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmos, através do uso de símbolos adquiridos”. A autora realça que, do ponto de vista da sua dimensão individual, “surge a evidência de que esta é a manifestação de uma superestrutura na qual intervêm competências cognitivas, motoras, sociais, comunicativas e neurobiológicas”, sendo os processos de interdependência aqueles que contribuem para uma organização conceptual que traduz a lógica de uma realidade percebida.

Para a American Speech Language Hearing Association (1983), citada por Sim-Sim (1998, p. 22), a linguagem traduz “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar”. Por sistema complexo se entende a arquitetura composta por um número finito de unidades discretas (sons e palavras) e por regras e princípios que governam a combinação e ordenação dessas unidades, permitindo a criação de estruturas mais alargadas e simultaneamente distintas das unidades que a integram (frase). No que se refere aos símbolos estes dizem-se convencionados porque são representações do real, partilhadas por um determinado grupo social, num contexto específico. Relativamente às modalidades estas contemplam as vertentes oral e escrita deste mesmo sistema.

A linguagem humana, enquanto sistema altamente complexo, possui propriedades estruturais que são o produto da organização e funcionamento da mente humana. Em primeiro lugar caracteriza-se como um sistema combinatório discreto, ou seja, cada língua natural dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar unidades mais vastas, cujas propriedades são diferentes das dos elementos que as constituem. Desta característica decorre a propriedade de recursividade, que permite a formação de um número ilimitado de expressões através do uso reiterado das regras de combinação do número finito de elementos que as constituem. Por sua vez, tais combinações de elementos, que formam unidades mais vastas, não são meras sequências lineares, estas são dotadas de uma estrutura hierárquica que é preciso respeitar. Em função das suas propriedades, são os elementos que formam estas unidades mais vastas, classificados em certas categorias, em função das suas propriedades.

Todas estas características, de acordo com Sim-Sim et al. (1997), são:

Uma das chaves mais importantes para a compreensão da organização e funcionamento da mente humana, do “mistério” da rapidez e da uniformidade do processo de aquisição da linguagem pelas crianças, do desenvolvimento que desemboca no conhecimento da língua do falante adulto e do uso criativo que todos fazemos desse conhecimento. (p. 19)

A faculdade humana que permite ao homem apropriar-se e usar a linguagem radica na especificidade da sua organização e funcionamento cerebral, herdados geneticamente e responsáveis pela atividade mental que estabelece os processos mentais que o tornam capaz de receber, organizar, elaborar, reter e recuperar informação. É através destes processos que a mente constrói e manipula símbolos e, portanto, acede a sistemas simbólicos cujo nível de complexidade é patente em qualquer língua natural.

1.1.3 FALA

A fala representa uma das diversas modalidades de comunicação utilizadas pelo ser humano, correspondendo, tal como refere Lima (2000, p. 32), a “um ato expressivo linguístico concretamente realizado pelo indivíduo, manifestação física e fisiológica dos dados abstratos da linguagem e da língua”. Faria, Pedro, Duarte & Gouveia (1996, p. 26), acrescentam que ela “é, por excelência, a manifestação sensível da linguagem”.

De acordo com estas definições podemos concluir que a fala não é mais do que a exteriorização da linguagem que se materializa na produção dos elementos sonoros de uma língua, estruturados de forma a obter sentidos, através de um complexo sistema fonoarticulatório (Lima, 2011). Ela é, assim, “o resultado, ou a realização acústica, de uma variedade de processos linguísticos complexos” (Strand, 1996, p. 90), na qual “intervém a atividade conjunta dos sistemas respiratório, fonatório e articulatório, resultando em produções verbais passíveis de permitir intercâmbios comunicativos” (Lima, 2011, p. 28).

O controlo do ato de fala situa-se, fundamentalmente, ao nível do sistema nervoso central. É no cérebro que se organiza toda a estrutura subjacente ao enunciado linguístico e se desencadeiam processos de planeamento e coordenação de atividades motoras, enviadas ao sistema nervoso periférico, no sentido da ativação de mecanismos de produção, os quais passam, necessariamente, pela produção de voz. Esta, por sua vez, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve três sistemas periféricos,

essenciais à realização ou materialização de produtos verbais: respiração, fonação e articulação (Franco et al., 2003).

Não obstante, para além de pressupor a disponibilidade de *estruturas anátomo-fisiológicas* individuais, a fala, representa, também, um apelo permanente a uma *convenção coletiva*, passível de ser usada por todos os membros da comunidade que a adotou, designada por língua (Lima, 2011). A língua representa, pois, um sistema formado por conjuntos de símbolos que se combinam de acordo com regras específicas, os quais, não podendo ser modificados pelos sujeitos falantes, são utilizados para traduzir o real vivenciado. Tal como refere Lima (2011, p. 28), “trata-se de uma convenção aprendida, cujas normas pertencem ao contrato social, reconhecido por todos os membros da comunidade”, designando-se, por língua materna (ou nativa) de um indivíduo, aquela que representa o sistema adquirido espontânea e naturalmente e que o identifica com uma determinada comunidade linguística (Sim-Sim, 1998).

1.2 LINGUAGEM VERBAL

Após a clarificação de cada um dos conceitos anteriormente referidos surge a necessidade de circunstanciar o nosso estudo a um domínio que, inseparável da comunicação, surge como algo intrínseco ao ser humano, a linguagem verbal.

Tal como já referido anteriormente, a linguagem verbal contempla duas vertentes, a oral e a escrita, cada uma com as suas características, símbolos e regras próprias.

1.2.1 LINGUAGEM ORAL

A vertente oral da linguagem é adquirida de forma natural e espontânea, através da simples exposição à língua da comunidade a que um sujeito pertence. Segundo Sim-Sim et al. (1997):

Em condições normais de inserção numa comunidade linguística, o input linguístico que a comunidade fornece à criança (i.e., as trocas verbais entre os pais e os irmãos, os discursos que os familiares lhe dirigem) ativa a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence. (p. 19)

É através de uma espécie de sensibilidade linguística, não propriamente consciente ou explícita, que todo o percurso do desenvolvimento da linguagem oral se inicia, percorrendo uma trajetória que evolui até à explicitação das regras e dos aspetos formais que regulam o sistema linguístico.

Integrando regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado, a linguagem oral, para além da sua estrutura e significado, exige também um propósito e uma intencionalidade, estabelecendo-se a aquisição do conhecimento acerca da estrutura da língua, do código, através do qual a

mensagem pode ser expressa, e da função da mesma, ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento (Franco et al., 2003).

1.2.1.1 DIMENSÕES DA LINGUAGEM ORAL

A aquisição da vertente oral da linguagem, que ocorre durante a infância, implica a apreensão das regras específicas do sistema linguístico, tipicamente estruturado em torno de várias componentes, categorizadas por Bloom & Lahey (1978), citadas por Franco et al. (2003, p. 17), em três níveis: Forma, Conteúdo e Uso. Tais componentes integram diferentes subsistemas/domínios linguísticos que se inter-relacionam entre si, possuindo cada um, no entanto, as suas especificidades próprias.

COMPONENTES DA LINGUAGEM			
	FORMA	CONTEÚDO	Uso
SUB-SISTEMAS/DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS	Fonologia	Semântica	Pragmática
	Morfologia		
	Sintaxe		

QUADRO 1 – DIMENSÕES DA LINGUAGEM PROPOSTAS POR BLOOM E LALEY (1978).

Da análise de todos estes domínios linguísticos resulta a constatação de que, a componente **forma**, se destaca pela integração de diferentes regras que dizem respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frases (sintaxe).

Por outro lado, a componente **conteúdo** envolve o significado das palavras (semântica) que, dependendo de contextos linguísticos ou não linguísticos, poderá ser extraído de forma literal ou não literal. Nesta componente incluem-se também as regras semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras, os significados e as suas ligações, bem como os mapas

conceptuais que cada indivíduo vai criando a partir das suas experiências e que resulta do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Finalmente, a componente **uso** engloba as regras reguladoras do uso da linguagem que visam a sua adequação ao contexto de comunicação (pragmática). Estas incluem dois aspetos: as funções/intenções comunicativas que correspondem às intenções comunicativas do indivíduo, ou seja, se pretende efetuar uma pergunta ou dar uma resposta; obter uma informação; ser clarificado, etc. e a escolha do código pelos interlocutores que deve ser o mesmo para que a descodificação da mensagem se torne efetiva.

Na componente **uso** devem ainda ter-se em conta alguns fatores inerentes às regras de conversação, particularmente a organização das conversações, as iniciativas comunicativas e o manter a conversação, o aprender a “tomar e dar a vez”, o responder adequadamente e ter uma narrativa coesa. É igualmente importante saber se o interlocutor conhece ou não o tópico da conversação, assim como se detém informação sobre o contexto, de forma a selecionar as palavras e as frases a utilizar no discurso (Franco et al., 2003).

Em forma de síntese se explica que todo o processo de aquisição da linguagem é determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos e envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que estão subjacentes.

É, pois, a partir de tais combinatórias que o desenvolvimento das capacidades de perceber a linguagem (compreensão) e formular/produzir linguagem (produção) se revela, manifestando-se na pluralidade de formas de um ser *dizer* quanto sobre o mundo conhece.

1.2.1.2 VERTENTES DO DESEMPENHO LINGUÍSTICO

Compreensão e produção são as duas vertentes do desempenho linguístico caracterizadas por atividades de comunicação complexas que, embora envolvam recursos linguísticos e cognitivos comuns apresentam funcionamentos distintos, iniciando-se a especificidade de cada uma destas tarefas em aspetos neurobiológicos reconhecidos.

A sede cerebral da linguagem encontra-se maioritariamente localizada no hemisfério esquerdo, contudo, os seus usos, no que à compreensão e produção dizem respeito, possuem também eles próprios localizações determinadas. Isto é, se durante as atividades de compreensão a região cerebral ativada se situa na parte posterior do hemisfério esquerdo, designada por *área de Wernicke*, durante as atividades de produção é ativada a parte anterior do mesmo hemisfério, designada por *área de Broca* (Costa, 2008).

As intenções comunicativas que dominam a atividade de compreensão ou de produção desencadeiam operações de processamento da linguagem que lidam com o mesmo material verbal e com as mesmas unidades: os sons, a palavra ou partes dela, grupos de palavras, enunciados ou frases. Mas, através da compreensão apropriamo-nos do significado dos enunciados produzidos por outrem e através da produção as nossas próprias mensagens são formatadas e materializadas através da articulação de cadeias fónicas, organizadas de acordo com as regras do sistema linguístico do qual somos falantes. Por tal facto, é através da compreensão que se revelam processos de descodificação da informação verbal, enquanto que, na produção, ocorre o processo inverso, a codificação. Contudo, em ambas atividades os processos cognitivos relativos à perceção, seleção e integração da informação estão apoiados na memória e na atenção enquanto condicionadores de qualquer tipo de aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento, a relação entre compreensão e produção linguística, rege-se por uma regra essencial, traduzida no facto de que a compreensão precede sempre a produção, isto é, a criança, em seu devir de apropriação linguística, compreende primeiro e só depois é que produz aquilo que já é capaz de compreender (Richelle, 1976; Sim-Sim et al., 1997, 2008; Sim-Sim, 1998, 2014), ou seja, por outras palavras, “a criança compreende sempre mais do que aquilo que espontaneamente produz” (Sim-Sim et al., 2008, p. 24).

A compreensão é a capacidade responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas segundo as regras de um determinado sistema linguístico, envolvendo quer a receção quer a decifração de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação (Sim-Sim, 1998).

A percepção da fala, por parte da criança constitui-se como a primeira etapa da compreensão, sucedendo-lhe a segmentação da cadeia sonora, com base em unidades com significado, de forma a permitir a decifração da mensagem ouvida.

O processo de reconhecimento do significado do que é ouvido requer um conjunto de estratégias que conduzem à análise rápida e automática do enunciado, no qual intervém simultaneamente a ordem sequencial das palavras no enunciado, a informação detalhada sobre cada palavra e, também, as chaves prosódicas contextuais que integram e acompanham o enunciado (Sim-Sim, 1998). Tal significa que, para além de implicar que falante e ouvinte dominem o mesmo sistema linguístico, a compreensão, envolve a mobilização do conhecimento registado permanentemente na memória, relativo ao sistema linguístico e ao real representado na formulação linguística. Só assim se permite o reconhecimento do significado das unidades ouvidas, sejam elas palavras, expressões, ou frases. Sem tal registo, referem Sim-Sim et al. (1997), não há compreensão.

A produção verbal corresponde, pois, à capacidade de produção de cadeias fónicas dotadas de significado e envolve a conceptualização e planeamento do que se pretende dizer, bem como a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo.

Conclui-se, pois, que a competência linguística de uma criança será o reflexo do conhecimento interiorizado das regras da língua da comunidade onde a mesma se insere, manifestando-se pelo nível de compreensão daquilo que ouve e pela riqueza dos enunciados que produz. Será todo o conhecimento adquirido e desenvolvido ao longo de todo o seu processo de crescimento que lhe tornará possível compreender e produzir qualquer enunciado, mesmo que nunca o tenha escutado.

1.2.1.3 FUNÇÕES DA LINGUAGEM

A linguagem, indissociável da comunicação, cumpre múltiplas funções que refletem a intencionalidade comunicativa do falante, a sua motivação, as

metas e os fins que pretende atingir ao comunicar-se com o outro, às quais também não queremos deixar de fazer referência no âmbito do nosso estudo.

Para Aimard (1986, p. 71), descrever estas funções, compreende-se “no sentido em que *função* diz respeito a numerosas atividades gerais dos seres vivos” uma vez que, “em toda a atividade humana, é função o que tem um alvo, um objetivo”. No entanto, em consequência da ausência de critérios comuns, da liberdade dos autores para estabelecer diferentes categorias, distinguem-se várias taxionomias, que refletem pressupostos metodológicos e teóricos diferentes (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana & Espino, 2003).

A proposta de Halliday (1975) na qual se referem sete funções da linguagem humana, segundo Lima (2000), cedeu lugar à de Herrera (1992), a qual se detém nas especificidades ou funções, a seguir descritas:

- Expressiva ou emotiva, permitindo a expressão de pensamentos e emoções;
- Conativa, centrada no destinatário que recebe a carga emotiva e psicológica do outro;
- Referencial, que diz respeito ao conteúdo que se transmite;
- Fática, que permite manter o contacto entre dois interlocutores;
- Lúdica, quando satisfaz a necessidade de jogo do homem em todo o curso da sua existência;
- Simbólica, permitindo representar a realidade por meio de cadeias fónicas e passar do pensamento concreto ao pensamento abstrato;
- Estrutural, quando a linguagem organiza a informação recebida de forma coerente em relação a conteúdos prévios, criando representações mentais mais alargadas;
- Social, base do funcionamento interindividual e intergrupar;
- De hominização, porque o seu uso e desenvolvimento distingue o homem dos animais;
- Reguladora da ação, através do desenvolvimento da linguagem interior que dirige a atividade sensório-motora e psicossocial;

- De aprendizagem ou matética, tornando possíveis todo o tipo de aprendizagens, na escola ou fora dela. (p. 38)

Apesar de todas as funções distinguidas anteriormente, Lima (2000), salienta que a importância atribuída a cada uma delas pode variar segundo a idade do sujeito, a sua capacidade mental e linguística e, quando alterada ou limitada, tornam limitadas também as funções primárias, como a reguladora e a emotiva. A autora, tomando como referência as funções distinguidas por Halliday (1975) e Herrera (1992), reagrupa as funções da linguagem em três grandes blocos:

- Função representativa, ligada ao desenvolvimento do pensamento;
- Função comunicativa, supõe a integração do sujeito em contextos sociais, determinando perfis intra e interindividuais;
- Função de identificação, a linguagem concretiza-se através das línguas naturais, conjunto de elementos linguísticos comuns a um determinado grupo social. (p. 40)

1.2.2 LINGUAGEM ESCRITA

Na sequência do desenvolvimento da linguagem oral surge a linguagem escrita como um segundo sistema simbólico a qual “requer um ensino explícito e sistematizado, uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim et al., 1997, p. 30), não estando, por isso, ao alcance de todos. Contrariamente ao desenvolvimento da linguagem oral, a linguagem escrita não é o produto direto do processo de aquisição e, por isso, exige o recurso a um ensino formal que possibilite o desenvolvimento de competências relacionadas com a extração de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (escrita).

Embora distintas, estas competências relacionam-se permanentemente com as competências da linguagem oral, nomeadamente, as competências ao nível da compreensão (atribuição de significado a cadeias fónicas) e da

expressão (produção de cadeias fônicas dotadas de significado), bem como com as competências relacionadas com a “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua” (Sim-Sim et al., 1997, p. 25), denominado de conhecimento explícito.

Centrando-nos nos processos envolvidos na leitura podemos verificar que os mesmos incluem a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que se lhe sobrepõem e conferem significado. Por isso, a sua aprendizagem constitui uma relação simbólica entre o que se ouve e diz e entre o que se vê e lê.

De acordo com Sim-Sim et al. (1997), a extração de significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita constituem os objetivos fundamentais da leitura, estando estes dependentes do nível da compreensão do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. A fluência, que se traduz na rapidez de decifração, a precisão e a eficiência na extração do significado do material lido, constitui, segundo as mesmas autoras, a meta primordial da aprendizagem da leitura, requerendo um treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, e conduzam a um rápido acesso à compreensão do texto através do imediato reconhecimento das palavras.

A componente perceptiva associada à leitura integra o processo visual e o processo fonológico, ambos essenciais ao domínio da descodificação do material escrito. De acordo com Casas (1988), citado por Cruz (1999), o processo visual inclui habilidades essenciais, nomeadamente, a capacidade para discriminar, diferenciar figura/fundo, reter sequências, analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total. O processo fonológico, definido como a capacidade para utilizar códigos fonológicos, depende de uma série de habilidades básicas, especificamente, a capacidade para discriminar sons, diferenciar sons relevantes dos irrelevantes, memorizar sons corretamente, sequencializá-los na ordem adequada, bem como a análise e síntese de sons na formação de palavras.

Do resultado da regulação feita pelo leitor, no âmbito da interação estabelecida entre a informação prévia que este detém e a proporcionada pelo texto, estabelece-se a compreensão do material escrito, a qual se subdivide em dois tipos: compreensão literal e compreensão inferencial.

Segundo Cruz (1999), a compreensão literal remete tanto para a compreensão das palavras individualmente como à do contexto onde elas são utilizadas, implicando o reconhecimento e memória dos factos estabelecidos, nomeadamente, ideias principais, detalhes e sequências dos acontecimentos. Por outro lado, a compreensão inferencial refere-se à construção feita pelo leitor do significado da informação lida, a partir da sua participação ativa no relacionamento do texto, tendo em conta a sua experiência e conhecimentos prévios.

No âmbito da hierarquia da linguagem a última aquisição a ser desenvolvida pela criança é a expressão escrita, um processo complexo de produção sob forma de comunicação escrita a qual tem em consideração quer a produção de palavras (codificação) quer a produção de frases e de textos (composição). Segundo Citoler (1996), citado por Cruz (1999), para a composição de textos é a produção de palavras um requisito necessário mas não suficiente, uma vez que na codificação existe uma transformação da linguagem em símbolos enquanto que na composição, ocorre uma transformação do pensamento em linguagem.

A escrita de palavras isoladas, nos sistemas alfabéticos, implica não só o conhecimento das regras de correspondência dos fonemas em grafemas, facto este que permite a conversão de uma cadeia fonológica nos grafemas que a representam, assim como o conhecimento das regras ortográficas que as regem.

A escrita de textos implica a escrita de frases ajustadas a regras e estruturas gramaticais próprias da língua em que se escreve exigindo, ao mesmo tempo, a focalização da atenção em variáveis essenciais para uma eficiente produção escrita, tais como: assunto, interlocutor, situação e objetivos a atingir (Franco et al., 2003).

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

2.1 DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Utilizar os termos «desenvolvimento» e «aquisição», no âmbito da linguagem, não tem o mesmo sentido, portanto, consideramos oportuno, num primeiro momento, estabelecer as diferenças que estes conceitos têm implícitas.

Segundo Lima (2011), de uma maneira geral, estas diferenças relacionam-se com o tipo de abordagem que é utilizado relativamente ao estudo deste fenómeno, constatando-se que o conceito de «desenvolvimento» é típico da abordagem psicológica enquanto que o conceito «aquisição» remete para a abordagem linguística. De acordo com a autora, tais diferenças, estabelecidas a níveis mais específicos, remetem sobretudo para a ligação do termo «desenvolvimento» a pressupostos construtivistas, nos quais se defende a ideia de que o ser humano não está sujeito a determinações rígidas e constrói o seu próprio percurso na relação com o meio envolvente. Em oposição, o termo «aquisição» possui um ideário inatista e modular. Inatista, porque pressupõe uma programação inata para a linguagem, decorrendo a aquisição de forma relativamente uniforme para todas as crianças, e modular, porque implica a ideia de que o processamento da linguagem é da responsabilidade de módulos cerebrais específicos.

A distinção dos termos «desenvolvimento» e «aquisição», proposta por Lima (2011), conduz-nos à necessidade de abordar as diferentes teorias explicativas, fruto da dedicação de vários autores ao impressionante fenómeno do desenvolvimento e aquisição da linguagem, as quais contribuíram, em alguma medida, para melhor compreendermos como ele se desenrola e estabelece. Constatamos, no entanto, que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspetos

do desenvolvimento linguístico da criança, resultando na natural dificuldade em aprofundar tudo aquilo que quantas distintas ciências tentam aprofundar. Assim, e sem entrar em demasiadas especificações, optamos por apresentar uma abordagem sintética às principais teorias que ao longo dos anos se traduziram no motor das inúmeras investigações que sobre este tema têm sido levadas a cabo.

2.1.1 TEORIAS EXPLICATIVAS

2.1.1.1 BEHAVIORISMO

O Behaviorismo foi a teoria psicológica que dominou todo o panorama de pesquisa até aos anos cinquenta, com particular relevância atribuída à compreensão do comportamento humano e animal em geral e não à linguagem em particular (Acosta et al., 2003).

O fulcro da teoria behaviorista é a aprendizagem, a qual corresponde à modificação de um comportamento. Consequentemente, o desenvolvimento da linguagem é entendido como o resultado de um conjunto sistematizado de aprendizagens (Sim-Sim, 1998).

Nesta corrente teórica foi Skinner (1957) quem direcionou a atenção para a linguagem humana, tendo-lhe atribuído a designação de «comportamento verbal». Integrada na perspetiva geral da aprendizagem humana, a aprendizagem do comportamento verbal foi considerada por este autor como “um comportamento a mais, regido pelos mesmos princípios de aprendizagem que o restante dos comportamentos humanos, ou seja, mediante a associação: estímulo → respostas verbais → reforço” (Acosta et al., 2003, p. 72).

Para Skinner, tal como para todos aqueles que partilham o ponto de vista behaviorista, a proficiência do comportamento verbal é adquirida através da interação da criança com o seu meio envolvente, por meio da imitação de tudo aquilo que observa à sua volta. De acordo com esta conceção, é a partir do momento em que as crianças desenvolvem a capacidade de imitação que surge o desenvolvimento da linguagem: as crianças imitam primeiro os sons e depois

as palavras que ouvem cabendo à família e escola a oferta do modelo correto, corrigindo-lhes os desvios que emergem em distintas etapas do processo de aprendizagem (Acosta et al., 2003).

Deste modo, considerando-se o papel do meio e, sobretudo dos pais, determinante na estabilização do comportamento linguístico da criança, tal significa a relevância da estimulação por parte destes dois vetores. Isto é, este é determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética (Sim-Sim, 1998).

Uma vez que são os estímulos do meio ambiente que condicionam as aprendizagens, predizendo-as, a principal preocupação e pesquisa dos behavioristas não é o conhecimento linguístico do sujeito mas sim a realização verbal por si conseguida.

De acordo com Sim-Sim (1998), para os defensores do behaviorismo:

O crescimento linguístico é visto como uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, a qual é atingida através dos processos gerais da aprendizagem, isto é, o condicionamento clássico, o condicionamento operante e a modelação por imitação. (p. 299)

Desta forma e para esta posição teórica, “o processo de desenvolvimento consiste na aprendizagem de respostas condicionadas, na instalação e manutenção de cadeias de respostas e na modificação de comportamentos” (Sim-Sim, 1998, p. 299), no caso particular do desenvolvimento da linguagem, de cariz linguístico.

Os princípios apontados por estes defensores como justificativos da apropriação da linguagem pela criança estabelecem-se, de acordo com Sim-Sim (1998), nos seguintes factos:

- i) Os comportamentos verbais (linguagem) fazerem parte do meio envolvente da criança;
- ii) Ela possuir impulsos cuja satisfação (ou não satisfação) a fazem imitar sons vocálicos (por exemplo, o choro);
- iii) Ser capaz de associar as vocalizações a recompensas;

iv) Ter capacidade para generalizar e imitar comportamentos. (p. 299)

O alargamento do repertório linguístico da criança é alcançado através do reforço seletivo das suas produções corretas, por parte dos adultos ou pares mais velhos que com ela se relacionam, da imitação do que ouve e da sua capacidade para generalizar respostas.

Para Skinner e seus seguidores, a criança não possui capacidades específicas para a linguagem, por eles designada por comportamento verbal. Ela possui, sim, capacidades gerais de aprendizagem cujo comportamento verbal é modelado e reforçado pelos falantes adultos que convivem com a criança e a quem ela imita.

2.1.1.2 INATISMO

A partir do questionamento das bases da teoria behaviorista, que dominava a investigação linguística e psicológica na altura, surge no final da década de cinquenta a teoria inatista, uma corrente psicolinguística derivada das propostas linguísticas de Chomsky (1959), para quem não fazia muito sentido especular sobre o processo de aquisição sem um melhor e mais profundo conhecimento do que é realmente adquirido (Sim-Sim, 1998).

A ênfase da teoria inatista é colocada na universalidade das realizações humanas, apontando para as programações genéticas e determinantes biológicas da espécie (Sim-Sim, 1998). Desta forma, o desenvolvimento da criança é produto da organização mental herdada, a qual lhe permite detetar no meio a que é exposta as regularizações que conduzem às regras de todo e qualquer conhecimento. Logo, toda a sequência do desenvolvimento é resultado da maturação neurofisiológica e, portanto, idêntica em todas as crianças.

A expressão inatismo linguístico refere-se assim à ideia de que a criança nasce com uma predisposição inata para adquirir a linguagem, materializada na capacidade para extrair regras gramaticais daquilo que ouve. Chomsky, citado por Sim-Sim (1998), designou esta capacidade de dispositivo para aquisição da linguagem, que reflete o conjunto de componentes básicas ou princípios gerais

geneticamente inscritos nos seres humanos e os procedimentos que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam à língua específica da comunidade onde a criança se insere. Este novo olhar proposto por Chomsky acaba por revolucionar a explicação dada à aquisição da linguagem, gerando uma avalanche de pesquisas inspiradas por esta perspectiva teórica.

Para os defensores desta teoria, as crianças expostas às produções linguísticas que o meio lhes oferece (input linguístico) e confrontadas com uma infinidade de exemplos, podem formular hipóteses sobre as categorias e relações subjacentes à linguagem e testá-las através do uso, aplicando as regras extraídas (da gramática da língua) a novos contextos (Sim-Sim, 1998). Tal só pode acontecer em virtude de a criança nascer preparada para especificamente tratar a informação linguística e formar as estruturas que são características da linguagem humana.

O desenvolvimento da linguagem, para os defensores do inatismo linguístico, justifica-se pela capacidade inata e existência de mecanismos específicos da mente para a aquisição da linguagem. Ao adquirir a linguagem a criança apodera-se de um sistema composto de categorias e regras (a gramática da língua) que lhe permite compreender e construir grande diversidade de enunciados. Nesta perspectiva “o desenvolvimento deste complexo sistema ocorre rapidamente, sem instrução formal e seguindo um percurso universal”, dado que “o fenómeno da aquisição reside na especificidade da organização e funcionamento do cérebro humano que herda a programação genética que nos guia em direção à mestria linguística” (Sim-Sim, 1998, p. 302).

2.1.1.3 COGNITIVISMO

A partir da segunda metade da década de sessenta a psicolinguística desprezou em grande parte a sua ligação à teoria linguística, acabando por ser absorvida pela corrente psicológica cognitivista.

O destaque desta teoria é colocado no desenvolvimento cognitivo, estando o desenvolvimento linguístico da criança, por isso, dependente da respetiva evolução cognitiva. A linguagem faz assim parte de uma organização

cognitiva mais vasta captada por mecanismos sensório-motores que estão na base da função semiótica de que a linguagem é uma das manifestações.

Apesar de defenderem que a interação com o meio é indispensável, Piaget, principal mentor da teoria cognitivista e os seus seguidores, assumem a existência de fases ou estádios sequencialmente fixos. Por isso, é possível verificar a existência de alguma convergência entre a perspectiva inatista e o ponto de vista dos cognitivistas, assumindo-se como grande diferença a afirmação de que a apropriação da linguagem pela criança avança de acordo com o respetivo nível de desenvolvimento global (Sim-Sim, 1998).

Para os cognitivistas o desenvolvimento da linguagem segue o da cognição, o qual, de acordo com Piaget, é processado gradualmente desde o nível mais básico dos processos sensório-motores até ao nível das chamadas funções mentais superiores, de que o pensamento hipotético-dedutivo é o expoente máximo. Entre uns e outros situa-se o funcionamento simbólico, no qual emerge o aparecimento das palavras, e o pensamento conceptual, com o qual surge o uso da linguagem.

Nesta linha, a cognição enquanto complexo sistema de processos interativos de acomodação e assimilação permite manipular, codificar e produzir informação, dos quais resulta uma organização cognitiva de complexidade crescente, produto de construção e maturação gradual que se inicia nas ações sensório-motoras e culmina ao nível operacional das ações interiorizadas. A linguagem fazendo parte desta organização cognitiva leva-nos a concluir que o nível de desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas. Assim, é perante a informação linguística fornecida pelo meio que o cérebro a assimila às estruturas já existentes acomodando-as, simultaneamente, para permitir a inclusão de nova informação linguística.

Uma vez que a linguagem segue o desenvolvimento da cognição as operações do pensamento determinam, ao nível da flexibilidade e da extensão, as capacidades linguísticas da criança.

Para os cognitivistas são as capacidades cognitivas que determinam a aquisição da linguagem, logo, o desenvolvimento linguístico depende das aquisições cognitivas que a criança revele.

2.1.1.4 INTERACIONISMO

Na década de setenta o crescimento da base empírica de pesquisas sobre a aquisição da linguagem e o surgimento de novos instrumentos de análise permitem o estabelecimento de descrições mais precisas e detalhadas deste fenómeno, começando a surgir questões sobre a variabilidade individual no ritmo e nas estratégias de crescimento linguístico da criança (Sim-Sim, 2017).

Com inspiração na corrente funcionalista e pragmática, destacada no campo da linguística a partir da década de oitenta e nas propostas de Vygotsky e Bruner, do ponto de vista da psicologia, surge esta teoria psicolinguística.

Considerando os pressupostos do funcionalismo linguístico, nos quais a linguagem era entendida mais como comunicação e menos como sistema ou representação, ao mesmo tempo que os trabalhos de Vygotsky (conhecidos e atualizados mais tarde por Bruner), que colocavam em evidência a origem social e cultural, esta nova teoria vem afirmar que os processos de aquisição da linguagem pela criança se regem pela interação com o meio. Para os interacionistas a linguagem tem um carácter biológico e social sendo o seu processo de desenvolvimento influenciado pela interação da criança com os falantes que a rodeiam.

Para Vygotsky, segundo Sim-Sim (2017):

O pensamento e a linguagem são duas realidades distintas, com existência autónoma, que partilham um espaço comum, o *pensamento verbal*. Numa perspectiva de desenvolvimento, existe um período pré-cognitivo da linguagem e um período pré-verbal da cognição (pensamento), confirmando ontogenicamente que as raízes e o curso seguido pelo desenvolvimento cognitivo diferem dos da linguagem. (p. 14)

Vygotsky (1979), citado por (Sim-Sim, 2017), acrescenta que a determinada altura (por volta dos dois anos de idade) se dá o encontro destas duas trajetórias e em consequência disso, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional.

Tendo em vista os aspetos observados em cada uma das teorias explicativas, no que ao processo de aquisição da linguagem diz respeito, não pretendendo alargar muito mais o nosso âmbito de exposição, resta-nos contudo admitir que qualquer que seja a perspetiva teórica assumida existem pressupostos básicos na aquisição/desenvolvimento da linguagem. Tal como refere Lima (2011, p. 90), “aceder ao domínio da linguagem pressupõe bem ouvir, bem escutar/discriminar, melhor compreender e melhor falar” devendo, em consequência disso, o ato concreto da aprendizagem reunir três elementos básicos – “querer, poder e saber”.

2.2 ACESSO À LINGUAGEM: EVOLUÇÃO LINGUÍSTICA

Para além do contributo de todas as teorias explicativas referidas anteriormente, acerca do processo de aquisição da linguagem, a conceção da forma como o ser humano tem acesso à linguagem tem sido objeto de estudo de vários autores, alguns dos quais fazem referência a várias sequências de estádios. De acordo com Lima (2011, p. 91), estes apresentam-se “divergentes nas designações atribuídas a cada um”, podendo ainda ser possível encontrar “alguma variabilidade na indexação dos estádios a referenciais cronológicos”.

Contudo, é possível aferir a existência de alguns pontos de convergência entre eles, como é o caso do referencial cronológico médio dos doze meses que se refere à entrada naquele que se designa por período linguístico, denominação fundamentada na rutura face ao período pré-linguístico que o antecede. Rigolet (2000, p. 21), refere mesmo que “este primeiro ano de vida representa não só uma fase essencial do desenvolvimento como a única fase reconhecida como sendo universal no desenvolvimento linguístico da criança”. Para a autora, a aceção da universalidade desta fase estabelece-se não só por ser descrita mundialmente dentro dos mesmos parâmetros, independentemente dos códigos linguísticos e das culturas pertencentes aos inúmeros países, mas também pela passagem por esta fase de desenvolvimento dos bebés surdos à nascença, privados da influência recebida pelos estímulos auditivos, praticamente dentro dos mesmos moldes daqueles que não o são. Para além disso, é ainda a fase na qual se notam menos as diferenças interindividuais porque, de acordo com a autora, “*o motor do desenvolvimento parece vir de dentro de cada recém-nascido e não tanto por influência exterior*”.

De facto, constata-se que a maioria das crianças, independentemente de crescerem em culturas e ambientes diferentes, e com línguas maternas distintas, apresentam bastantes semelhanças no que se refere às etapas de evolução linguística. O conhecimento destas etapas, de acordo com Lima (2011, p. 91), encerra uma importância crucial, quer no trabalho de diagnóstico quer de reeducação, “uma vez que nos permite situar a criança, de forma a avaliar-se os seus progressos e a sugerir-se novos exercícios terapêuticos”. Este é um dos

argumentos que nos leva a considerar fundamental apresentar neste estudo uma breve abordagem acerca da forma como se estabelece o acesso à linguagem e como se protagoniza a respetiva evolução linguística.

2.2.1 PERÍODO PRÉ-LINGUÍSTICO

O período pré-linguístico, que decorre desde o nascimento até aos doze meses de idade, caracteriza-se, segundo Sim-Sim (1998, p. 78), “pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam”. Segundo a autora, a criança nasce equipada geneticamente para ouvir e produzir a fala humana, ou seja, dispendo dos mecanismos periféricos essenciais à perceção (aparelho auditivo) e à produção da fala (aparelho fonador), mas tal não significa que nasça a falar.

Sem dúvida, e tal como refere Rigolet (2000), durante este primeiro ano de vida o bebé não vai «falar» com o adulto através do código linguístico da língua materna dos seus progenitores, mas vai estabelecer toda uma rede de pré-requisitos absolutamente fundamentais para poder, mais tarde, vir a usar este código.

A este respeito, Lima (2011, p. 91), acrescenta que, quando nasce, “a criança surge equipada com reflexos primários de sobrevivência, como a respiração, a sucção, o tragar ou gritar”, uma conduta instintiva que lhe permite receber as primeiras informações corticais que, numa fase inicial, decorrem de uma sensibilidade propriocetiva, relativa às sensações do próprio corpo. Mais tarde, constituem-se a pedra angular para a perceção do mundo envolvente, na qual assentam as perceções auditivas (incluindo a perceção da fala), visual, tátil, quinesésica e gustativa.

Nas primeiras oito semanas de vida a comunicação do bebé é extremamente reduzida, verificando-se apenas a expressão do seu desconforto através do «choro reflexo» (Rigolet, 2000).

A partir da oitava semana de vida o bebé torna-se mais responsivo, observa-se que o choro dá lugar ao palreio (Sim-Sim et al., 2008), descrito como a produção dos primeiros sons de carácter vegetativo, caracterizados por sons

vocálicos, indiferenciados e mais ou menos articulados. De acordo com Lima (2011), à medida que o bebê adquire uma maior coordenação da respiração e dos movimentos da cavidade oral estes sons dão lugar a uma atividade mais coordenada e intencional. Assim, o bebê começa a saber manifestar a sua satisfação, o seu bem-estar e o gosto pela companhia dos seus interlocutores, gerando-se uma alteração substancial na sua capacidade comunicativa a partir do surgimento dos primeiros sorrisos intencionais. Estes, associados à expressão facial, revelam significações socioafetivas que permitem aumentar a duração do episódio interativo. O sorriso constitui, um importante meio para estabelecer e manter um contacto à distância e uma relação de reciprocidade entre o bebê e o seu interlocutor, resultando nas primeiras alternâncias de tomadas de vez na comunicação que se reforçam mutuamente.

A evolução da atividade reflexa permite a passagem da produção de sons e ruídos, de qualquer tipo, para uma adaptação cada vez mais próxima dos modelos fonéticos ouvidos. Surge então o balbúcio que constitui um marco de aproximação ao verbal, acompanhando-se das primeiras diferenciações perceptivo-verbais, que permitem que a criança, progressivamente, vá ao encontro do sistema fonético da sua língua materna (Lima, 2011).

De forma progressiva o bebê entra em contacto com um maior número de interlocutores, que agindo e comunicando com ele, em diferentes contextos, permitem variar, indubitavelmente, a qualidade e a quantidade das suas comunicações, favorecendo a vivência de novas experiências no seu mundo envolvente.

A concreta interpretação por parte do adulto dos sons vocais produzidos pelo bebê leva-o a sentir-se mais compreendido e confiante na eficácia da sua comunicação, assim como a ter padrões de expressão que ele poderá também começar a descodificar e compreender, pouco a pouco, nos outros.

A propósito desta fase, Rigolet (2000), refere a importância crucial das rotinas diárias, dado que os intercâmbios de comunicação que lhe são intrínsecos vão fornecer as bases para a primeira aprendizagem semântica. Os contactos oculares estabelecidos e a atenção conjunta mantida sobre a mesma atividade, durante a qual o adulto produz comentários enquanto manipula

diferentes objetos, permite que o bebê comece a ter oportunidade de atribuir uma primeira designação aos objetos que o rodeiam, independentemente de não levar, ainda, a cabo, produções ao nível semântico.

Para além dos sons vocálicos e do sorriso, o bebê dispõe também de um conjunto importante de mímicas, como expressões faciais, gestos, entoações, designadas paraverbais, que facilitam a descodificação das suas rudimentares mensagens, estando então lançadas as bases da aquisição do vocabulário de compreensão e de produção, uma vez que o bebê aprende a relacionar uma palavra com um objeto, uma ação ou um sentimento (Rigolet, 2000).

A partir do quarto mês de vida surge um novo fenómeno em comunicação designado por protoconversaço, caracterizado por “uma espécie de protótipo das futuras conversações” (Rigolet, 2000, p. 25), resultante dos intercâmbios estabelecidos entre o adulto e o bebê, cujo papel é o de manter e afirmar o contacto visual, treinar a sucessão, reciprocidade, alternância de vez, ou seja, o respeito necessário de cada um dos pares, quando pretende dialogar.

Por volta dos cinco/seis meses o bebê descobrirá novas maneiras de brincar com os seus órgãos fonatórios, treinando indiferentemente qualquer tipo de sons, só pelo mero prazer de os praticar e com eles se retroalimentar auditivamente, assim como a agilizaço das estruturas periféricas da fala, em particular os movimentos da língua e da laringe (Lima, 2011).

É a partir dos seis meses que ocorrem as primeiras manifestações de compreensão pois se verifica que o bebê começa a associar palavras com situações ligadas a interesses biológicos. Para além disso, reage a sons com agrado, surpresa ou desagrado, exercendo uma maior discriminaço dos fonemas da língua, cuja produço é enriquecida pela capacidade de incorporar e trabalhar não a possibilidade de diferenciadas produções como de iniciar-se nos “enredos” da discriminaço auditiva que, em posteriores etapas, constituem a base da sua fonologia inicial (Lima, 2011).

Dos seis aos oito meses assiste-se, pois, ao gradual desaparecimento das produções de jogo vocal passando os estímulos físicos a ser substituídos por sons da linguagem, inicialmente de forma indiferenciada, passando, seletiva e temporalmente, a excluir quantos não pertençam à língua mãe.

O início para esta seletividade dos sons da fala-alvo ocorre por volta dos dez meses, momento a partir do qual o bebê deixa de produzir sons pelo simples prazer auditivo mas, paulatinamente, inicia nos contornos de uma especialização linguística. Comportamento frequente desta faixa etária é a reduplicação silábica, assente numa estrutura de tipo consoante-vogal (ex: pa-pá-pá; bó-bó). A esta estrutura reduplicada sucedem-se as produções de não reduplicação como *ma* ou *pa*, situação que, de acordo com Lima (2011), parece ser claramente influenciada pelas capacidades auditivo-discriminativas da criança.

Entre os oito e os onze meses de idade, segundo Lima (2011), assiste-se a uma manifestação proto-linguística designada de “jargão”, a qual se assemelha a uma espécie de dialeto, o qual, ainda que não identificado com a fonologia, apresenta, no entanto, sonoridades pertencentes à língua onde a criança está inserida. A sua evolução ocorre a par com o uso e domínio da função comunicativa materializando-se tais suas tentativas de expressão no complementar recurso à gestualidade.

Desta forma, se vai cimentando e redimensionando a imitação do fenómeno verbal, motor principal para o acesso tanto à expressão quanto à compreensão, dualidade funcional e básica para a atividade comunicativa.

Em síntese, durante o primeiro ano de vida do bebê, é possível constatar que “as funções verbais são as mesmas que as funções vocais” (Rigolet, 2000, p. 29). Assim, se nos colocarmos ao nível da função e não da aparência das formas, verificamos a existência de uma continuidade funcional entre a expressão vocal e a expressão verbal que é a função de comunicação. Só se verifica a mudança das formas ao longo de todo o desenvolvimento linguístico posterior pois estas evoluem progressivamente no sentido de uma codificação linguística, mantendo-se, no entanto, a função que as determina.

Como resultado das novas possibilidades motoras do bebê, entre os doze e os dezoito meses de idade ocorrem acentuadas melhorias que se traduzem na sua capacidade para assinalar objetos comuns e partes do corpo, compreender ordens simples como “toma, dá-me, come” e distinguir sons, ruídos e vozes.

De acordo com Lima (2011), o jargão poder-se-á prolongar até por volta dos dezoito meses, emergindo, em paralelo, a produção dos primeiros

monossílabos, imitação onomatopaica ou palavras dissilábicas onde a redução de traços distintivos é uma constante.

2.2.2 PERÍODO LINGUÍSTICO

A entrada no período linguístico é marcada pelo uso da palavra-frase (holófrase), iniciando-se a especialização da criança na articulação mais aproximada dos padrões fonoarticulatórios, enquanto complexa atividade neuromotora na qual interferem tanto estruturas orgânicas centrais como periféricas.

Prosseguindo no adensar das complexidades tanto formais como estruturais de cada língua, a criança vence etapas fazendo uso de múltiplas simplificações da linguagem do adulto, em sintonia com a extensão vocabular, tanto em quantidade como em qualidade em seu “dizer”.

Lima (2011), enumera algumas características presentes na linguagem infantil até aos três anos de idade:

- Dificuldades para organização ideacional, refletindo-se numa linguagem entrecortada que pode estar associada a uma gaguez de tipo evolutivo;
- Possibilidades para responder às solicitações quotidianas do adulto e elaboração de perguntas simples;
- Imitação abundante e aperfeiçoamento da melodia da língua;
- Invenção e generalização lexical;
- Possibilidade de emergência de ecolalia de palavras ou frases;
- Possibilidade de combinação sintática elementar (SVO), com base na sua experiência imediata e um gradual uso do artigo, pronome, advérbios e adjetivos;
- Uma gradual diferenciação em género, número e tempos verbais;
- Grau de inteligibilidade não total nos enunciados produzidos;
- Estratégias múltiplas de simplificação da fala adulta.

Quando alargada a escala temporal, situando-a entre os três e os cinco anos de idade, é possível observar uma simultaneidade de progressos paralelos ao uso da linguagem, tais como a motricidade global e fina, os domínios cognitivo e sócio afetivo.

É também durante esta franja etária que as competências comunicativas em geral, e linguísticas em particular, se revelam em toda a sua extensão. O domínio da fonologia, léxico semântico e gramatical acentua-se, tanto quanto a deslocação independente, o desenvolvimento da perceção, da memória auditiva e das atividades de jogo simbólico, assim como o confronto com medidas disciplinares e a contínua estimulação multissensorial.

Todos estes fatores confluem para um desenho de competências infantis, de cariz cognitivo-linguístico, onde a posterior proficiência académica relativa à aprendizagem de um segundo sistema simbólico (a linguagem escrita) poderá ser perspetivada.

CAPÍTULO 3

DIFICULDADE DE ACESSO AO SISTEMA LINGUÍSTICO

A faculdade de comunicar através do uso da competência que a ela se vincula mais vulgarmente, a linguagem verbal na sua vertente oral, é adquirida pela criança entre o início do segundo ano de vida e a primeira escolarização, obedecendo a uma sequência de etapas consideravelmente uniforme mas que apresenta diferentes ritmos de evolução, nos quais existem limites que configuram uma *normalidade* (Lima, 2013).

Todavia, à configuração de um ritmo de evolução normal, na qual de acordo com Peña-Casanova (1995), citado por Lima (2000), é possível esperar-se uma variação de aproximadamente seis meses, pode opor-se a manifestação de alguns problemas que com maior ou menor impacto se traduzem num desvio em relação aos comportamentos linguísticos esperados, levando ao reconhecimento do conceito de patologia. Este, remetendo para algo que se desvia da regra ou norma, aceite por um coletivo suficientemente amplo de sujeitos, assinala a presença de uma dificuldade, estabilizada e persistente, relacionada com a interação comunicativa, que afeta a vertente compreensiva ou a vertente expressiva da linguagem oral, ou ambas, e produz impacto social e pessoal (Lima, 2011).

De acordo com a natureza das dificuldades é possível distinguir diferentes tipologias cujos critérios de classificação variam de autor para autor, verificando-se, *grosso modo*, a utilização dos conceitos de alteração ou perturbação como sinónimos do conceito de patologia, uma vez que, como refere Lima (2011, p. 132), “existe uma alteração, uma perturbação ou um problema quando há um desvio do normativo – ainda que este normativo possa, em muitos casos, estar fortemente dependente de uma coconstrução social”.

No âmbito do nosso estudo optamos por fazer referência às duas tipologias que, no nosso entender, consideramos serem usadas com maior

frequência, atraso de desenvolvimento da linguagem e perturbação específica da linguagem.

A inclusão de um capítulo dedicado às dificuldades de acesso à linguagem neste estudo, advém, do facto de, idealizarmos um recurso educativo para eliciar a Compreensão de Interrogativas Parciais, que, no nosso entender, pode vir a representar importante meio de estimulação para a compreensão verbal em todo o tipo de crianças em idade pré-escolar ou mesmo início da escolaridade básica, constituindo importante recurso quer para a compreensão da oralidade quer da escrita espontânea, sempre e quando os símbolos gráficos tenham sido adquiridos. Nessa medida, crianças que se enquadrem nas categorias abaixo exploradas (atraso(s) de linguagem) deverão ser devidamente identificadas, permitindo o traçado de um plano de intervenção do qual deverão fazer parte a exploração tanto da vertente compreensiva como expressiva da linguagem, facto para o qual pensamos ser o material idealizado de grande funcionalidade.

Prossequimos, pois, com a especificação das características dos quadros de atraso no domínio da linguagem (entende-se aqui o atraso como desfasamento na aquisição linguística, tendo como referência, os padrões etários de desenvolvimento), assim como uma ligeira explanação acerca da designada perturbação específica da linguagem, categoria esta, na qual as diversas funções da linguagem poderão estar mais comprometidas que a anterior (perturbação específica).

3.1 ATRASO DE LINGUAGEM

Tal como o próprio nome indica, o conceito de atraso de linguagem infantil refere-se à lentificação, à morosidade no processo de aprendizagem da linguagem infantil, ou seja, à presença de alterações nos padrões temporais considerados normais para a aquisição da linguagem, resultando no desfasamento temporal face à norma etária estabelecida no domínio linguístico Lima (2011).

A literatura refere diferentes níveis de atraso de linguagem, admitindo-se, de acordo com a gravidade do quadro, grau de compromisso com o (não) domínio linguístico ou com a incompetência produtiva e/ou compreensiva, em atrasos simples ou ligeiros, relativos a casos que evoluem positivamente e em que o desfasamento cronológico é esbatido progressivamente com o tempo. Atrasos moderados e severos estão, frequentemente, associados à presença de défice cognitivo e são inerentes a crianças com acentuadas dificuldades de acesso ao domínio formal e/ou conceptual da linguagem. As suas características mais comuns traduzem-se na presença de défices na apreensão dos símbolos linguísticos tanto orais como escritos, marcada lentificação nos processos de aprendizagem e podendo, nalguns casos, atingir rudimentares funcionalidades comunicativas (Lima, 2011).

No que diz respeito ao atraso de linguagem, em seu lato sentido, Lima (2013), destaca três aspetos essenciais: um atraso de linguagem pode existir independentemente da idade em que o diagnóstico é feito, podendo referir-se a *falantes tardios*, diagnosticados a partir dos dois anos de idade; atraso de linguagem que envolve apenas a vertente expressiva, em particular o (in)domínio da fonologia; um atraso de desempenho linguístico quer ao nível da vertente expressiva quer da vertente compreensiva, atrasos de linguagem estabilizados onde o desfasamento é bem patente e se transferem para todo o tipo de competências académicas que a escolaridade básica requer.

Tal como já referido no anterior capítulo sobre aquisição, a compreensão precede a expressão, este facto pode ser revelador de que ao faltarem destrezas para a compreensão verbal, fácil será intuir acerca das dificuldades para uma

produção normativa, fluida, semanticamente referenciada e sintaticamente organizada.

A distinção entre atrasos primários e secundários é, também, uma classificação aceita pelos patologistas da linguagem, referindo-se quer a dados orgânicos que invalidam quer a produção quer a compreensão, quer a dados de tipo funcional, isto é, não se sabendo exatamente onde reside a gênese do problema, ele não é, no entanto, integrado no âmbito dos problemas orgânicos, propriamente ditos. De entre os primeiros incluiremos o déficit auditivo, um problema neurológico que configura distintos tipos de disartria, uma lesão cerebral adquirida, uma malformação congênita dos articuladores, etc. Ao segundo poderão estar adstritos problemas globais de desenvolvimento, perturbações emocionais ou comportamentais, autismo, entre outros.

Ainda no âmbito da etiologia do atraso da linguagem, para além da distinção entre atraso secundário e atraso primário, devem distinguir-se outras designações paralelas, a saber: *fatores endógenos*, aqueles que são inerentes à própria criança e *fatores exógenos*, que se vinculam aos variados contextos nos quais a criança se insere.

Isolar, por vezes, estes dois fatores não é fácil tarefa, porquanto, nalguns contextos, eles poderão coexistir.

De acordo com Aguado (1995), citado por Lima (2000), a definição do atraso de linguagem compreende um conjunto de *sintomas específicos*, algumas atitudes educativas especiais e determinadas características no desenvolvimento cognitivo.

O anterior autor reconhece alguns sinais inerentes a cada uma das dimensões linguísticas que deverão ser referenciados e que podem constituir importantes indicadores da necessidade de intervenção especializada, estabelecendo-se, no entanto, a severidade do quadro de atraso de linguagem em função da intensidade do desvio em uma ou em várias dessas dimensões (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática) e considerando, indubitavelmente, ambas as vertentes (expressiva e compreensiva).

Aproveitando a sintomatologia apresentada por Lima (2000), de atraso ligeiro, moderado e grave, a seguir se caracterizam cada um dos três grupos

admitidos como possíveis para uma classificação dos níveis de gravidade reconhecidos no atraso de linguagem, os quais permitem diferenciações intrínsecas, de acordo com cada uma das dimensões linguísticas afetadas/desvirtuadas/desviadas.

3.1.1 ATRASO LIGEIRO DA LINGUAGEM

Tal como anteriormente referido, esta categoria apresenta uma problemática “suavizada” no que ao domínio produtivo diz respeito, sendo os desvios marcadamente referentes à dimensão da fonologia na qual poderão coexistir distintas formas de facilitação fonológica. As mais frequentes correspondem à dificuldade para integrar as sinuosidades das últimas aquisições fonológicas, tal como acontece, a seu tempo (até por volta dos cinco anos de idade) na criança dita normal.

Assim, os desvios mais característicos traduzem-se por: ausência da ramificação do ataque, segunda consoante dos grupos CCV (ex: *pra=pa*; *pla=pa*); a ausência de coda, segunda consoante nos grupos silábicos CVC (ex: *cartão=catão*) ou VC (ex: *erva=éba*); a ausência de vibrante múltipla /R/ (ex: *carro=cauo*; *roda=oda*) e grande instabilidade na presença da líquida /r/ em ataque simples /r/ ou com frequente substituição por fonemas /l/ ou /d/ (ex: *cara=cala*; *quero=quédo*); a substituição, com desvozeamento, das fricativas /z/ e /ʒ/; a anteriorização de oclusivas (ex: “tama” por cama, etc.) e tantas outras reduções da complexidade, usando estratégias que vão da omissão (fonema, sílaba, qualquer constituinte sintático) à substituição (inter ou intra categorias fonéticas), passando pela distorção e harmonização consonantal, no decurso da aquisição da fonologia contrastiva.

Relativamente à dimensão semântica verifica-se que a atualização de conteúdos é mais escassa do que nas crianças normais, podendo a compreensão ser normal ou apresentar ligeiras lacunas, não detetadas à vista demarcada.

Ao nível da morfossintaxe o desenvolvimento é considerado normativo ainda que com reduzida complexidade sintática.

No domínio da pragmática não se evidenciam lacunas que permitam qualquer designação que não a de normalidade, ainda que se revele o discurso com reduzida complexidade sintática a qual lhe permite, com facilidade, a comunicação com os seus pares.

3.1.2 ATRASO MODERADO DA LINGUAGEM

Nestes contextos onde o desfasamento em relação ao domínio linguístico é mais evidenciado, a dimensão da fonologia revela uma evidente redução de padrões fonológicos. Constata-se a ausência de algumas fricativas e substituições múltiplas entre elas. Em alguns casos podem mesmo ser substituídas pelas respetivas oclusivas, igualando-se a fala destas crianças à de uma criança na última fase da pré-linguagem. Verificam-se, concomitantemente, omissões abundantes de consoantes iniciais e de fricativas intervocálicas (caso estas não tenham sido assimiladas às suas correspondentes oclusivas). Na estrutura silábica apenas se produzem os tipos V e combinações do tipo CV/CV, desaparecendo todos os ditongos, consoantes finais e sílabas com formatos do tipo CCV (ex: *pla/prá*) e CVC (ex: *pas/par*).

Na dimensão semântica o vocabulário expressivo é pobre. As crianças nomeiam objetos familiares mas revelam desconhecimento de muitos outros conhecidos por crianças da sua idade. Reconhece-se, no entanto, que a compreensão é qualitativamente superior à expressão.

No domínio da morfossintaxe existem signos que determinam funções semânticas primárias: interrogação, negação, etc., que poderão apresentar-se como normais para a idade da criança. Contudo, usualmente empregam menor número de pronomes e advérbios e grande parte das interrogações estão apenas baseadas na entoação, sem utilização de recursos sintáticos propriamente ditos. Os défices mais salientes encontram-se nos signos que determinam funções semânticas secundárias de categoria nominal (género e número) e verbal (morfemas de tempo, etc.). A avaliação de forma mais evidente do atraso de linguagem é feita nos signos de superfície: unem-se e modificam-se preposições (distorção dos artigos, substituição dos gestos por

expressões deícticas de espaço, preposições escassas, ausência de subordinação e justaposição, estruturas de frases simples – sujeito/verbo/advérbio de lugar, etc.).

Relativamente ao domínio da pragmática as funções da linguagem atualizam-se de forma pobre, com abundantes imperativos e «gestos verbais» de chamada de atenção. Observam-se reduzidas iniciativas e formas sociais de iniciação de comunicação verbal oral. Os diálogos são entrecortados, recordando dificuldades para a articulação de conceitos e para a estruturação ideacional do discurso.

3.1.3 ATRASO GRAVE DA LINGUAGEM

Este representa o mais complexo quadro no que ao domínio da linguagem oral e escrita, diz respeito. No que se refere à fonologia os padrões fonológicos são reduzidos, o vocalismo está bem presente e poderá ser, até, dominante. Este aspeto é consentâneo com a dimensão semântica onde a compreensão é difícil, bastante dependente de contextos particulares e com discursos muito repetidos e estereotipados, cujo léxico se circunscreve a uma imediata vivência. Em paralelo, o domínio lexical refere-se a um uso que tem como base pressupostos de sobrevivência, em casos de maior gravidade.

O domínio da sintaxe é variável sendo, no entanto, muito frequente a dificuldade para o seu uso em contextos que não sejam o da funcionalidade comunicativa de sobrevivência. Estamos, pois, a referir-nos a situações com marcado défice em qualquer tipo de condutas de aprendizagem.

3.2 PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA LINGUAGEM

Tal como anteriormente referido, os quadros de atraso de desenvolvimento da linguagem são de variada natureza, passando tal variedade por meros problemas de índole marcadamente fonológica (caso do atraso simples ou ligeiro) até aos que revelam dificuldades em todas as dimensões da linguagem, em particular nos domínios formais da língua de que a fonologia e a sintaxe representam importantes vetores. Tais lacunas no desempenho da linguagem verbal oral podem revelar-se não apenas na produção mas estender-se a particulares domínios da compreensão, tais como a extensão do enunciado, a compreensão de textos escritos, a inferência de sentidos não explícitos (extração de sentidos inferenciais a partir da ironia, adivinhas, metáfora, etc.). Em alguns contextos a comunicação oral é claramente dificultada, dadas as adulterações presentes no seu discurso e o difícil acesso a uma compreensão do mesmo, por parte do ouvinte.

A designação de *perturbação*, usada, globalmente, para referenciar problemáticas da linguagem, abrange, na atualidade, todo o tipo de desvios que em relação ao modelo-alvo se apresentem. Fala-se, pois, em perturbações fonológicas quando a criança apresenta incompetências no domínio da fonologia as quais, numa clássica categoria se designariam de atraso de linguagem, assim como as adulterações da fluência, também designadas de disfluência ou gaguez, termo, este último, popularmente reconhecido. Contudo, de longa data, o perfil linguístico das crianças que vimos especificando neste subcapítulo – atraso específico da linguagem – e a designação que lhe tem sido atribuída, tem sido alvo de grandes metamorfoses nas quais se inclui a atribuição de nomes como afasia do desenvolvimento, atraso específico e perturbação específica do desenvolvimento da linguagem.

O termo perturbação foi adotado pela American Psychiatric Association (APA, 2014), o qual figura no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), referenciando défices na linguagem, na fala e na comunicação. Compreendidos no âmbito das Perturbações da Comunicação, tais défices, incluem diferentes categorias diagnósticas: perturbação da

linguagem, perturbação do som da fala, perturbação da fluência com início na infância (gaguez), perturbação da comunicação social (pragmática), perturbações da comunicação com outra especificação e perturbação da comunicação não especificada.

De todas as categorias diagnósticas identificadas pela APA (2014), respeitantes às Perturbações da Comunicação, aquela que importa referir no âmbito do nosso estudo é a Perturbação da Linguagem, à qual foram atribuídos os seguintes critérios de diagnóstico:

A. Dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem transversal às modalidades (isto é, falada, escrita, língua gestual ou outras) devido a défices na compreensão ou produção que incluem os seguintes aspetos:

1) Vocabulário reduzido (reconhecimento e uso de palavras);

2) Estruturação frásica limitada (capacidade de juntar palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras de gramática e morfologia);

3) Deficiências no discurso (capacidade de usar o vocabulário e ligar frases para explicar ou descrever um tópico ou série de eventos ou ter uma conversa).

B. As capacidades linguísticas estão substancial ou quantitativamente abaixo do esperado para a idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva, participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, individualmente ou em qualquer combinação.

C. O início dos sintomas ocorre a partir do início do período de desenvolvimento linguístico.

D. As dificuldades não são atribuíveis a deficiência auditiva ou outra deficiência sensorial, disfunção motora ou outra condição médica ou neurológica e não são, melhor explicadas, por incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou atraso global do desenvolvimento. (p. 48)

As dificuldades na aquisição e uso da linguagem devido a défices na compreensão ou produção de vocabulário, estruturação frásica e discurso, constituem, de acordo com a APA (2014), as características de diagnóstico

nuclear desta perturbação, sendo os défices de linguagem evidentes na comunicação falada, comunicação escrita e linguagem gestual. De acordo com esta associação, a aprendizagem e uso da língua dependem tanto da *capacidade recetiva*, referente ao processo de receber e compreender as mensagens linguísticas, como da *capacidade expressiva*, relativa à produção de sinais vocais, gestuais ou verbais. Por isso, na avaliação das habilidades linguísticas ambas as modalidades devem ser consideradas, dado que podem diferir na gravidade. De acordo com a APA (2014), são muitas vezes subestimados os défices de compreensão, pelo facto de uma criança poder apresentar adequado uso do contexto vivencial para dele inferir significados.

Reforçando, ainda, a leitura da APA (2014), a seguir se refere parte do seu conteúdo, no que a esta perturbação diz respeito:

Podem existir problemas a encontrar palavras, definições verbais empobrecidas ou compreensão pobre de sinónimos, significados múltiplos ou jogos de palavras para a idade e cultura. Os problemas com a memorização de novas palavras e frases manifestam-se por dificuldades em seguir instruções de tamanho crescente, dificuldades em repetir sequências de informação verbal (por exemplo recordar um número de telefone ou uma lista de compras) e dificuldades em recordar sequências sonoras novas, uma habilidade que pode ser importante para a aprendizagem de novas palavras. As dificuldades com o discurso manifestam-se por uma capacidade reduzida em fornecer informação adequada acerca de eventos-chave e em narrar uma história coerente. (p.49)

Desta leitura se infere ser durante o período de desenvolvimento inicial que se manifesta a perturbação de linguagem, marcada pela existência de variações consideráveis na aquisição de vocabulário inicial e nas combinações de palavras iniciais, não se considerando, no entanto, as diferenças individuais. O único indicador altamente preditivo é a constatação de um diagnóstico com tardia emergência da linguagem e cujo prognóstico pode pressagiar sérias

dificuldades, dada a amplitude das manifestações linguísticas desviantes, em particular no domínio formal da língua.

Para um diagnóstico preciso de perturbação da linguagem esta precisa de ser distinguida das variações normais do desenvolvimento e tal avaliação pode ser difícil de elaborar pois, de acordo com a APA (2014), esta não poderá ser levada a cabo senão a partir dos quatro anos de idade, dado que as diferenças individuais na capacidade linguística são mais estáveis e permitem uma melhor precisão de avaliação, a partir desta franja etária.

Reforçando a anterior leitura, a APA (2014, p. 49), refere, ainda, que o diagnóstico efetuado desde os quatro anos de idade “é provavelmente estável ao longo do tempo e tipicamente persiste na idade adulta, embora o perfil particular de pontos fortes e défices mude provavelmente ao longo do curso de desenvolvimento”.

Para esta Associação (APA, 2014), as crianças que apresentam défices na linguagem recetiva apresentam um pior prognóstico, comparativamente com aquelas cujos défices são predominantemente expressivos. Estes são mais resistentes ao tratamento e apresentam muitas vezes dificuldades na compreensão da leitura.

Terminada, assim, a conceptualização destes conceitos subjacentes às dificuldades inerentes ao difícil percurso para o acesso à linguagem, na criança, levaremos a cabo, de seguida, uma abordagem ao tema fundamental do nosso trabalho – consciência linguística.

CAPÍTULO 4

CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

4.1 CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Falar em desenvolvimento da linguagem da criança é a mesma coisa que referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que ocorrem ao longo de todo o processo do conhecimento linguístico, para as quais contribui significativamente quer a exposição à língua materna, quer a participação em atividades comunicativas, tratando-se de um processo holístico e articulado, dado que permite que as diferentes componentes da linguagem (forma, conteúdo e uso) sejam apreendidas simultaneamente.

Ao longo do processo de aquisição da linguagem, através da interação com os outros, a criança extrai e adquire de forma espontânea as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento, designado, por isso, de *conhecimento linguístico implícito*. De acordo com Chomsky (1986), citado por Costa, Costa & Gonçalves (2017, p. 409) trata-se “de um conhecimento intuitivo das estruturas da língua que pode ser entendido como a gramática mental da língua materna, desenvolvida espontaneamente a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o input linguístico que o meio fornece.” Para as citadas autoras é “este sistema mental de regras e princípios que o falante usa para construir e compreender enunciados, sem, no entanto, ter consciência das suas propriedades”.

Segundo Costa et al. (2017), o conhecimento linguístico implícito trata-se de um sistema altamente complexo que envolve diferentes componentes que os falantes deverão conhecer, nomeadamente:

- i) As unidades lexicais e as suas propriedades (conhecimento lexical);
- ii) A estrutura sonora da língua (conhecimento fonológico);
- iii) Os processos de formação das palavras (conhecimento morfológico);

- iv) Os mecanismos de combinações livres de palavras para a produção e compreensão de frases (conhecimento sintático);
- v) O significado das frases e as relações semânticas entre as mesmas (conhecimento semântico). (p.410)

Em consequência desta complexidade, quer a exposição à língua materna quer a participação em atividades comunicativas, constituem os grandes motores do desenvolvimento linguístico da criança. Por isso, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, quanto mais ricas forem as trocas conversacionais e as vivências experienciais oferecidas desde os primeiros anos de vida a uma criança, mais desafios se lhe colocam e maiores serão as possibilidades do seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional no que à linguagem se encontra vinculado.

De acordo com Duarte (2008), por volta do 6-7 anos, as crianças já conhecem intuitivamente o essencial da estrutura gramatical da sua língua materna, são capazes de compreender e produzir um vasto conjunto de enunciados orais que lhes permite usá-la em contextos informais (em família, com amigos, etc.), possuindo, igualmente, a capacidade de refletir sobre as estruturas da sua língua materna, nomeadamente, de identificar as unidades linguísticas e manipular de forma deliberada, o uso das regras da gramática, designada de *consciência linguística*.

A partir de um certo nível do seu desenvolvimento é possível, de acordo com Gonçalves et al. (2011), encontrar algumas manifestações de sensibilidade/consciência linguística nos vários domínios, tais como: o gosto por rimas que, para além de se manifestar relativamente cedo é indicador de que as crianças prestam atenção aos sons da fala (consciência fonológica); a realização de autocorreções em formas verbais, substituindo, por exemplo **dizi* por *disse* (consciência morfológica); a capacidade de identificar a agramaticalidade de uma sequência, por exemplo **muro cavalo o saltou* por não respeitar a ordem de palavras na frase (consciência sintática).

Contudo, embora poderosíssimo, o desenvolvimento da linguagem atingido nos primeiros 5-6 anos de vida não está de modo algum terminado à entrada na escolaridade básica. Por isso, e reconhecendo o papel transversal

que a consciência linguística desempenha no desenvolvimento das competências de uso da língua, desde os níveis iniciais de escolaridade, Duarte (2008) lista de forma muito clara, os objetivos para o trabalho sobre consciência linguística a desenvolver no primeiro ciclo do ensino básico, distribuindo-os em três eixos: objetivos instrumentais, objetivos atitudinais-axiológicos e objetivos cognitivos gerais e específicos.

No eixo dos objetivos instrumentais a autora inclui o domínio da norma padrão da língua de escolarização (neste caso o português), o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, o desenvolvimento de competências de estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras. No eixo dos objetivos atitudinais-axiológicos inclui o desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos e o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística. Finalmente, no eixo dos objetivos cognitivos gerais e específicos inclui a aprendizagem do método científico e treino do pensamento analítico e o aprofundamento e sistematização do conhecimento das línguas.

Uma vez que parecem estar dependentes do ensino e das aprendizagens escolares formais, será então ao longo dos anos escolares que as capacidades de consciência linguística evoluem, progredindo ao longo de todo o percurso escolar até um estágio mais elevado de conhecimento explícito, um domínio que, de acordo com Duarte (2008), permite atingir elevados níveis de desempenho na competência de leitura, da escrita e no domínio de géneros formais e públicos do oral.

4.2 ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO TARDIO

No processo de consolidação do conhecimento linguístico infantil a aspetos que são de aquisição precoce opõem-se outros que surgem mais tardiamente, os quais Duarte (2008) incluiu, tal como referimos anteriormente, no eixo dos objetivos instrumentais, por si definidos, para o trabalho sobre consciência linguística a desenvolver no primeiro ciclo do ensino básico.

A importância que tem sido nos últimos tempos atribuída a estes aspetos, por diferentes autores, leva-nos a reiterar as palavras de Sim-Sim et al. (1997). As autoras veiculam ser competência da escola “contribuir para o crescimento linguístico de todos os seus alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem de competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (p. 35). Neste excerto, segundo Costa (2011), são enfatizados três aspetos primordiais: explicita-se a noção de *crescimento linguístico*, o papel do ensino como *estimulação* e, ainda, haver *competências que não decorrem do processo natural de aquisição*. Por isso, segundo o autor, o papel atribuído à escola acarreta vários pressupostos nos quais deve assentar uma intervenção consciente. São eles:

- i) Conhecer o que se entende por crescimento linguístico;
 - ii) Conhecer o grau de desenvolvimento linguístico dos alunos;
 - iii) Ser capaz de distinguir entre competências que decorrem do processo natural de aquisição e o que tem de ser explicitamente aprendido;
 - iv) Desenvolver o ensino da gramática como atividade de desenvolvimento.
- (p. 123)

Conscientes de tais pressupostos, entendemos nós, que através da realização deste estudo, podemos ousar contribuir em algum grau para a consecução de alguns destes objetivos, apesar de este procurar ser apenas uma pequena incursão neste enormíssimo âmbito do conhecimento.

Dos vários domínios linguísticos que são objeto de aquisição no processo de desenvolvimento da linguagem, o nosso objeto de estudo enquadra-se no

domínio do conhecimento sintático. Por isso, consideramos pertinente descrever alguns aspetos deste domínio específico, de forma a melhor compreender o seu papel no desenvolvimento da consciência linguística.

4.2.1 CONHECIMENTO SINTÁTICO

O conhecimento sintático, de acordo com Costa et al. (2017, p. 412), é constituído por regras e princípios que permitem aos falantes “produzir e compreender um conjunto potencialmente infinito de combinações livres de palavras que constituem as frases possíveis da língua” sendo, neste sentido, a frase, “entendida como uma combinação de palavras que estabelecem relações entre si, respeitando os padrões de ordenação admitidos na língua”.

Adquirido espontaneamente, ao longo de todo o processo de aquisição da língua, o conjunto de regras e princípios que constituem este conhecimento, resulta da faculdade inata da linguagem e da exposição aos dados linguísticos que são fornecidos pela comunidade em que os sujeitos se encontram inseridos. Na aceção das autoras anteriormente referidas, este conhecimento caracteriza-se por intuições sobre as unidades sintáticas e as relações que se estabelecem entre as mesmas.

A este propósito, Duarte & Brito (1996) aclaram que:

O conhecimento sintático intuitivo reconhecível na capacidade que os falantes têm de emitir juízos de gramaticalidade e na de atribuírem corretamente (diferentes) interpretações às combinações de palavras, e parcialmente responsável pelo aspeto criativo do uso da língua, envolve os seguintes aspetos: ordem linear; relações gramaticais e processos de as marcar; estrutura de constituintes; dependências (léxico-sintáticas) locais; condições sobre dependências sintáticas não locais e condições sobre referência livre e dependente. (pp. 251-252)

É a partir do contexto em que ocorrem, tendo em conta os elementos que as precedem e/ou lhes sucedem, que os falantes desenvolvem as suas intuições acerca da classe a que pertencem as unidades sintáticas (que incluem as

palavras). Esta capacidade, ainda que intuitiva, permite que procedam à combinação das mesmas e construam frases que são identificadas não apenas como sequências lineares de palavras, mas como o resultado da combinação dessas palavras em combinações maiores – os *constituintes* ou *sintagmas* –, segundo os padrões de ordem determinados (Costa et al., 2017).

No processo de desenvolvimento sintático, a criança começa por produzir palavras isoladas que representam frases (holófrase). Posteriormente, e à medida que o seu conhecimento lexical aumenta, os enunciados que produz vão ganhando a forma de frases que obedecem às regras da língua a que está exposta.

As primeiras manifestações de conhecimento da ordenação linear das palavras ocorrem com o surgimento das primeiras sequências de duas palavras, por volta dos dezoito meses de idade, embora seja detetável a capacidade de compreensão de frases simples, particularmente ordens, meses antes, quando os enunciados infantis se restringem a uma palavra. Estas, caracterizam-se pela combinação de nomes e verbos (raramente adjetivos) e pela inexistência de palavras com mera função gramatical. Devido à semelhança com a linguagem telegráfica este período designa-se, assim, por *período telegráfico* (Sim-Sim et al., 2008).

Ainda que, sob forma embrionária, se possa observar a presença nas primeiras construções frásicas da criança o padrão básico oracional SVO, no qual a posição pré-verbal é tipicamente reservada à função de sujeito e a posição pós-verbal à função de objeto, tal domínio de produção de frases simples, só está, no entanto, solidamente instalado, por volta dos três anos de idade. A partir desta idade assiste-se à frequência de expansões dentro da frase simples e à ocorrência de combinações frásicas, particularmente a nível da coordenação.

À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que a criança consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da sua língua materna, começam a surgir indicadores que distanciam a manipulação da língua com fins estritamente comunicativos, estando-se perante os primórdios do que virá a transformar-se, mais tarde, no conhecimento explícito da língua.

Segundo Sim-Sim et al. (2008), por volta dos cinco/seis anos de idade o nível de compreensão e de produção sintática de uma criança já é significativo, permitindo-lhe compreender e produzir frases complexas. Contudo, o processo de aquisição ainda não está terminado havendo estruturas complexas que são adquiridas mais tardiamente, cujo domínio de compreensão e produção espontânea depende, essencialmente, da complexidade estrutural em causa e, conseqüentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas linguísticas no meio linguístico de origem da criança.

Uma vez que algumas destas estruturas só estão definitivamente estabilizadas no final da puberdade reveste-se da maior importância a exposição no meio escolar a estruturas de complexidade crescente, uma vez que quanto mais tardia é a aquisição de uma determinada estrutura, maior é a dificuldade de apreciação da gramaticalidade da mesma. Por outras palavras, o conhecimento implícito precede sempre o conhecimento explícito e, ao iniciar a escolaridade básica, muito caminho há ainda a percorrer.

De entre o conjunto de todas as estruturas que podem representar para as crianças algum tipo de dificuldade, ao nível da sua compreensão e produção, ainda antes da entrada no ensino básico, destacam-se aquelas cujas evidências nos são apresentadas pelos estudos recentes acerca do processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna. Referimo-nos, por exemplo, ao caso das frases relativas (Vasconcelos, 1996), das frases passivas (Sim-Sim, 1998) e das frases interrogativas (Cerejeira, 2009; José, 2011; Baião, 2013). As últimas são aquelas sobre as quais alargamos o nosso escopo de análise.

4.3 FRASES INTERROGATIVAS: PROPRIEDADES FUNDAMENTAIS

Segundo Mateus, Brito, Duarte & Faria (2003), as frases interrogativas constituem a expressão de um ato ilocutório diretivo, mediante o qual o locutor pede ao seu alocutário que lhe forneça verbalmente uma informação de que não dispõe (ex: *Que dia é hoje?*) ou que execute uma ação (ex: *Podes abrir a porta?*), não requerendo, nesta situação, uma resposta verbal mas sim um ato futuro do alocutário.

De acordo com a articulação dos constituintes da frase (simples ou complexa) as frases interrogativas podem ser classificadas em interrogativas diretas (ex: *Queres ir ao restaurante?*), caracterizadas como frases simples (interrogativas totais ou parciais sem subordinação), ou em interrogativas indiretas ou subordinadas (ex: *A Ana perguntou-me se quero ir ao cinema.*), quando se tratam de orações subordinadas substantivas completivas.

Em contrapartida, considerando a sua forma e o tipo de resposta que se pretende obter, as frases interrogativas podem ser classificadas em: interrogativas totais (globais, proposicionais ou de *sim/não*); interrogativas parciais (de constituintes, de instanciação ou interrogativas “Q”) ou interrogativas “tag” (Mateus et al., 2003).

Instigados pelos resultados obtidos nos estudos aos quais anteriormente fizemos referência (Cerejeira, 2009; José, 2011; Baião, 2013) e pela crescente relevância atribuída às dificuldades de produção e compreensão de interrogativas parciais por diferentes autores, nomeadamente: Costa (2011); Costa et al. (2016), Lobo & Soares-Jesel (2017); Costa et al. (2017), enquadrando-as no âmbito das estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, foram as interrogativas parciais aquelas que despertaram o nosso particular interesse, circunscrevendo o objeto propriamente dito, do nosso estudo.

Por conseguinte, não sendo nossa pretensão pormenorizar todas as particularidades sintáticas que lhes são intrínsecas, apresentamos apenas os aspetos que consideramos mais relevantes para o nosso estudo.

4.3.1 INTERROGATIVAS PARCIAIS

A característica que distingue as interrogativas parciais ou de instanciação é a presença de um constituinte interrogativo¹, que marca precisamente o foco da interrogação (Mateus et al., 2003).

4.3.1.1 CONSTITUINTES INTERROGATIVOS

Segundo Mateus et al. (2003), os constituintes interrogativos podem corresponder a:

i) **Especificadores nominais:**

- **que** (*Que livro queres?*);
- **qual/quais** (*Qual gostas mais?*);
- **quanto(s)/quanta(s)** (*Quantos livros compraste?*).

ii) **Expressões nominais (SN)**, variando nos seus traços [humano] e [animado]:

- **que**² (*Que viste?*);
- **o que**, [-humano] e [+/-animado] (*O que viste?*);
- **quem** [+humano] (*Quem gostou do filme?*), tratando-se neste caso dos “pronomes” interrogativos no sentido tradicional do termo.

iii) **Morfemas interrogativos** com valor adverbial:

- **onde/aonde** (*Onde foste?*);
- **quando** (*Quando vens cá jantar?*);
- **por que/porque** (*Por que chegaste tão tarde?*);
- **como** (*Como conseguiste acabar o trabalho?*).

¹ Designados pela gramática tradicional por: “pronomes”, “adjetivos” ou “advérbios” interrogativos (Mateus et al., 2003, p. 463).

² De acordo com Mateus et al. (2003) *que* como SN é cada vez menos usado em português. *O que* é a forma mais produtiva.

No caso de uma palavra Q integrar um **Sintagma Preposicional** (SP) ou **Sintagma Nominal** (SN) também todo o sintagma vale como constituinte interrogativo. No entanto, quando a palavra Q integra um SP não pode deslocar-se apenas a parte nominal (ex: *A quem deste o relógio?/*Quem deste o relógio a?; Com que lápis escreveste?/*Que lápis escreveste com?*). Por outro lado, quando a palavra Q integra um SN, o traço [+Q] afeta todo o SN e, por isso, complementos ou modificadores do Nome são, em geral, movidos (ex: *De que casaco azul estás a falar?/*De que lápis estás a falar azul?; Que livro de culinária compraste?/*Que livro compraste de culinária?*).

4.3.1.2 POSIÇÃO DOS CONSTITUINTES INTERROGATIVOS

Os constituintes interrogativos, relativamente à posição que ocupam na frase, ocorrem tipicamente no início da interrogativa, tal como mostram os exemplos apresentados anteriormente. O movimento responsável pela anteposição de constituintes interrogativos na frase designa-se por **movimento-Q** (Mateus et al., 2003).

No entanto, a não realização da anteposição do constituinte interrogativo é igualmente possível no caso do português europeu, pronunciando-se na posição que lhe é canonicamente reservada, ou seja, *in situ* (ex: *O João ofereceu o gelado a quem?; A Rita comprou o quê?*).

No caso do português europeu os complementadores e os morfemas interrogativos, em geral, não coocorrem como se mostra através da agramaticalidade da interrogativa seguinte: **Quem que chorou?*. No entanto, existindo esta possibilidade em outras línguas considera-se que os morfemas interrogativos se movem para uma *posição à esquerda* da posição reservada aos complementadores, estando a coocorrência com complementadores sujeita a condições, variáveis de língua para língua ou entre variedades da mesma língua (Mateus et al., 2003).

Segundo Mateus et al. (2003), esta é uma das razões pela qual se atribui a uma frase interrogativa a descrição pela categoria funcional Sintagma

Complementador (SCOMP) e que o seu núcleo, COMP (ou C) seja caracterizado pelos traços [+INT; +Q]³.

4.3.1.3 ALTERAÇÃO DA ORDEM DAS PALAVRAS

Nas interrogativas parciais, por vezes, o movimento Q é acompanhado de alteração da ordem básica de palavras, isto é de inversão do sujeito.

Mateus et al. (2003), referem que, em português europeu, as interrogativas parciais nas quais figura uma palavra Q simples (nominais, adverbiais ou quantificadores isolados: *que*, *o que*, *onde*, *quando*, *como*, *qual*) pouco informativos, “não discursivamente ligados”⁴, em posição inicial quando o sujeito é nulo, ou, quando realizado lexicalmente, aparece em posição pós-verbal. Repare-se na gramaticalidade dos exemplos: *(O) que estiveste a comer?*; *(O) que estiveste tu a comer?*; *Onde estudas?*; *Onde estuda o João?*; *O que escreveu a Rita?* com a agramaticalidade de: **(O) que tu estiveste a comer?*; **Onde o João estuda?*; **O que a Rita escreveu?*, nas quais o sujeito se encontra em posição pré-verbal.

Este tipo de interrogativas, nas quais figura uma palavra Q simples, não discursivamente ligada, ou seja, isolada de material lexical foneticamente realizado, designam-se por interrogativas não d-linked.

A alteração da ordem de palavras não é obrigatória em português europeu, quando os constituintes interrogativos são formados por especificador ou quantificador interrogativo e por um Nome (N) realizado lexicalmente (*que+N*, *qual+N*, *quanto+N*), ou seja, quando têm uma estrutura mais complexa (“discursivamente ligados”), embora para alguns, segundo Mateus et al. (2003), os exemplos sem inversão continuem a ser marginais.

Este tipo de interrogativas, cujos constituintes interrogativos são formados por um especificador ou quantificador interrogativo e um N realizado lexicalmente, discursivamente ligados, designam-se por interrogativas d-linked.

³ De acordo com Mateus et al. (2003, p. 466) o traço [+INT] é a adaptação de [+Question] e o traço [+Q] é a adaptação de [+Wh] na bibliografia inglesa. Por isso, usa-se [+INT] para o traço interrogativo em geral e [+Q] para as construções que contêm morfemas Q.

⁴ Terminologia de Pesetzky (1987), citado por Mateus et al. (2003, p. 471).

Em contrapartida, quando a formação da interrogativa é feita com *é que*, uma expressão gramaticalizada que preenche precisamente a posição nuclear do domínio do complementador, a inversão do sujeito é facultativa, podendo o SN sujeito ocupar a posição pré-verbal, como em: *O que é que tu fizeste?*; *Onde é que tu viste o Renato?*; *Quando é que o João entregará o trabalho ao professor?*, ou pós-verbal como em: *O que é que disse o Luís?*; *O que é que comprou a Ana?*

Sem pretensão de exaustividade, tal como já referido, apresentamos algumas das propriedades relevantes, relacionadas com as interrogativas parciais. Contudo, em função dos objetivos traçados para o nosso estudo, optámos por simplificar a abordagem relativa à especificidade dos aspetos sintáticos que caracterizam as interrogativas parciais por nós consideradas – Interrogativas de Sujeito (IS); Interrogativas de Objeto (IO); Interrogativas de Objeto Indireto (OI) e Interrogativas de Objeto Preposicionado (OP).

Assim, procedemos à caracterização das mesmas, segundo:

– A função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo distinguindo-se:

Interrogativas de Sujeito (IS) – interrogativas nas quais o constituinte interrogativo diz respeito ao sujeito (ex: *Que senhora é que está a lavar a menina?/Quem é que está a lavar a menina?*);

Interrogativas de Objeto (IO) – interrogativas nas quais o constituinte interrogativo é o complemento direto do verbo (ex: *Que camião é que o menino está a empurrar?/ O que é que o menino está a empurrar?*);

Interrogativas de objeto indireto (OI) – interrogativas nas quais o constituinte interrogativo é o complemento indireto do verbo (ex: *A que senhora é que a menina está a mostrar a boneca?/ A quem é que a menina está a mostrar a boneca?*);

Interrogativas de objeto preposicionado (OP) – interrogativas nas quais o constituinte interrogativo é o complemento oblíquo do verbo (ex: Com que pá é que o menino está a encher o balde?/ Com que é que o menino está a encher o balde?).

– A formação do respetivo constituinte interrogativo em:

Interrogativas não d-linked – o constituinte interrogativo é um operador interrogativo isolado, sem Nome explícito (ex: Quem é que está a fugir do cão?);

Interrogativas d-linked – o constituinte interrogativo é formado por um operador interrogativo e por um Nome foneticamente realizado (ex: Que menina é que está a fugir do cão?).

4.4 AQUISIÇÃO DE FRASES INTERROGATIVAS

Segundo Acosta et al. (2003), as primeiras produções espontâneas de interrogativas ocorrem entre os dezoito e os vinte e quatro meses de idade, as quais são marcadas por “o quê?” e “onde?”. De acordo com Lobo & Soares-Jesel (2017, p. 235), “as propriedades destas construções são adquiridas gradualmente e levam algum tempo a consolidar-se”.

Segundo Lobo & Soares-Jesel (2017), os dados atualmente disponíveis, acerca da aquisição de interrogativas parciais, em português europeu, são descritos pelos estudos realizados por: Soares (2003; 2004; 2006), baseado na produção espontânea de três crianças monolíngues com idades compreendidas entre 1:2 e 4:6 anos; Cerejeira (2009; 2010); Baião (2013) e Baião & Lobo (2014), através da realização de testes de compreensão e de produção induzida. A todos estes estudos juntamos o estudo de José (2011), relativo à produção e compreensão de interrogativas parciais em crianças com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL).

Soares (2006), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017), no que se refere à produção espontânea de interrogativas parciais, observou, que esta já ocorre por volta dos dois anos de idade, não sendo, no entanto, frequentes, no período inicial de aquisição da linguagem.

Através dos resultados obtidos a autora verificou que as primeiras interrogativas produzidas apresentam sempre um sintagma interrogativo em posição inicial, podendo distinguir-se dois tipos de estruturas: estruturas identificacionais com a cópula *ser* (ex: *O que é isto?*; *Quem é?* (1:10) e interrogativas introduzidas por *onde* (ex: *Onde está o gato?*; *Onde (es)tá a mão?* (1:11), ocorrendo as identificacionais com mais frequência comparativamente às interrogativas de sujeito (ex: *Quem mora aqui?* (2:8) e de objeto (ex: *O que tem?* (2:1), bem menos frequentes. O que torna o último exemplo apresentado gramatical é o facto de não ser necessário, em português europeu, que o sujeito seja foneticamente realizado em cada frase, podendo ser nulo. Assim, Soares (2003; 2004; 2006), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017), observando a ausência de sujeitos lexicais nas interrogativas de objeto iniciais e certos erros

produzidos pelas crianças (ex: *O que tu tens aqui na mala?* (2:6), concluiu que, na produção de interrogativas parciais as crianças não realizam o movimento do verbo para o núcleo do domínio do complementador.

O estudo realizado permitiu ainda verificar que as crianças constroem as interrogativas parciais iniciais sem recorrerem à estratégia *é que*, um conjunto de factos que levou Soares (2006), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017), a propor que numa fase inicial elas utilizam um domínio complementador simplificado neste tipo de construções.

De acordo com Lobo & Soares-Jesel (2017), este tem sido um tópico amplamente debatido por diferentes investigadores, alguns dos quais propõem que algumas propriedades relacionadas com o domínio complementador não parecem estar ativas no sistema inicial da criança. Porém, no que se refere ao português europeu, as autoras, entendem que, Soares (2006), apresenta argumentos empíricos que permitem concluir que este domínio está incluído na gramática da criança a partir dos dois anos de idade.

No que se refere às interrogativas com *é que*, de acordo com o corpus de Soares (2006), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017), estas começam a ser produzidas aos 2:6 anos, tornando-se sistemáticas a partir dos 3:4 anos. Para as autoras, a emergência deste tipo de interrogativas, marca uma fase de desenvolvimento distinta. Esta estratégia implica a utilização de duas posições sintáticas diferentes na periferia esquerda da frase. A estratégia *é que* é adotada pela criança de modo progressivo (ex: *Qual é que eu vou fazer?* (3:3), sendo empregue preferencialmente, comparativamente à inversão sujeito-verbo, não atestada nos dados infantis. Esta preferência, de acordo com Soares (2003; 2004; 2006), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017), é explicada pelo facto da inserção desta expressão gramaticalizada na estrutura ser mais acessível do que a realização de uma operação suplementar com o verbo.

A produção de interrogativas parciais pelas crianças amplia-se de forma gradual, constatando-se que, de acordo com o corpus de Soares (2006), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017), aquelas em que o constituinte interrogado corresponde a um oblíquo ou a um adjunto, emergem mais tardiamente, depois

dos três anos, idade a partir da qual também se verifica a utilização de um mais vasto conjunto de palavras Q (*quem, o que, onde, qual, como, quando, porquê*).

4.5 PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS

Os dados atualmente disponíveis acerca da produção e compreensão de interrogativas parciais são descritos, tal como já anteriormente referido, pelos estudos realizados por Cerejeira (2009); José (2011) e Baião (2013).

Cerejeira (2009) analisou os aspetos inerentes à aquisição de interrogativas de sujeito e interrogativas de objeto, em crianças com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, através da elaboração de um estudo experimental composto por três testes, um de produção e dois de compreensão.

No que se refere à produção, Cerejeira (2009) constata que as crianças diferem do adulto nas estratégias de formação de interrogativas parciais. A autora, tal como Soares (2006), observa que apenas as crianças mais velhas, com média de idades compreendida entre os 4:6 anos e 5:6 anos, adotam de forma sistemática a estratégia *é que* na construção de interrogativas parciais. Concluiu ainda a existência de mais dificuldades na produção de interrogativas de objeto relativamente à produção de interrogativas de sujeito (Lobo & Soares-Jesel, 2017).

Relativamente à compreensão destes dois tipos de interrogativas, Cerejeira (2009), através de uma tarefa de escolha de imagens, observou uma boa capacidade de compreensão de interrogativas de sujeito e objeto nos casos em que o sintagma interrogativo correspondia a uma palavra Q simples (quem). No entanto, verificou que as crianças revelaram dificuldades na compreensão de interrogativas de objeto nos casos em que o constituinte interrogativo integrava um elemento lexical (que menino). Adotando uma hipótese defendida por Friedmann et al. (2009), Cerejeira (2009), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017, p. 238), atribuiu esta assimetria ao facto de se construir nas interrogativas parciais de objeto (ex: **Quem é que a avó está a abraçar quem?**; **Que menina é que a avó está a abraçar ~~que menina?~~**) “uma configuração na qual o sujeito da frase se constitui como elemento interveniente na relação entre o constituinte interrogativo em posição inicial e a sua posição de origem”. Tais efeitos de intervenção tornam-se mais fortes “quando o constituinte interrogativo integra um

elemento lexical (um nome) com traços gramaticais semelhantes aos do sintagma nominal na posição de sujeito”. Este tipo de intervenção que não se verifica nas interrogativas parciais de sujeito (ex: **Quem** é que ~~quem~~ está a abraçar a avó?; **Que menina** é que ~~que-menina~~ está a abraçar a avó?).

Cerejeira (2009), apesar de concluir que o domínio do complementador está ativo no sistema da criança, salienta o facto de alcançarem primeiro uma competência adulta nas interrogativas parciais de sujeito. De modo progressivo também se desenvolvem as interrogativas parciais de objeto, sendo as que envolvem verbos semanticamente irreversíveis aquelas que são produzidas de acordo com a gramática alvo mais cedo. Note-se que, nas interrogativas com verbo semanticamente irreversível é impossível inverter a função semântica do sujeito [+animado] e do objeto [-animado-].

No que se refere às interrogativas parciais de objeto, Cerejeira (2009) verificou que aquelas em que o constituinte interrogativo corresponde a uma palavra Q simples (interrogativa não d-linked) são mais facilmente compreendidas do que aquelas em que este constituinte corresponde a uma palavra Q + Nome (interrogativa d-linked).

Do ponto de vista metodológico, José (2011), realizou uma réplica do estudo de Cerejeira (2009), analisando a produção e compreensão de interrogativas de sujeito e interrogativas de objeto em crianças PEDL, com idades compreendidas entre os 4:7 e os 10:10 anos. Com este estudo a autora mostrou que as dificuldades evidenciadas pelas crianças com desenvolvimento típico são replicadas por crianças com PEDL, mas em idades mais avançadas. No que se refere à capacidade de compreensão de interrogativas os resultados obtidos apontam para uma acentuada discrepância entre interrogativas não d-linked e d-linked, com favorecimento das primeiras.

Através da utilização de uma metodologia semelhante à de Cerejeira (2009), Baião (2013), testou a produção e a compreensão de interrogativas preposicionadas, comparando-as com as interrogativas não preposicionadas de sujeito e de objeto, em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5:11 anos.

No que se refere à produção de interrogativas, tal como Cerejeira (2009), os dados obtidos por Baião (2013), permitiram confirmar que a produção de interrogativas de sujeito é mais fácil e mais precoce do que a produção de interrogativas de objeto. No entanto, a autora não encontrou diferenças assinaláveis entre as taxas de produção de interrogativas de objeto não preposicionado (ex: *Quem é que o gato mordeu?*) e as interrogativas de objeto preposicionado (ex: *De quem é que o gato fugiu?*). Contudo, verificou que, nas interrogativas de objeto preposicionado, as crianças, por vezes, optam por uma estratégia de omissão da preposição (ex: *Quem é que o gato fugiu?*) e fazem mais frequentemente interrogativas *in situ* (ex: *O gato fugiu de quem?*), facto que é compatível com a ideia de que o movimento de constituintes Q preposicionados envolve mais custos.

Ao nível da compreensão Baião (2013), verificou a ausência de dificuldades nas interrogativas não d-linked (ex: *Quem é que a avó está a abraçar?*; *Para quem é que o menino está a olhar?*). Mas, nas interrogativas d-linked, encontrou assimetrias entre as interrogativas de sujeito (ex: *Que menina é que a avó está a abraçar?*), as quais não levantam dificuldades, e interrogativas de objeto, quer preposicionadas (ex: *De que cão é que o menino está a fugir?*) quer não preposicionadas (ex: *Que menina é que a avó está a abraçar?*). Esta assimetria revela que a presença da preposição não facilita a compreensão e que os efeitos de intervenção se devem sobretudo à presença de um nome realizado (ex: **De que menina** é que a avó está a tratar ~~de que menina?~~).

De uma maneira geral, a análise dos resultados obtidos por Soares (2003), citada por Lobo & Soares-Jesel (2017); Cerejeira (2009), José (2011) e Baião (2013), permite-nos concluir que todas as autoras desenvolveram algumas hipóteses acerca da natureza subjacente às dificuldades de aquisição, produção e compreensão de interrogativas parciais, relacionando-as, essencialmente, com algumas especificidades sintáticas subjacentes à estrutura das frases interrogativas consideradas em cada um deles (IS; IO e OP).

Gostaríamos de salientar, no entanto, que no nosso caso, não se estabeleceu tal intenção. O nosso principal objetivo determina-se, essencialmente, pela análise do efeito das características do desenvolvimento linguístico e do escalão etário na compreensão de diferentes tipos de interrogativas parciais (IS, IO, OI e OP), em crianças em idade pré-escolar e início da escolaridade básica.

A seguir, na segunda parte deste estudo, apresentamos, detalhadamente, toda a trajetória empírica edificada em prol da consecução de todos os objetivos por nós previamente estabelecidos.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo pretende ser um processo de carácter ousado e criativo, através do qual se pretende lograr de descobertas significativas que aumentem o nosso conhecimento e enriqueçam, em vista disso, a nossa forma de estar e atuar enquanto profissionais da educação, satisfazendo algumas das nossas necessidades e interesses. Neste caso particular, referimo-nos, sem dúvida alguma, à Compreensão de Interrogativas Parciais no português europeu.

Diante disso, e se investigar, tal como refere Coutinho (2018):

Pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos, e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados de investigação (p.6).

Implica este nosso processo de conhecimento, a concatenação lógica e rigorosa duma série de fases ou tarefas, exigindo o recurso, em função do nosso objeto de estudo, a um determinado caminho metodológico, que nos conduzirá de modo eficiente e eficaz no alcance dos objetivos a que nos propusemos. Por outras palavras, todo o processo de investigação “necessita de ser planeado, desde o momento em que se seleciona a problemática, se formulam as hipóteses, se definem as variáveis e se escolhem os instrumentos, até à fase em que se interpretam e comunicam os resultados” (Coutinho, 2018, p. 47).

É ao longo do próximo capítulo e dos restantes que lhe sucedem que apresentamos todo o caminho metodológico que nos conduziu até às considerações finais, nas quais pretendemos distinguir e realçar os aspetos relevantes que este estudo forneceu, em particular, no que diz respeito à Compreensão de Interrogativas Parciais.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 QUESTÃO ORIENTADORA

Formalmente explicitado ou não pelo investigador, uma investigação envolve sempre um problema que, para além de centrar a investigação numa área ou domínio concreto, permite organizar todo o projeto, delimitar o estudo, guiar a revisão da literatura para a questão central e fornecer um referencial para a redação do projeto, apontando para os dados que será necessário obter (Coutinho, 2014).

Na opinião de Cardona Moltó (2002), citada por Coutinho (2018, p. 50), a definição de um problema de investigação deve ser “o mais específica possível contendo os aspetos essenciais do estudo, ou seja, deverá fazer referência ao *que* se estuda (objeto de investigação), *com quem* se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) e *como* se estuda o problema (definição de variáveis)”.

Segundo Coutinho (2018), na investigação que adota uma metodologia de cariz quantitativo, a formulação do problema é feita, por regra, numa fase prévia, quer seja sob a forma de uma *pergunta* (interrogativa) quer sob a forma de um *objetivo geral* (afirmação).

No nosso caso, optámos por enunciar a nossa investigação sob a forma de uma pergunta de partida, em virtude de, tal como referem Quivy & Campenhoudt (2013, p. 44), esta ser “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais”. De acordo com os autores atrás citados, é através desta pergunta que “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” devendo, “apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” a fim de, corretamente, desempenhar a sua função.

Neste sentido, procurando respeitar naturalmente a referida clareza, exequibilidade e pertinência, constituímos o primeiro fio condutor da investigação que pretendemos levar a cabo através da definição do nosso problema, enunciado sob a forma da pergunta a seguir exposta:

Haverá diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de diferentes tipos de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo, bem como a formação do mesmo, em dois grupos de crianças diferenciadas pelas características do seu desenvolvimento linguístico e escalão etário?

No entanto, esta questão, não encerra em si tudo quanto pretendemos perscrutar com a realização deste estudo, que gira e se constitui em torno de uma intenção que será justificada a partir (ou em função) dos resultados que o mesmo produzirá.

Assim, à pergunta anterior, vincula-se uma outra questão, para nós também considerada relevante na investigação que é, aqui, levada a cabo:

Existem diferenças estatisticamente significativas na Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, distintas no número de gravuras que as compõem, em dois grupos de crianças diferenciadas pelas características do seu desenvolvimento linguístico e escalão etário?

1.1.1 DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

Decorrente das questões anteriormente formuladas e em harmonia com toda a motivação e interesse que nos move para a realização do presente estudo, emerge a necessidade de estabelecer alguns objetivos, que com certeza nos ajudam a estruturar toda a investigação, de maneira a traçar o caminho que nos guiará rumo à conquista dos resultados que permitirão dar resposta às questões anteriormente formuladas. São eles:

– Comparar e analisar o desempenho de crianças com e sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (IS, IO, OI, OP);

– Comparar e analisar o desempenho de crianças com e sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas consoante a formação do respetivo constituinte interrogativo (interrogativas d-linked e interrogativas não d-linked);

– Verificar a Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo, em função do escalão etário das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico;

– Verificar a Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo, em função do escalão etário das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico;

– Averiguar a capacidade de Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem, por crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico;

– Averiguar a capacidade de Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem, em função do escalão etário das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico.

A preocupação por este objeto de estudo prende-se com a constatação proveniente da nossa prática pedagógica, a qual está fortemente apoiada na opinião de grande número de profissionais da educação infantil/básica, a propósito das dificuldades presentes neste tipo de processos relacionados com a compreensão cognitivo-linguística de crianças em idade pré-escolar.

Delimitar níveis de compreensão linguística permite não apenas prever futuras dificuldades de aprendizagem mas, sobretudo, levar a cabo processos de intervenção psicopedagógica de carácter preventivo. Tais estratégias podem revelar-se como preciosos contributos para a agilidade de destrezas relacionadas com as aprendizagens escolares, interferentes quer nos domínios da compreensão da linguagem escrita, quer no domínio da compreensão verbal oral, em seu lato sentido.

Porém, conscientes do contributo que a realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico tem no processo de desenvolvimento da consciência linguística, desde o nível pré-escolar, e assumindo-se a existência de uma relação direta entre o grau de desenvolvimento linguístico à entrada no ensino básico e o sucesso aí alcançado, em particular nos primeiros anos, estabelece-se como intenção basilar deste estudo:

- Criar, num futuro próximo, um recurso educativo que promova atividades de consciência linguística, no qual a Compreensão de Interrogativas Parciais se constitua como objetivo principal.

O reforço da motivação que nos guia na consecução deste estudo é-nos outorgado pela opinião de conceituados linguistas portugueses, nomeadamente: Maria Lobo, Carla Soares-Jesel, João Costa, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves, acerca das dificuldades vinculadas à Compreensão de Interrogativas Parciais. Acresce ainda a opinião particular de Costa (2011, p. 133), para quem “é importante que se concebam atividades de consciência linguística como atividades de estimulação e não como atividades que almejam apenas o ensino de uma nomenclatura ou com um enfoque excessivo em aspetos

metalinguísticos”, um argumento que na opinião do autor produz impacto, inclusive, na formação de professores, cuja preparação, quer ao nível da formação inicial quer da formação contínua, os deve capacitar para uma intervenção consciente e orientada para a promoção do crescimento linguístico dos alunos.

A persistência de dificuldades que inibam tal crescimento, poder-se-á, na nossa opinião, repercutir ao longo de toda uma vida académica, refletindo-se, por vezes, em expressões comportamentais frequentemente identificadas como atitudes de dispersão, falta de atenção e concentração, agressividade, desmotivação, falta de persistência na tarefa e tantos outros atributos que podem constituir-se como pano de fundo da (in)compreensão de indicadores básicos, tais como aqueles que se relacionam com a compreensão dos diferentes tipos de interrogativas parciais.

1.2 FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

As hipóteses, segundo Bell (2004, p. 39), “fazem afirmações sobre relações entre variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado”.

Constituindo os eixos centrais de uma investigação, para Quivy & Campenhoudt (2013, p. 46), estas apresentam-se “como preposições que respondem à pergunta de partida”, ou seja, constituem uma resposta antecipada ao problema. De acordo com estes autores: “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor” (p.119), fornecendo “o critério para selecionar, de entre a infinidade de dados que um investigador pode, em princípio, recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos «pertinentes»” (p. 120).

Neste sentido, em função da questão que se vincula ao nosso estudo, as proposições hipotéticas que estabelecemos e que estarão sujeitas a verificação, ao longo de toda a nossa investigação subsequente, definem-se nas seguintes hipóteses:

HIPÓTESE 1

As crianças com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico apresentam diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (IS, IO, OI, OP) quando comparadas com crianças sem problemas de desenvolvimento da linguagem;

HIPÓTESE 2

As crianças com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico apresentam diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo (interrogativas d-linked e interrogativas não d-linked), quando comparadas com crianças sem problemas de desenvolvimento da linguagem;

HIPÓTESE 3

Existem diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respectivo constituinte interrogativo, em função do escalão etário das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico;

HIPÓTESE 4

Existem diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas segundo a formação do respectivo constituinte interrogativo, em função do escalão etário das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico;

HIPÓTESE 5

As crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico apresentam diferenças estatisticamente significativas na Organização de Sequências lógico-temporais, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem;

HIPÓTESE 6

Existem diferenças estatisticamente significativas na Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem, em função do escalão etário das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico.

1.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A apresentação da metodologia de investigação escolhida permite compreender as opções metodológicas que consideramos viabilizarem a operacionalização do presente estudo, com vista ao cumprimento dos objetivos propostos.

Determinado pelo problema a analisar, o enfoque da nossa investigação, desenrola-se de acordo com uma perspetiva quantitativa, a qual, segundo Coutinho (2018, p. 26), se centra, do ponto de vista conceptual, “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica”.

Alicerçada do ponto de vista metodológico num modelo hipotético-dedutivo, esta perspetiva tem como objetivo investigar a realidade objetiva, observável e mensurável. O investigador parte de uma problemática a partir da qual determina variáveis e enuncia hipóteses que pretende testar, verificar e comprovar, através da adoção do método modelo do conhecimento científico – a experimentação. A utilização de técnicas estatísticas na análise dos dados recolhidos, através da aplicação de testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva do comportamento, permite realçar factos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo, que tem como objetivo desenvolver generalizações que contribuam para o aumento do conhecimento e permitam *prever*, *explicar* e *controlar* fenómenos, mediante a seleção de grandes amostras de sujeitos, através do uso de técnicas de amostragem probabilística (Coutinho, 2018).

No nosso caso, e de acordo com as características do nosso estudo, torna-se impossível a generalização dos resultados obtidos.

Segundo a nossa intenção de procurar detetar relações entre as características do desenvolvimento linguístico infantil (crianças com e sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico) e escalão etário (variáveis independentes), quer na compreensão de diferentes tipos de interrogativas parciais (IS, IO, OI, OP; interrogativas d-linked e interrogativas não

d-linked) quer na organização de sequências lógico-temporais ilustradas (variáveis dependentes), sem pretensão de causalidade, desenhamos a nossa investigação de acordo com uma tipologia marcadamente do tipo descritivo, que nos permita descrever potenciais relações entre as variáveis em análise.

Tendo subjacente a comparação de grupos diferentes num mesmo momento temporal, enquadra-se o nosso estudo num plano transversal (Coutinho, 2018).

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O método de seleção da amostra constituída para o nosso estudo não dependeu de probabilidade e todas as crianças que dela fizeram parte foram escolhidas por conveniência. A sua caracterização e distribuição foi estabelecida através da expressa indicação das respetivas Educadoras e Professoras.

Participaram neste estudo 30 crianças (15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), falantes nativas e monolíngues do português europeu, residentes no concelho de Vila Nova de Gaia e do Porto, distribuídas pelos seguintes estabelecimentos de ensino e/ou centros de acolhimento temporário: Centro Social de Coimbrões (12); Casa do Povo da Madalena (7); Colégio Casa Verde (4); Fundação Couto (4); Infantário Aniquibebé (2) e Centro de Acolhimento Casa de Cedofeita (1).

O efetivo da amostra foi dividido em dois grupos, de acordo com as respetivas características do desenvolvimento linguístico: sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico (Grupo 1) e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico (Grupo 2). Estes, por sua vez, foram subdivididos equitativamente, em função do respetivo escalão etário: 4-5 anos; 5-6 anos; 6-7 anos.

Todas as crianças do Grupo 2 (com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico) frequentam Terapia da Fala em gabinetes exteriores aos estabelecimentos de ensino e/ou centros de acolhimento temporário.

A opinião de Coutinho (2018, p. 99), a qual refere que “amostras inferiores a 30 têm poucas probabilidades de refletirem fielmente os traços da distribuição de uma dada população e comprometer os resultados da investigação”, foi por nós tida em conta. Por isso, asseguramos a participação de 30 crianças, ainda que seguros do reduzido número para procedermos à generalização do conhecimento que os resultados obtidos nos fornecerá.

A distribuição da amostra, estabelecida de acordo com as características do desenvolvimento linguístico, escalão etário e género, apresenta-se na tabela seguinte:

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

	ESCALÃO ETÁRIO	MÉDIA DE IDADES	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	TOTAL
GRUPO 1	4-5 anos [4:6 - 4:10]	4:8	3	2	5
	5-6 anos [5:0 - 5:8]	5:4	4	1	5
	6-7 anos [6:1 - 6:4]	6:2	4	1	5
GRUPO 2	4-5 anos [4:7 - 4:11]	4:8	0	5	5
	5-6 anos [5:3 - 5:10]	5:7	1	4	5
	6-7 anos [6:1 - 6:8]	6:4	3	2	5
TOTAL	N/A	N/A	15	15	30

1.5 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O propósito que complementa e guia a realização deste estudo, traduzido na criação de um recurso educativo que permita não só o estabelecimento de uma intervenção consciente, capaz de promover o desenvolvimento da compreensão de interrogativas parciais, no português europeu, mas também de outras competências linguísticas complementares, está na origem da motivação que nos levou a privilegiar a construção do nosso instrumento de recolha de dados, tratando-se, por isso, de um instrumento não estandardizado (Coutinho, 2018).

Podendo tomar variadíssimos formatos foi em função do nosso objetivo de avaliar a Compreensão de Interrogativas Parciais, mas também a capacidade de Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, que optámos pela construção de uma Prova Pedagógica, designação assumida por Ramos & Naranjo (2014), que se vincula a uma tarefa, atividade, exercício, ou conjunto de tudo isso aplicado aos sujeitos, a fim de conhecer o nível de aprendizagem, diagnosticar o estado dos conhecimentos e capacidades num determinado momento.

De acordo com Sim-Sim (2017, p. 21), “no que respeita à compreensão da linguagem oral, a recolha e tratamento de evidência empírica na compreensão da linguagem pode implicar o uso de produção verbal ou ater-se a tarefas sem produção verbal.” Face ao exposto, considerando o nosso objetivo de avaliar a Compreensão de Interrogativas Parciais, servimo-nos de tarefas sem produção verbal, optando pela construção de questionários que integram um conjunto de perguntas alvo às quais as crianças têm de responder, apontando com o dedo nas gravuras que constituem o estímulo visual.

1.5.1 ELABORAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PROVA

A Prova Pedagógica construída com o objetivo de permitir a avaliação e comparação de sujeitos, quer ao nível da capacidade de Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas quer ao nível da Compreensão de

Interrogativas Parciais, integra um conjunto de quatro tarefas de organização de sequências lógico-temporais ilustradas, cuja complexidade é gerada através do aumento do número de gravuras de cada uma delas – Sequência A (2 gravuras); Sequência B (3 gravuras); Sequência C (4 gravuras); Sequência D (5 gravuras).

Por sua vez, a organização temporal de cada uma destas sequências transforma-se, posteriormente, no estímulo visual que permite a avaliação da compreensão dos diferentes tipos de interrogativas parciais destacados.

Para a avaliação da Compreensão de Interrogativas Parciais foi elaborado, para cada uma das sequências lógico-temporais ilustradas, um questionário, composto por 24 perguntas-alvo, caracterizadas quer de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo, quer segundo a formação do mesmo. Ou seja, em cada um dos questionários distinguem-se (no que à função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo diz respeito): 6 IS (interrogativas nas quais o constituinte interrogativo diz respeito ao sujeito); 6 IO (interrogativas nas quais o constituinte interrogativo é o complemento direto do verbo); 6 OI (interrogativas nas quais o constituinte interrogativo é o complemento indireto do verbo) e 6 OP (interrogativas nas quais o constituinte interrogativo é o complemento oblíquo do verbo).

Por sua vez, em cada um destes grupos, ainda se distinguem (no que se refere à formação do respetivo constituinte interrogativo): 3 interrogativas não d-linked (o constituinte interrogativo é um operador interrogativo isolado, sem N explícito) e 3 interrogativas d-linked (o constituinte interrogativo é formado por um operador interrogativo e por um N foneticamente realizado).

Em função da facilidade de representação das diferentes situações/ações ilustradas em cada uma das sequências lógico-temporais, no total da prova, foram concebidas 96 perguntas alvo: 24 IS; 24 IO; 24 OI e 24 OP, perfazendo um total de 48 interrogativas d-linked e 48 interrogativas não d-linked, tal como pode ser consultado nos quadros em anexo (Anexo 1).

Portanto, podemos dizer, que o instrumento de recolha de dados por nós concebido, abrange dois domínios de avaliação, distinguindo-se uma escala composta por 4 itens que se distribuem em 4 dimensões para a avaliação da

Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas – Sequência A; Sequência B; Sequência C e Sequência D – e 96 itens que se distribuem em 6 dimensões para a avaliação da Compreensão de Interrogativas Parciais – IS, IO, OI, OP; interrogativas d-linked e interrogativas não d-linked.

Para uma melhor compreensão, na tabela seguinte, apresenta-se, esquematicamente, toda a constituição da Prova Pedagógica que serviu de instrumento de recolha de dados para o nosso estudo.

TABELA 2 – DOMÍNIOS E DIMENSÕES DA PROVA PEDAGÓGICA

DOMÍNIOS	DIMENSÕES	N.º DE ITENS
COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS	INTERROGATIVAS DE SUJEITO	24
	INTERROGATIVAS DE OBJETO	24
	INTERROGATIVAS DE OBJETO ÍNDIRETO	24
	INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	24
	INTERROGATIVAS D-LINKED	48
	INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	48
	TOTAL	96
ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS	SEQUÊNCIA A	1
	SEQUÊNCIA B	1
	SEQUÊNCIA C	1
	SEQUÊNCIA D	1
	TOTAL	4

1.6 PROCEDIMENTOS

1.6.1 RECOLHA DOS DADOS

A ação estabelecida, num primeiro momento, foi o envio de pedidos de colaboração para Instituições Particulares de Solidariedade Social (Infantários, Colégios, Jardins de Infância e instituições destinadas ao acolhimento de crianças e jovens do concelho de Vila Nova de Gaia e Porto.

Dos mais de vinte e cinco contactos estabelecidos, quer pessoalmente quer por telefone, apenas foi obtida resposta favorável de seis instituições.

Conforme documento em anexo (Anexo 2), após a entrega a todos os Encarregados de Educação da informação/pedido de autorização do estudo a realizar foi, após a sua receção na instituição, realizada a aplicação da Prova Pedagógica descrita anteriormente, com cada criança de forma individual, numa sala isolada e com duração aproximada de 40 minutos.

A aplicação de cada uma das tarefas e atividades que compõem a prova foi realizada seguindo progressivamente cada um dos parâmetros estabelecidos.

Após a apresentação desorganizada da sequência lógico-temporal designada por Sequência A, composta por duas gravuras, a tarefa de cada criança foi organizá-la, cumprindo assim a tarefa de organização temporal da mesma.

Imediatamente a seguir, foi realizada a atividade de Compreensão de Interrogativas Parciais, relativa à mesma sequência, tendo cada criança apontado com o dedo nas gravuras, ou dado uma resposta verbal suficientemente explícita, às perguntas-alvo que, gradualmente, lhe foram colocadas.

Os mesmos procedimentos foram adotados na apresentação das restantes sequências lógico-temporais ilustradas.

De salientar a ausência de imposição de tempo limite para a criança organizar cada uma das sequências lógico-temporais apresentadas ou responder a todas as perguntas-alvo colocadas. A repetição das questões foi efetuada uma única vez, para cada estímulo. Perante a demora na resposta ou

pedido de repetição, não foram fornecidas quaisquer pistas adicionais. O reforço positivo foi estratégia largamente adotada durante todo o percurso de aplicação da prova.

Todas as respostas obtidas foram anotadas, manualmente, numa folha de registo construída para o efeito, tal como consta em anexo (Anexo 3) através da atribuição de uma cotação dicotómica (1 correto e 0 incorreto).

No que se refere à Compreensão de Interrogativas Parciais o somatório das cotações obtidas, por cada criança, nos quatro questionários que integram a Prova Pedagógica foi estabelecido, quer de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (permitindo distinguir os resultados obtidos na compreensão de IS, IO, OI e OP), quer consoante a formação do constituinte interrogativo (permitindo distinguir os resultados obtidos na compreensão de interrogativas não d-linked e interrogativas d-linked).

As ferramentas do Microsoft Excel 2013, integrado no Microsoft Office Professional Plus 2013, permitiram a criação de uma base de dados informática, na qual foram organizadas todas as respostas obtidas em cada um dos itens que compõem a prova, assim como as cotações obtidas por cada criança, de acordo com cada uma das dimensões, de forma a facilitar-se a subsequente análise estatística.

1.6.2 ANÁLISE DOS DADOS

Todo o tratamento estatístico dos dados foi realizado com o recurso às ferramentas disponibilizadas no Software IBM SPSS, versão 24.0 (IBM Corporation, New York, USA), após a exportação dos mesmos da base de dados criada no Microsoft Excel 2013.

Começámos por pré-definir um sistema de codificação dos itens que integram a Prova Pedagógica, em particular no domínio da Compreensão de Interrogativas Parciais, em virtude desta englobar diferentes dimensões, que por sua vez integram mais do que um item, de forma a distinguirmos as respostas corretas e incorretas atribuídas por cada um dos grupos da amostra. As distribuições dos valores verificados, expressas em percentagens, foram

organizadas em tabelas e gráficos de frequência, fornecendo assim uma perspectiva global do desempenho de cada um dos grupos.

Para uma primeira leitura dos dados obtidos, capaz de fornecer uma ideia acerca da dispersão, forma e estrutura da distribuição, entendida segundo Wiersma (1995), citado por Coutinho (2018, p. 153), como “o conjunto de todos os *scores* ou observações numa variável” recorreremos posteriormente à estatística descritiva, que descreve os dados através de indicadores chamados estatísticos.

Segundo Black (1999), citado por Coutinho (2018), os estatísticos mais usados para quantificar distribuições, que nada mais são do que os números que descrevem o grupo como um todo, são as medidas de tendência central, variabilidade e relação. De acordo com a quantidade e o tipo de dados obtidos optamos por analisar as variáveis quantitativas a partir dos valores para elas determinados apresentando a média, o desvio padrão que representa a dispersão absoluta, o coeficiente de variação que ilustra a dispersão relativa e os valores mínimos e máximos observados.

Observando que a validade e a fidelidade, conceitos distintos mas estreitamente relacionados, são as duas características que um instrumento deve ter para nos garantir a qualidade informativa dos dados, entendemos que, adicionalmente, deveríamos verificar se os resultados da nossa investigação podem ser considerados válidos, ou seja, se os dados em que estes se baseiam são fiáveis (Coutinho, 2018).

Assim, para conhecermos o grau de confiança que é possível obter da informação recolhida, estimamos a fidelidade no nosso instrumento, a partir do cálculo da consistência interna, a qual, segundo Punch (1998), citado por Coutinho (2018 p. 122) “é a única medida possível de obter quando temos um único teste administrado uma única vez”. A medida de verificação aplicada será o Alpha de Cronbach, considerada por Pestana & Gageiro (2008, p. 527), “uma das mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens)”, a qual procura avaliar em que grau a variância geral dos resultados da prova se associa ao somatório da variância item a item (Almeida & Freire, 1997, citados por Coutinho, 2018). O seu valor varia entre 0 e 1

considerando-se a consistência interna: muito boa quando alpha superior a 0,9; boa quando alpha entre 0,8 e 0,9; razoável quando alpha entre 0,7 e 0,8; fraca quando alpha entre 0,6 e 0,7 e inadmissível quando alpha menor que 0,6 (Pestana & Gageiro, 2008).

Finalmente, de acordo com as características do nosso estudo e em função das hipóteses previamente formuladas, selecionamos o Teste t de Student, Mann-Whitny e ANOVA a dois fatores (ou *two-way ANOVA*), para verificar as evidências estatísticas que nos levem à sua aceitação ou rejeição.

O teste paramétrico t de Student, tal como refere Laureano (2013), aplica-se sempre que se pretende comparar a média de uma variável quantitativa (dependente) em dois grupos de sujeitos independentes, definidos por uma variável qualitativa (independente).

Segundo Pestana & Gageiro (2008), Maroco (2011) e Laureano (2013) quando as amostras têm dimensão inferior ou igual a 30, como é o caso do nosso estudo, este teste paramétrico implica a verificação do pressuposto da normalidade podendo utilizar-se o teste não paramétrico de aderência à normal Kolmogorov-Smirnov (K-S), com a correção de Lilliefors.

No caso do pressuposto da normalidade não se verificar, em alternativa ao teste t de Student recorreremos ao teste não paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras independentes (Laureano, 2013; Pestana & Gageiro, 2008).

Ao contrário do Teste t de Student que compara as médias de duas amostras independentes, “o Teste de Mann-Whitney compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detetar diferenças entre as duas populações correspondentes” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 446).

O procedimento de Modelos Lineares Generalizados Univariados (ANOVA a dois fatores ou *two-way ANOVA*) permite modelar os valores de uma variável dependente, com base nas suas relações com variáveis qualitativas. O procedimento tem por base o modelo linear geral, em que se assume que os fatores apresentam relações lineares com a variável dependente.

As variáveis qualitativas são fatores com várias categorias, cujos níveis podem ter efeitos diferentes sobre o valor da variável dependente. O procedimento produz um modelo com todas as interações fatoriais, o que

significa que cada combinação dos níveis de cada fator pode ter um efeito diferente sobre a variável dependente.

Através da aplicação dos testes estatísticos supracitados permite-se o cálculo dos valores de prova relevantes que nos permitam tomar decisões quanto à confirmação ou não confirmação das hipóteses previamente determinadas. Refere-se que foi assumido um nível de significância de 5%, ou seja, as diferenças em estudo são consideradas estatisticamente significativas quando $p < 0,05$.

CAPÍTULO 2

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com a metodologia descrita no capítulo anterior, apresentamos ao longo do presente capítulo todos os resultados obtidos na amostra constituída para o nosso estudo, após a aplicação do respetivo instrumento de recolha de dados – Prova Pedagógica.

Para uma melhor ilustração do quanto venha a ser explicitado apresentamos tabelas e gráficos que contribuem para uma melhor perceção da problemática em questão.

Para uma melhor compreensão de tudo quanto se pretende investigar, de acordo com as variáveis em estudo, compomos esta apresentação dividindo-a em duas grandes partes, a primeira relativa ao domínio da Compreensão de Interrogativas Parciais e a segunda à Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas.

2.1 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS

2.1.1 RESULTADOS OBTIDOS EM CADA UM DOS ITENS DA PROVA

No que à variável Compreensão de Interrogativas Parciais diz respeito começamos por apresentar a distribuição das frequências obtidas na amostra relativamente a cada uma das dimensões em análise: interrogativas caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo – IS, IO, OI, OP. Por sua vez, dado que em cada um destes tipos de interrogativas se distinguem as interrogativas caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo, daí resulta a distinção em d-linked e não d-linked.

2.1.1.1 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM S1			15	100,0%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM S2	1	6,7%	14	93,3%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM S3	3	20,0%	12	80,0%	7	46,7%	8	53,3%
SEQUÊNCIA B	ITEM S7	1	6,7%	14	93,3%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM S8	3	20,0%	12	80,0%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM S9			15	100,0%	3	20,0%	12	80,0%
SEQUÊNCIA C	ITEM S13			15	100,0%	5	33,3%	10	66,7%
	ITEM S14	4	26,7%	11	73,3%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM S15			15	100,0%	4	26,7%	11	73,3%
SEQUÊNCIA D	ITEM S19			15	100,0%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM S20	5	33,3%	10	66,7%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM S21	1	6,7%	14	93,3%	3	20,0%	12	80,0%

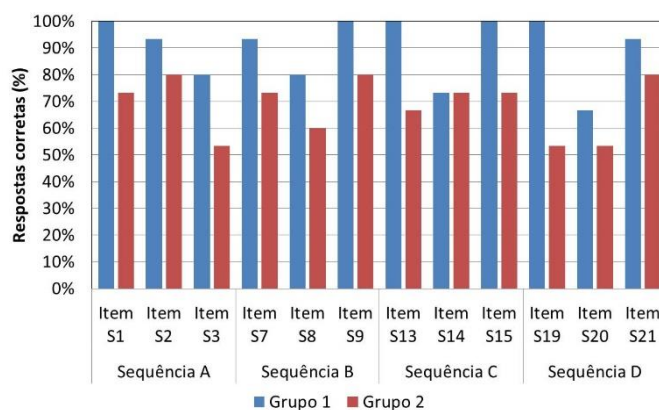


GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (D-LINKED)

A análise da Tabela 3 e do Gráfico 1 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das IS (d-linked), é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), exceto para o item S14 em que a frequência de respostas corretas é igual para os dois grupos.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (NÃO D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM S4			15	100,0%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM S5			15	100,0%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM S6	1	6,7%	14	93,3%	5	33,3%	10	66,7%
SEQUÊNCIA B	ITEM S10	2	13,3%	13	86,7%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM S11			15	100,0%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM S12	4	26,7%	11	73,3%	5	33,3%	10	66,7%
SEQUÊNCIA C	ITEM S16			15	100,0%	2	13,3%	13	86,7%
	ITEM S17	3	20,0%	12	80,0%	5	33,3%	10	66,7%
	ITEM S18	2	13,3%	13	86,7%	3	20,0%	12	80,0%
SEQUÊNCIA D	ITEM S22	1	6,7%	14	93,3%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM S23	3	20,0%	12	80,0%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM S24	1	6,7%	14	93,3%	1	6,7%	14	93,3%

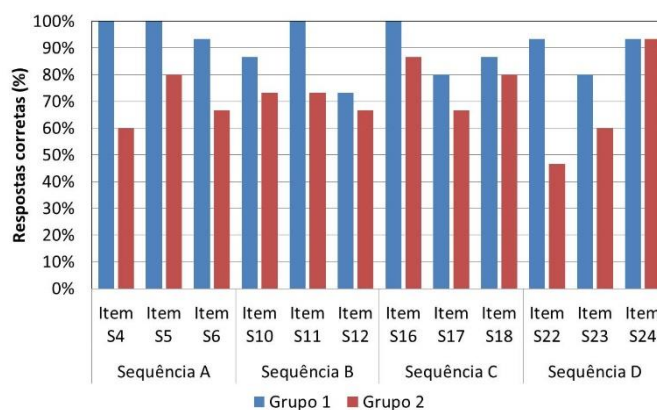


GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO (NÃO D-LINKED)

A análise da Tabela 4 e do Gráfico 2 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das IS (não d-linked), é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), exceto para o item S24, em que a frequência de respostas corretas é igual para os dois grupos.

2.1.1.2 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM O1	4	26,7%	11	73,3%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM O2	3	20,0%	12	80,0%	9	60,0%	6	40,0%
	ITEM O3	2	13,3%	13	86,7%	11	73,3%	4	26,7%
SEQUÊNCIA B	ITEM O7	3	20,0%	12	80,0%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM O8			15	100,0%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM O9			15	100,0%	6	40,0%	9	60,0%
SEQUÊNCIA C	ITEM O13	9	60,0%	6	40,0%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM O14	2	13,3%	13	86,7%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM O15	1	6,7%	14	93,3%	4	26,7%	11	73,3%
SEQUÊNCIA D	ITEM O19	5	33,3%	10	66,7%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM O20	5	33,3%	10	66,7%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM O21	4	26,7%	11	73,3%	10	66,7%	5	33,3%

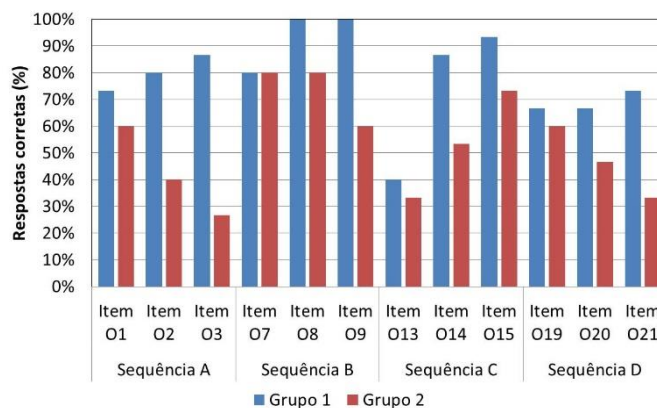


GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (D-LINKED)

A análise da Tabela 5 e do Gráfico 3 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das IO (d-linked) é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), exceto para o item O7 em que a frequência de respostas corretas é igual para os dois grupos.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (NÃO D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM O4	6	40,0%	9	60,0%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM O5	5	33,3%	10	66,7%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM O6	2	13,3%	13	86,7%	7	46,7%	8	53,3%
SEQUÊNCIA B	ITEM O10			15	100,0%	2	13,3%	13	86,7%
	ITEM O11	3	20,0%	12	80,0%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM O12			15	100,0%	8	53,3%	7	46,7%
SEQUÊNCIA C	ITEM O16	3	20,0%	12	80,0%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM O17	2	13,3%	13	86,7%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM O18	1	6,7%	14	93,3%	7	46,7%	8	53,3%
SEQUÊNCIA D	ITEM O22	1	6,7%	14	93,3%	9	60,0%	6	40,0%
	ITEM O23	1	6,7%	14	93,3%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM O24	3	20,0%	12	80,0%	7	46,7%	8	53,3%

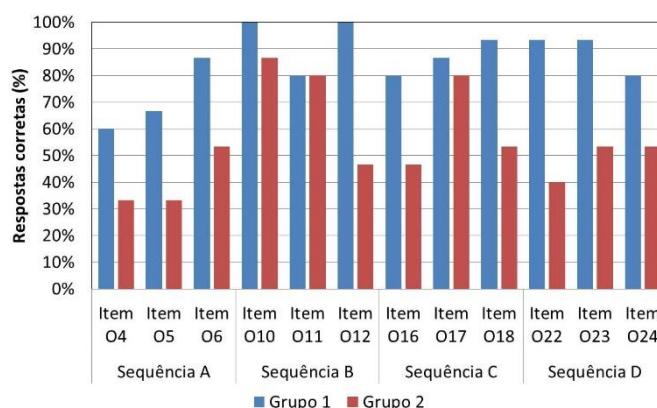


GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO (NÃO D-LINKED)

A análise da Tabela 6 e do Gráfico 4 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas relativas à dimensão das IO (não d-linked) é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), exceto para o item O11 em que a frequência de respostas corretas é igual para os dois grupos.

2.1.1.3 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO (D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM I1	3	20,0%	12	80,0%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM I2	13	86,7%	2	13,3%	14	93,3%	1	6,7%
	ITEM I3	5	33,3%	10	66,7%	7	46,7%	8	53,3%
SEQUÊNCIA B	ITEM I7			15	100,0%	5	33,3%	10	66,7%
	ITEM I8			15	100,0%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM I9	6	40,0%	9	60,0%	10	66,7%	5	33,3%
SEQUÊNCIA C	ITEM I13	2	13,3%	13	86,7%	5	33,3%	10	66,7%
	ITEM I14	8	53,3%	7	46,7%	11	73,3%	4	26,7%
	ITEM I15	11	73,3%	4	26,7%	9	60,0%	6	40,0%
SEQUÊNCIA D	ITEM I19	3	20,0%	12	80,0%	6	40,0%	9	60,0%
	Item I20	3	20,0%	12	80,0%	10	66,7%	5	33,3%
	Item I21	11	73,3%	4	26,7%	14	93,3%	1	6,7%

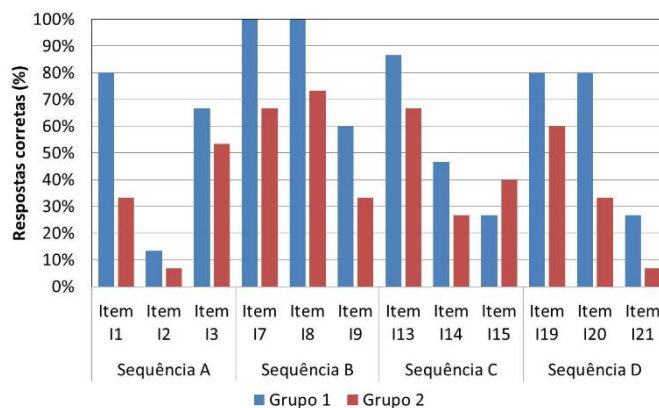


GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO (D-LINKED)

A análise da Tabela 7 e do Gráfico 5 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das OI (d-linked) é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), exceto para o item I15 em que a frequência de

respostas é superior para o Grupo 2 (crianças com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico).

TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO ÍNDIRETO (NÃO D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM I4	12	80,0%	3	20,0%	15	100,0%		
	ITEM I5	4	26,7%	11	73,3%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM I6	4	26,7%	11	73,3%	8	53,3%	7	46,7%
SEQUÊNCIA B	ITEM I10	5	33,3%	10	66,7%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM I11	3	20,0%	12	80,0%	4	26,7%	11	73,3%
	ITEM I12			15	100,0%	4	26,7%	11	73,3%
SEQUÊNCIA C	ITEM I16	4	26,7%	11	73,3%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM I17	1	6,7%	14	93,3%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM I18	8	53,3%	7	46,7%	10	66,7%	5	33,3%
SEQUÊNCIA D	ITEM I22	2	13,3%	13	86,7%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM I23	6	40,0%	9	60,0%	13	86,7%	2	13,3%
	ITEM I24	4	26,7%	11	73,3%	10	66,7%	5	33,3%

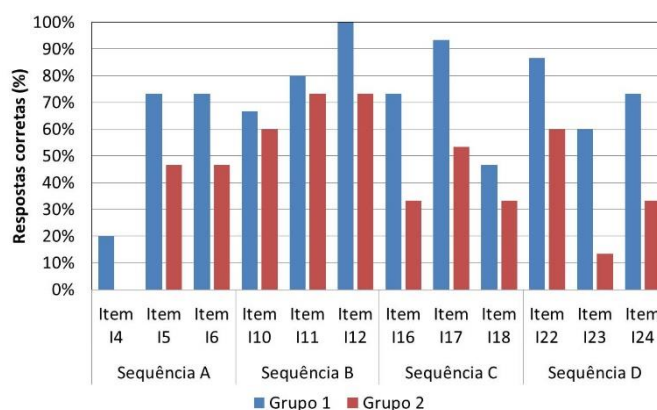


GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO ÍNDIRETO (NÃO D-LINKED)

A análise da Tabela 8 e do Gráfico 6 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das OI (não d-linked) é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico).

2.1.1.4 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO

TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM P1	1	6,7%	14	93,3%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM P2	4	26,7%	11	73,3%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM P3	2	13,3%	13	86,7%	7	46,7%	8	53,3%
SEQUÊNCIA B	ITEM P7	1	6,7%	14	93,3%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM P8	1	6,7%	14	93,3%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM P9			15	100,0%	3	20,0%	12	80,0%
SEQUÊNCIA C	ITEM P13	2	13,3%	13	86,7%	5	33,3%	10	66,7%
	ITEM P14	6	40,0%	9	60,0%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM P15	2	13,3%	13	86,7%	10	66,7%	5	33,3%
SEQUÊNCIA D	ITEM P19	4	26,7%	11	73,3%	5	33,3%	10	66,7%
	ITEM P20	8	53,3%	7	46,7%	13	86,7%	2	13,3%
	ITEM P21	7	46,7%	8	53,3%	11	73,3%	4	26,7%

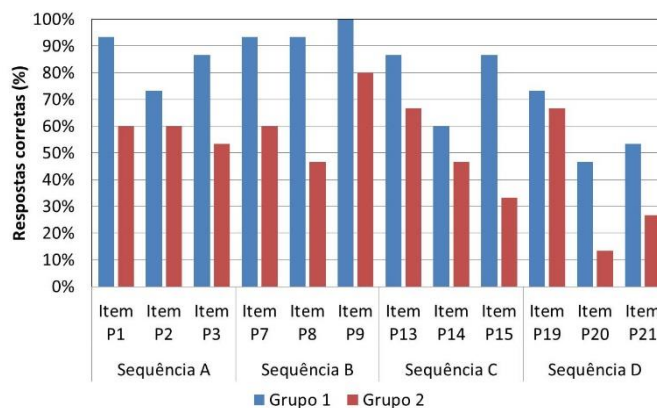


GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (D-LINKED)

A análise da Tabela 9 e do Gráfico 7 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das OP (d-linked) é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico).

TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (NÃO D-LINKED)

		GRUPO 1				GRUPO 2			
		INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
		N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	ITEM P4			15	100,0%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM P5	1	6,7%	14	93,3%	8	53,3%	7	46,7%
	ITEM P6	1	6,7%	14	93,3%	3	20,0%	12	80,0%
SEQUÊNCIA B	ITEM P10			15	100,0%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM P11	1	6,7%	14	93,3%	3	20,0%	12	80,0%
	ITEM P12	2	13,3%	13	86,7%	5	33,3%	10	66,7%
SEQUÊNCIA C	ITEM P16	1	6,7%	14	93,3%	6	40,0%	9	60,0%
	ITEM P17	2	13,3%	13	86,7%	7	46,7%	8	53,3%
	ITEM P18	1	6,7%	14	93,3%	8	53,3%	7	46,7%
SEQUÊNCIA D	ITEM P22	7	46,7%	8	53,3%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM P23	2	13,3%	13	86,7%	10	66,7%	5	33,3%
	ITEM P24	4	26,7%	11	73,3%	7	46,7%	8	53,3%

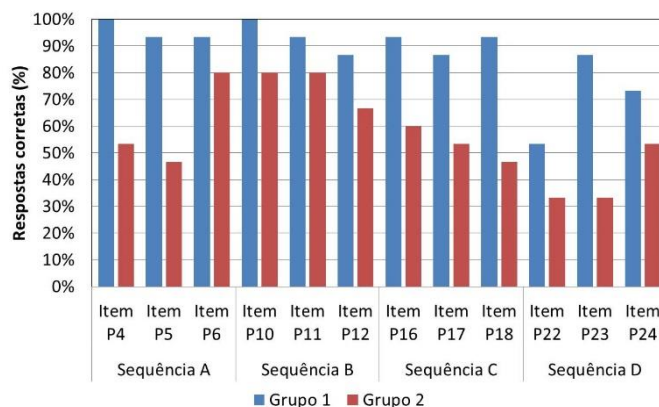


GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO (NÃO D-LINKED)

A análise da Tabela 10 e do Gráfico 8 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas aos itens relativos à dimensão das OP (não d-linked) é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico).

2.1.2 ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA DA ESCALA UTILIZADA

A escala da Prova Pedagógica criada é constituída por 96 itens dicotômicos (com as alternativas de resposta incorreta ou correta), os quais se encontram organizados em seis dimensões, da forma apresentada na tabela seguinte.

**TABELA 11 – DIMENSÕES DA PROVA PEDAGÓGICA
RELATIVAS AO DOMÍNIO DA COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS**

DIMENSÕES	ITENS
INTERROGATIVAS DE SUJEITO	Itens S1 a S24
INTERROGATIVAS DE OBJETO	Itens O1 a O24
INTERROGATIVAS DE OBJETO ÍNDIRETO	Itens I1 a I24
INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	Itens P1 a P24
INTERROGATIVAS D-LINKED	Item S1, Item S2, Item S3, Item S7, Item S8, Item S9, Item S13, Item S14, Item S15, Item S19, Item S20, Item S21, Item O1, Item O2, Item O3, Item O7, Item O8, Item O9, Item O13, Item O14, Item O15, Item O19, Item O20, Item O21, Item I1, Item I2, Item I3, Item I7, Item I8, Item I9, Item I13, Item I14, Item I15, Item I19, Item I20, Item I21, Item P1, Item P2, Item P3, Item P7, Item P8, Item P9, Item P13, Item P14, Item P15, Item P19, Item P20, Item P21
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	Item S4, Item S5, Item S6, Item S10, Item S11, Item S12 Item S16, Item S17, Item S18, Item S22, Item S23, Item S24 Item O4, Item O5, Item O6, Item O10, Item O11, Item O12 Item O16, Item O17, Item O18, Item O22, Item O23, Item O24 Item I4, Item I5, Item I6, Item I10, Item I11, Item I12 Item I16, Item I17, Item I18, Item I22, Item I23, Item I24 Item P4, Item P5, Item P6, Item P10, Item P11, Item P12, Item P16, Item P17, Item P18, Item P22, Item P23, Item P24

Os valores do Alpha de Cronbach obtidos para cada uma das dimensões da Compreensão de Interrogativas Parciais são os que se apresentam na tabela seguinte.

TABELA 12 – ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA: ALPHA DE CRONBACH

DIMENSÃO	ALFA DE CRONBACH	N.º DE ITENS
INTERROGATIVAS DE SUJEITO	0,868	24
INTERROGATIVAS DE OBJETO	0,848	24
INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO	0,861	24
INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	0,870	24
INTERROGATIVAS D-LINKED	0,913	48
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	0,920	48

A análise da Tabela 12 permite verificar que o valor do Alpha de Cronbach é superior a 0,80 para todas as dimensões da prova relativas à Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (IS, IO, OI, OP), revelando, assim, uma boa consistência interna.

O valor do Alpha de Cronbach é superior a 0,90 para as dimensões da prova relativas à Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo (interrogativas d-linked e interrogativas não d-linked), evidenciando, por isso, uma consistência interna muito boa.

Testes adicionais realizados indicam ainda que não existem itens correlacionados de forma negativa com as dimensões, nem que contribuam para que o valor do Alpha seja mais elevado, tal como seria desejável.

Face aos valores do Alpha de Cronbach obtidos podemos considerar que estas dimensões em estudo são medidas de forma adequada pelos itens que as integram, garantindo assim a qualidade informativa dos dados.

2.1.3 ESTUDO DAS DIFERENÇAS NA COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS CARACTERIZADAS DE ACORDO COM A FUNÇÃO SINTÁTICA DO RESPETIVO CONSTITUINTE INTERROGATIVO

2.1.3.1 EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL: CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Para verificarmos se a média de Compreensão de Interrogativas Parciais caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo é igual ou diferente nos dois grupos independentes, definidos em função das características do seu desenvolvimento linguístico (sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico) recorreremos à aplicação do teste t de Student.

Contudo, para averiguar a possibilidade de aplicação deste teste estatístico paramétrico torna-se necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, através da utilização do teste não paramétrico de aderência à normal Kolmogorov-Smirnov (K-S), com a correção de Lilliefors, cujos resultados se apresentam na tabela seguinte.

TABELA 13 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS DIMENSÕES NOS DOIS GRUPOS EM COMPARAÇÃO

		K-S (a)		
		ESTATÍSTICA	gl	p
INTERROGATIVAS DE SUJEITO	GRUPO 1	,183	15	0,188
	GRUPO 2	,195	15	0,131
INTERROGATIVAS DE OBJETO	GRUPO 1	,213	15	0,067
	GRUPO 2	,119	15	> 0,200
INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO	GRUPO 1	,123	15	> 0,200
	GRUPO 2	,141	15	> 0,200
INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	GRUPO 1	,167	15	> 0,200
	GRUPO 2	,125	15	> 0,200

a Correção de significância de Lilliefors

A leitura da Tabela 13 permite constatar que o pressuposto da normalidade se verifica para todas as dimensões, pois todos os valores de prova são superiores a 5%. Por este motivo, o teste paramétrico t de Student pode ser utilizado. Na Tabela 14 apresentam-se os resultados obtidos.

TABELA 14 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTES T DE STUDENT: RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS

		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Teste t ₂₈	p
INTERROGATIVAS DE SUJEITO	GRUPO 1	15	21,67	2,58	3,297	** 0,003
	GRUPO 2	15	16,73	5,19		
INTERROGATIVAS DE OBJETO	GRUPO 1	15	19,67	2,41	4,579	** 0,000
	GRUPO 2	15	13,07	5,04		
INTERROGATIVAS DE OBJETO ÍNDIRETO	GRUPO 1	15	16,13	3,83	3,597	** 0,001
	GRUPO 2	15	10,27	5,02		
INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	GRUPO 1	15	20,00	2,48	4,699	** 0,000
	GRUPO 2	15	13,00	5,21		

** p<0,01

Da leitura da Tabela 14 resulta a verificação de que o valor de prova é inferior a 5% para todas as dimensões o que nos leva a considerar que existem diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo, a favor das crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico (Grupo 1).

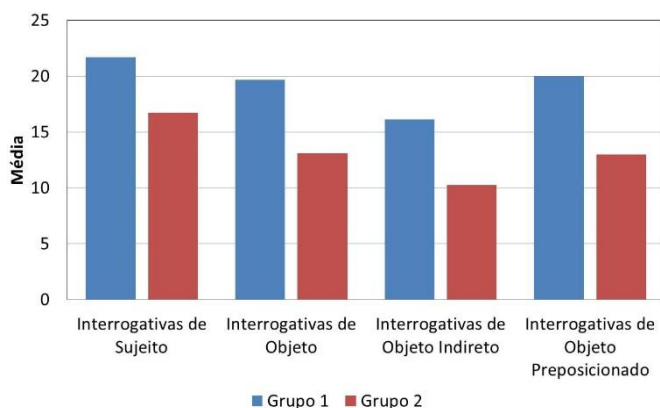


GRÁFICO 9 – MÉDIAS DAS RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS

Da análise da Tabela 14 e do Gráfico 9 resulta a constatação de que:

– O valor médio da dimensão IS é superior para o Grupo 1 ($M=21,67 \pm 2,58$) e inferior para o Grupo 2 ($M=16,73 \pm 5,19$), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($t_{28}=3,297$, $p=0,003$);

– O valor médio da dimensão IO é superior para o Grupo 1 ($M=19,67 \pm 2,41$) e inferior para o Grupo 2 ($M=13,07 \pm 5,04$), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($t_{28}=4,579$, $p<0,001$);

– O valor médio da dimensão OI é superior para o Grupo 1 ($M=16,13 \pm 3,83$) e inferior para o Grupo 2 ($M=10,27 \pm 5,02$), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($t_{28}=3,597$, $p=0,001$);

– O valor médio da dimensão OP é superior para o Grupo 1 ($M=20,00 \pm 2,48$) e inferior para o Grupo 2 ($M=13,00 \pm 5,21$), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($t_{28}=4,699$, $p<0,001$).

2.1.3.2 EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL: ESCALÃO ETÁRIO

O teste paramétrico Two-way ANOVA permitir-nos-á verificar o efeito que os fatores designados por: características do desenvolvimento linguístico (subdividido em dois níveis: com e sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico) e escalão etário (subdividido em três níveis: 4-5 anos; 5-6 anos e 6-7 anos) exercem em cada uma das dimensões nas quais se subdivide a Compreensão de Interrogativas Parciais (IS, IO, OI, OP).

2.1.3.2.1 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO

TABELA 15 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	268,800(a)	5	53,760	3,360	* 0,019
INTERCEÇÃO	11059,200	1	11059,200	691,200	0,000
GRUPO	182,533	1	182,533	11,408	** 0,002
IDADE	69,800	2	34,900	2,181	0,135
GRUPO * IDADE	16,467	2	8,233	,515	0,604
ERRO	384,000	24	16,000		
TOTAL	11712,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	652,800	29			

a $R^2 = ,412$ (R^2 ajustado = ,289) * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

A leitura da Tabela 15 permite-nos concluir que, para o modelo global, a compreensão de IS está relacionada com os fatores de forma estatisticamente significativa ($F=3,360$, $p=0,019$), em que o modelo explica 41,2% da variação que ocorre na compreensão de IS ($r^2=0,412$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

- Confirma-se que o grupo apresenta uma relação estatisticamente significativa com as IS ($F=11,408$, $p=0,002$);
- A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com as IS ($F=2,181$, $p=0,135$);
- A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com as IS ($F=0,515$, $p=0,604$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da compreensão de IS para cada fator em estudo.

TABELA 16 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	19,60	2,793	5
	5-6 ANOS	22,40	2,074	5
	6-7 ANOS	23,00	1,732	5
	TOTAL	21,67	2,582	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	15,40	2,881	5
	5-6 ANOS	15,40	6,656	5
	6-7 ANOS	19,40	5,320	5
	TOTAL	16,73	5,189	15

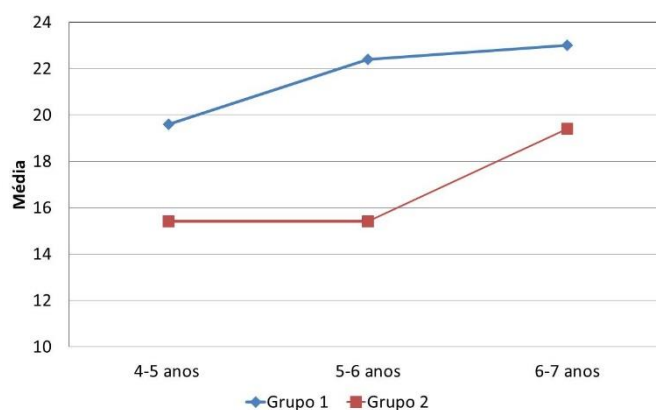


GRÁFICO 10 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE SUJEITO COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da compreensão de IS, que são significativas para os dois grupos, mas não para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento das IS com o aumento da idade nas subamostras dos dois grupos, este não é significativo).

TABELA 17 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: INTERROGATIVAS DE SUJEITO	0,158	30	0,057

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados verifica-se, pois o valor de prova é superior a 5%, pelo que o modelo cumpre o pressuposto da normalidade.

2.1.3.2.2 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO

TABELA 18 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	393,767(a)	5	78,753	5,119	** 0,002
INTERCEÇÃO	8036,033	1	8036,033	522,386	0,000
GRUPO	326,700	1	326,700	21,237	** 0,000
IDADE	64,467	2	32,233	2,095	0,145
GRUPO * IDADE	2,600	2	1,300	,085	0,919
ERRO	369,200	24	15,383		
TOTAL	8799,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	762,967	29			
a R ² = ,516 (R ² ajustado = ,415)				* p < 0.05	** p < 0.01

A leitura da Tabela 18 permite-nos concluir que, para o modelo global, a compreensão de IO está relacionada com os fatores, de forma estatisticamente significativa (F=5,119, p=0,002), em que o modelo explica 51,6% da variação que ocorre na compreensão de IO ($r^2=0,516$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

- Confirma-se que o grupo apresenta uma relação estatisticamente significativa com as IO (F=21,237, p<0,001);
- A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com as IO (F=2,095, p=0,145);
- A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com as IO (F=0,085, p=0,919), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da compreensão de IO para cada fator em estudo.

TABELA 19 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	19,40	2,702	5
	5-6 ANOS	18,20	2,387	5
	6-7 ANOS	21,40	,894	5
	TOTAL	19,67	2,410	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	12,00	2,345	5
	5-6 ANOS	11,80	7,362	5
	6-7 ANOS	15,40	4,336	5
	TOTAL	13,07	5,035	15

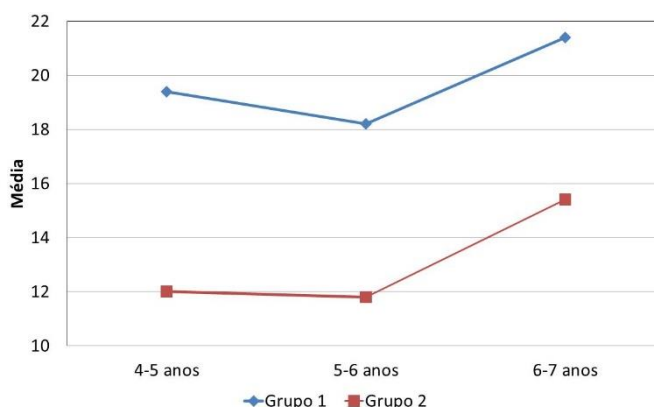


GRÁFICO 11 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da compreensão de IO, que são significativas para os dois grupos, mas não para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento das IO para a categoria de idade 6-7 anos nas subamostra dos dois grupos, este não é significativo).

TABELA 20 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: INTERROGATIVAS DE OBJETO	0,106	30	> 0,200

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados verifica-se ($p > 0,200$), pelo que o modelo cumpre o pressuposto da normalidade.

2.1.3.2.3 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO

TABELA 21 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	356,400(a)	5	71,280	3,716	* 0,012
INTERCEÇÃO	5227,200	1	5227,200	272,487	0,000
GRUPO	258,133	1	258,133	13,456	** 0,001
IDADE	66,200	2	33,100	1,725	0,199
GRUPO * IDADE	32,067	2	16,033	,836	0,446
ERRO	460,400	24	19,183		
TOTAL	6044,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	816,800	29			

a $R^2 = ,436$ (R^2 ajustado = ,319)

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

A leitura da Tabela 21 permite-nos concluir que, para o modelo global, a compreensão de OI está relacionada com os fatores, de forma estatisticamente significativa ($F=3,716$, $p=0,012$), em que o modelo explica 43,6% da variação que ocorre na compreensão de OI ($r^2=0,436$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

– Confirma-se que o grupo apresenta uma relação estatisticamente significativa com as OI ($F=13,456$, $p=0,001$);

– A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com as OI ($F=1,725$, $p=0,199$);

– A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com as OI ($F=0,836$, $p=0,446$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da compreensão de OI para cada fator em estudo.

TABELA 22 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	13,60	3,847	5
	5-6 ANOS	15,60	3,435	5
	6-7 ANOS	19,20	2,168	5
	TOTAL	16,13	3,833	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	10,60	2,702	5
	5-6 ANOS	8,80	6,611	5
	6-7 ANOS	11,40	5,727	5
	TOTAL	10,27	5,021	15

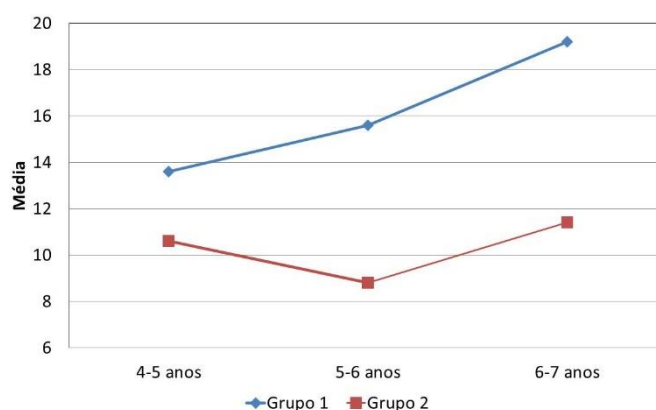


GRÁFICO 12 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da compreensão de OI, que são significativas para os dois grupos, mas não para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento das OI com o aumento da idade na subamostra do Grupo 1 e da diminuição para as idades intermédias no Grupo 2).

TABELA 23 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	GL	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: INTERROGATIVAS DE OBJETO INDIRETO	0,122	30	> 0,200

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados verifica-se ($p > 0,200$), pelo que o modelo cumpre o pressuposto da normalidade.

2.1.3.2.4 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO

**TABELA 24 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS:
COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO**

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	447,500(a)	5	89,500	5,565	** 0,002
INTERCEÇÃO	8167,500	1	8167,500	507,824	0,000
GRUPO	367,500	1	367,500	22,850	** 0,000
IDADE	45,000	2	22,500	1,399	0,266
GRUPO * IDADE	35,000	2	17,500	1,088	0,353
ERRO	386,000	24	16,083		
TOTAL	9001,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	833,500	29			

a $R^2 = ,537$ (R^2 ajustado = ,440)

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

A leitura da Tabela 24 permite-nos concluir que, para o modelo global, a compreensão de OP está relacionada com os fatores, de forma estatisticamente significativa ($F=5,565$, $p=0,002$), em que o modelo explica 53,7% da variação que ocorre na compreensão de OP ($r^2=0,537$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

- Confirma-se que o grupo apresenta uma relação estatisticamente significativa com as OP ($F=22,850$, $p<0,001$);

- A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com as OP ($F=1,399$, $p=0,266$);

- A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com as OP ($F=1,088$, $p=0,353$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da compreensão de OP para cada fator em estudo.

TABELA 25 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	19,00	1,000	5
	5-6 ANOS	20,00	1,581	5
	6-7 ANOS	21,00	3,937	5
	TOTAL	20,00	2,478	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	14,00	2,550	5
	5-6 ANOS	10,00	7,176	5
	6-7 ANOS	15,00	4,416	5
	TOTAL	13,00	5,210	15

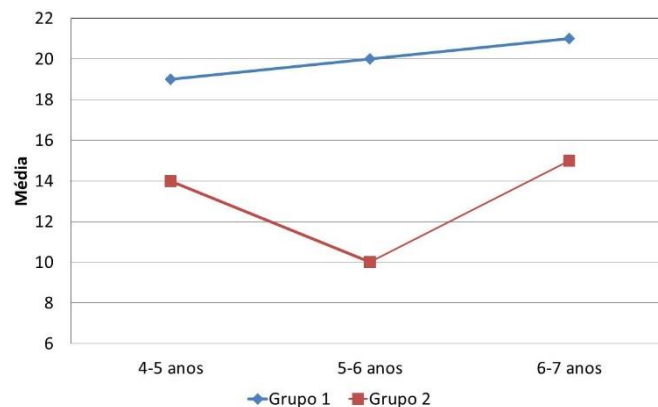


GRÁFICO 13 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE
A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da compreensão de OP, que são significativas para os dois grupos, mas não para as Idades, nem para as Idades dentro de cada grupo (apesar do aumento das OP com o aumento da idade na subamostra do Grupo 1 e da diminuição para as idades intermédias no Grupo 2).

TABELA 26 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: INTERROGATIVAS DE OBJETO PREPOSICIONADO	0,100	30	> 0,200

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados verifica-se ($p > 0,200$), pelo que o modelo cumpre o pressuposto da normalidade.

2.1.4 ESTUDO DAS DIFERENÇAS NA COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS CARACTERIZADAS SEGUNDO A FORMAÇÃO DO RESPETIVO CONSTITUINTE INTERROGATIVO

2.1.4.1 EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL: CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Para verificarmos se a média de Compreensão de Interrogativas Parciais caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo é igual ou diferente nos dois grupos independentes definidos em função das características do seu desenvolvimento linguístico (sem e com indicação de problemas) recorreremos à aplicação do teste t de Student.

Contudo, para averiguar a possibilidade de aplicação deste teste estatístico paramétrico torna-se necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, através da utilização do teste não paramétrico de aderência à normal Kolmogorov-Smirnov (K-S), com a correção de Lilliefors, cujos resultados se apresentam na tabela seguinte.

TABELA 27 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS DIMENSÕES NOS DOIS GRUPOS EM COMPARAÇÃO

		K-S (a)		
		ESTATÍSTICA	gl	p
INTERROGATIVAS D-LINKED	GRUPO 1	,148	15	> 0,200
	GRUPO 2	,104	15	> 0,200
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	GRUPO 1	,115	15	> 0,200
	GRUPO 2	,119	15	> 0,200

a Correção de significância de Lilliefors

A leitura da Tabela 27 permite constatar que o pressuposto da normalidade se verifica para ambas as dimensões, pois todos os valores de prova são superiores a 5%. Por este motivo, o teste paramétrico t de Student pode ser utilizado. Na Tabela 28 apresentam-se os resultados obtidos.

**TABELA 28 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTES T DE STUDENT:
RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS**

		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Teste t_{28}	p
INTERROGATIVAS D-LINKED	GRUPO 1	15	37,40	4,81	4,262	** 0,000
	GRUPO 2	15	25,80	9,38		
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	GRUPO 1	15	40,07	3,11	4,937	** 0,000
	GRUPO 2	15	27,27	9,55		

** $p < 0,01$

Da leitura da Tabela 28 resulta a verificação de que o valor de prova é inferior a 5% para ambas as dimensões o que nos leva a considerar que existem diferenças estatisticamente significativas na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas de acordo com a formação do respetivo constituinte interrogativo, a favor das crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico (Grupo 1).

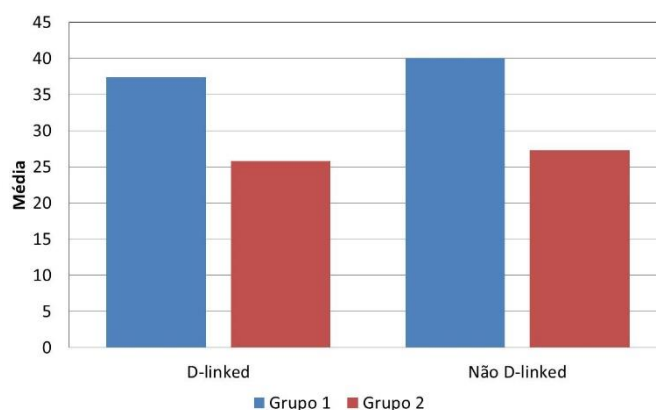


GRÁFICO 14 – MÉDIAS DAS RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES E OS DOIS GRUPOS

Da análise da Tabela 28 e do Gráfico 14 resulta a constatação de que:

- O valor médio da dimensão interrogativas d-linked é superior para o Grupo 1 ($M=37,40 \pm 4,81$) e inferior para o Grupo 2 ($M=25,80 \pm 9,38$), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($t_{28}=4,262$, $p < 0,001$);

A leitura da Tabela 29 permite-nos concluir que para o modelo global, a compreensão de interrogativas d-linked está relacionada com os fatores, de forma estatisticamente significativa ($F=5,688$, $p=0,001$), em que o modelo explica 54,2% da variação que ocorre na compreensão de interrogativas d-linked ($r^2=0,542$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

- Confirma-se que o grupo apresenta uma relação estatisticamente significativa com as interrogativas d-linked ($F=20,631$, $p<0,001$);

- A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com as interrogativas d-linked ($F=3,412$, $p=0,050$), embora o valor de prova esteja muito próximo de ser significativo;

- A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com as interrogativas d-linked ($F=0,493$, $p=0,617$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da compreensão de interrogativas d-linked para cada fator em estudo.

TABELA 30 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA:
 RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	33,80	2,683	5
	5-6 ANOS	36,20	4,658	5
	6-7 ANOS	42,20	2,280	5
	TOTAL	37,40	4,808	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	25,40	3,435	5
	5-6 ANOS	21,60	13,667	5
	6-7 ANOS	30,40	7,797	5
	TOTAL	25,80	9,382	15

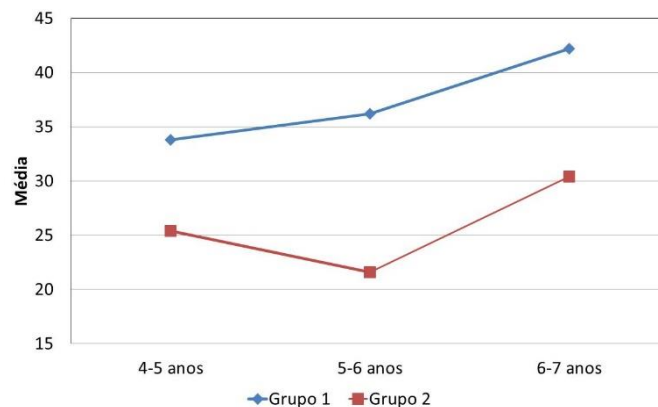


GRÁFICO 15 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da compreensão de interrogativas d-linked, que são significativas para os dois grupos, mas não para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento das interrogativas d-linked com o aumento da idade na subamostra do Grupo 1 e da diminuição para as idades intermédias e posterior aumento para as idades superiores no Grupo 2).

TABELA 31 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: INTERROGATIVAS D-LINKED	0,155	30	0,065

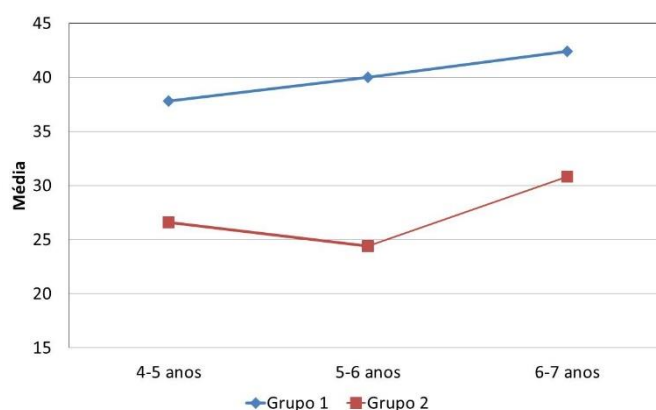
a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados verifica-se ($p=0,065$), pelo que o modelo cumpre o pressuposto da normalidade.

TABELA 33 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA:

RELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	37,80	2,588	5
	5-6 ANOS	40,00	2,236	5
	6-7 ANOS	42,40	2,966	5
	TOTAL	40,07	3,105	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	26,60	5,505	5
	5-6 ANOS	24,40	13,649	5
	6-7 ANOS	30,80	8,729	5
	TOTAL	27,27	9,550	15

**GRÁFICO 16 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE**

A COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da compreensão de interrogativas não d-linked, que são significativas para os dois grupos, mas não para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento das interrogativas não d-linked com o aumento da idade na subamostra do Grupo 1 e da diminuição para as idades intermédias e posterior aumento para as idades superiores no Grupo 2).

TABELA 34 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	0,133	30	0,188

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados verifica-se ($p=0,188$), pelo que o modelo cumpre o pressuposto da normalidade.

2.2 ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS

2.2.1 RESULTADOS OBTIDOS EM CADA UM DOS ITENS DA PROVA

No que à variável Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas diz respeito começamos por apresentar a distribuição das frequências obtidas na amostra relativamente a cada uma das respetivas dimensões em análise, definidas de acordo com o número de gravuras de cada uma das sequências (Sequência A – 2 gravuras; Sequência B – 3 gravuras; Sequência C – 4 gravuras e Sequência D – 5 gravuras).

TABELA 35 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS:
ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS

	GRUPO 1				GRUPO 2			
	INCORRETA		CORRETA		INCORRETA		CORRETA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
SEQUÊNCIA A	4	26,7%	11	73,3%	7	46,7%	8	53,3%
SEQUÊNCIA B	12	80,0%	3	20,0%	14	93,3%	1	6,7%
SEQUÊNCIA C	11	73,3%	4	26,7%	13	86,7%	2	13,3%
SEQUÊNCIA D	13	86,7%	2	13,3%	13	86,7%	2	13,3%

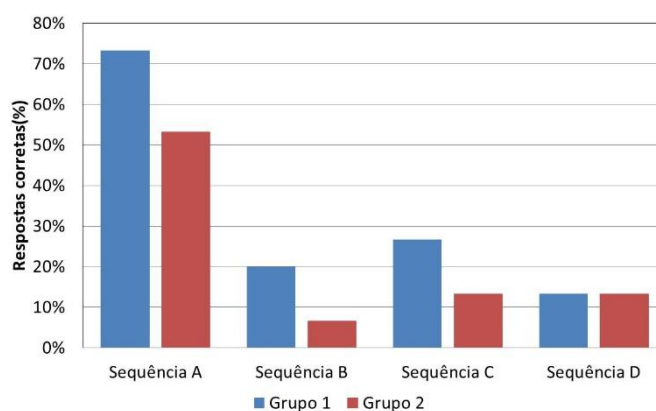


GRÁFICO 17 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS: ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS

A análise da Tabela 35 e do Gráfico 17 permite verificar que, na amostra, a frequência de respostas corretas na Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas é sempre superior para o Grupo 1 (crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), exceto para a Sequência D, em que a frequência de respostas corretas é igual para os dois grupos.

2.2.2 ESTUDO DAS DIFERENÇAS NA ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS

2.2.2.1 EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL: CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Em primeiro lugar, temos de verificar o pressuposto da normalidade através da utilização do teste não paramétrico de aderência à normal Kolmogorov-Smirnov (K-S), com a correção de Lilliefors, cujos resultados se apresentam na tabela seguinte, de modo a verificar se optamos por um teste paramétrico ou um teste não paramétrico.

TABELA 36 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS SEQUÊNCIAS NOS DOIS GRUPOS EM COMPARAÇÃO

		K-S (a)		
		ESTATÍSTICA	gl	p
SEQUÊNCIA A	GRUPO 1	,453	15	** 0,000
	GRUPO 2	,350	15	** 0,000
SEQUÊNCIA B	GRUPO 1	,485	15	** 0,000
	GRUPO 2	,535	15	** 0,000
SEQUÊNCIA C	GRUPO 1	,453	15	** 0,000
	GRUPO 2	,514	15	** 0,000
SEQUÊNCIA D	GRUPO 1	,514	15	** 0,000
	GRUPO 2	,514	15	** 0,000
a Correção de significância de Lilliefors				** p < 0.01

A análise da Tabela 36 permite observar que o pressuposto da normalidade não se verifica para todas as sequências lógico-temporais ilustradas em análise, pois todos os valores de prova são inferiores a 5%. Por tal motivo, temos de utilizar o teste não paramétrico alternativo ao teste paramétrico Teste t de Student, o Teste de Mann-Whitney.

O teste de Mann-Whitney permitirá verificar a igualdade de comportamentos dos dois grupos independentes, definidos em função das características do seu desenvolvimento linguístico (sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), na organização temporal de cada uma das Sequências Lógico-temporais ilustradas, diferenciadas de acordo com o número de gravuras de cada uma delas (Sequência A – 2 gravuras; Sequência B – 3 gravuras; Sequência C – 4 gravuras e Sequência D – 5 gravuras).

Os resultados obtidos apresentam-se na tabela seguinte:

**TABELA 37 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTES DE MANN-WHITNEY:
RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE GRAVURAS DE CADA SEQUÊNCIA E OS DOIS GRUPOS**

		N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	U	p
SEQUÊNCIA A	GRUPO 1	15	0,73	0,46	90,0	0,264
	GRUPO 2	15	0,53	0,52		
SEQUÊNCIA B	GRUPO 1	15	0,20	0,41	97,5	0,291
	GRUPO 2	15	0,07	0,26		
SEQUÊNCIA C	GRUPO 1	15	0,27	0,46	97,5	0,369
	GRUPO 2	15	0,13	0,35		
SEQUÊNCIA D	GRUPO 1	15	0,13	0,35	112,5	1,000
	GRUPO 2	15	0,13	0,35		

A leitura da Tabela 37 leva-nos a verificar que, em todas as dimensões da Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos que compõem a amostra ($p > 0,05$).

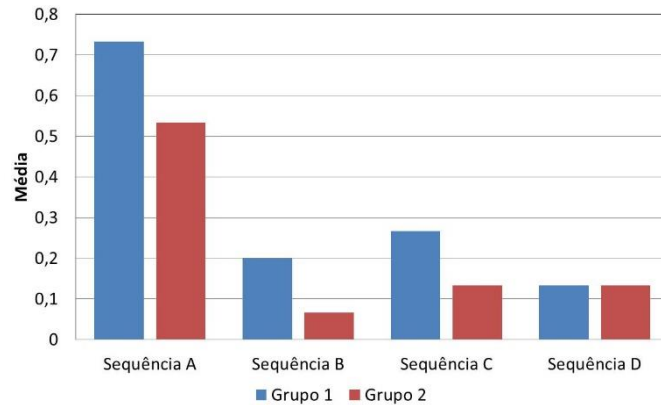


GRÁFICO 18 – MÉDIAS DAS RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE GRAVURAS DE CADA SEQUÊNCIA E OS DOIS GRUPOS

A análise da Tabela 37 e do Gráfico 18 permite observar que, na amostra, o valor médio da Sequência A é superior para o Grupo 1 ($M=0,73\pm0,46$) e inferior para o Grupo 2 ($M=0,53\pm0,52$), mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($U=90,0$, $p=0,264$).

Na amostra, o valor médio da Sequência B é superior para o Grupo 1 ($M=0,20\pm0,41$) e inferior para o Grupo 2 ($M=0,07\pm0,26$), mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($U=97,5$, $p=0,291$).

Na amostra, o valor médio da Sequência C é superior para o Grupo 1 ($M=0,27\pm0,46$) e inferior para o Grupo 2 ($M=0,13\pm0,35$), mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($U=97,5$, $p=0,369$).

Na amostra, o valor médio da Sequência D é igual para o Grupo 1 ($M=0,13\pm0,35$) e para o Grupo 2 ($M=0,13\pm0,35$), não existindo diferenças estatisticamente significativas ($U=112,5$, $p=1,000$).

2.2.2.2 EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL: ESCALÃO ETÁRIO

O teste paramétrico Two-way ANOVA permitirá verificar o efeito que os fatores designados por: características do desenvolvimento linguístico (subdividido em dois níveis: com e sem indicação de problemas de

desenvolvimento linguístico) e escalão etário (subdividido em três níveis: 4-5 anos; 5-6 anos e 6-7 anos) exercem em cada uma das dimensões nas quais se subdivide a Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, definidas de acordo com o número de gravuras de cada uma das sequências (Sequência A – 2 gravuras; Sequência B – 3 gravuras; Sequência C – 4 gravuras e Sequência D – 5 gravuras).

2.2.2.2.1 SEQUÊNCIA A

TABELA 38 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA A

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	,967(a)	5	,193	,773	0,578
INTERCEÇÃO	12,033	1	12,033	48,133	0,000
GRUPO	,300	1	,300	1,200	0,284
IDADE	,467	2	,233	,933	0,407
GRUPO * IDADE	,200	2	,100	,400	0,675
ERRO	6,000	24	,250		
TOTAL	19,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	6,967	29			

a $R^2 = ,139$ (R^2 ajustado = $-,041$)

A leitura da Tabela 38 permite-nos concluir que para o modelo global, a Sequência A não está relacionada com os fatores de forma estatisticamente significativa ($F=0,733$, $p=0,578$), e o modelo explica apenas 13,9% da variação que ocorre na Sequência A ($r^2=0,139$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

– Confirma-se que o grupo não apresenta uma relação estatisticamente significativa com a Sequência A ($F=1,200$, $p=0,284$);

– A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência A ($F=0,933$, $p=0,407$);

– A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência A ($F=0,400$, $p=0,675$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da Sequência A para cada fator em estudo.

TABELA 39 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA:
 RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA A COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	,80	,447	5
	5-6 ANOS	,60	,548	5
	6-7 ANOS	,80	,447	5
	TOTAL	,73	,458	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	,40	,548	5
	5-6 ANOS	,40	,548	5
	6-7 ANOS	,80	,447	5
	TOTAL	,53	,516	15

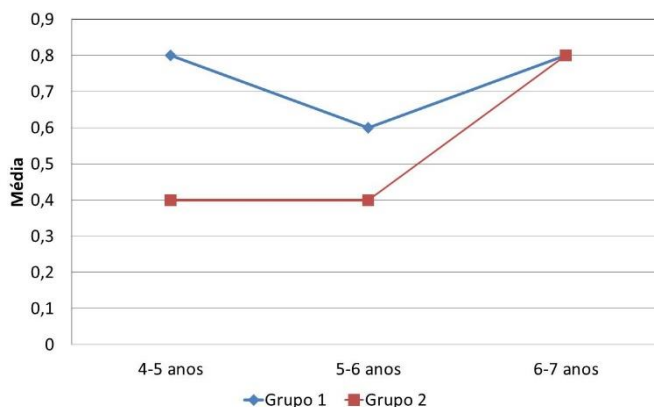


GRÁFICO 19 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA A COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da Sequência A, que não são significativas para os dois grupos (apesar do valor da Sequência A ser superior em duas idades para o Grupo 1), nem para as idades, nem para as idades dentro

de cada grupo (apesar da diminuição do valor da Sequência A para as idades intermédias na subamostra do Grupo 1 e do aumento para as idades superiores no Grupo 2).

TABELA 40 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: SEQUÊNCIA A	0,303	30	** 0,000

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados não se verifica ($p < 0,001$), mas como os resultados não são significativos, não é tão problemático que o modelo não cumpra o pressuposto da normalidade.

2.2.2.2.2 SEQUÊNCIA B

TABELA 41 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA B

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	,267(a)	5	,053	,400	0,844
INTERCEÇÃO	,533	1	,533	4,000	0,057
GRUPO	,133	1	,133	1,000	0,327
IDADE	,067	2	,033	,250	0,781
GRUPO * IDADE	,067	2	,033	,250	0,781
ERRO	3,200	24	,133		
TOTAL	4,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	3,467	29			

a $R^2 = ,077$ (R^2 ajustado = $-,115$)

A leitura da Tabela 41 permite-nos concluir que para o modelo global, a Sequência B não está relacionada com os fatores de forma estatisticamente

significativa ($F=0,400$, $p=0,844$), e o modelo explica apenas 7,7% da variação que ocorre na Sequência B ($r^2=0,139$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

– Confirma-se que o grupo não apresenta uma relação estatisticamente significativa com a Sequência B ($F=1,000$, $p=0,327$);

– A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência B ($F=0,250$, $p=0,781$);

– A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência B ($F=0,250$, $p=0,781$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da Sequência B para cada fator em estudo.

TABELA 42 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA B COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	,20	,447	5
	5-6 ANOS	,20	,447	5
	6-7 ANOS	,20	,447	5
	TOTAL	,20	,414	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	,00	,000	5
	5-6 ANOS	,00	,000	5
	6-7 ANOS	,20	,447	5
	TOTAL	,07	,258	15

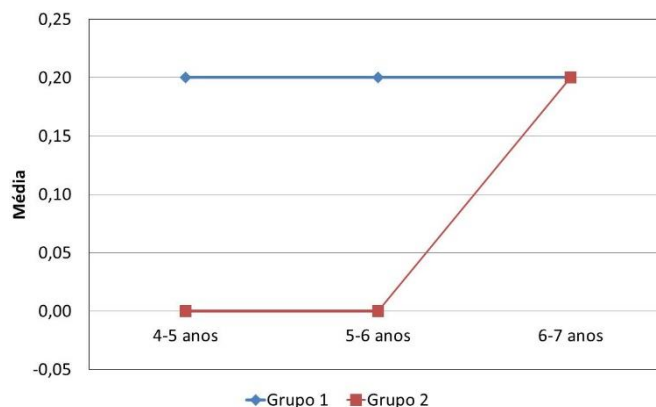


GRÁFICO 20 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA B COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da Sequência B, que não são significativas para os dois grupos (apesar do valor da Sequência B ser superior em duas idades para o Grupo 1), nem para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento para as idades superiores no Grupo 2).

TABELA 43 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: SEQUÊNCIA B	0,367	30	** 0,000

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados não se verifica ($p < 0,001$), mas como os resultados não são significativos, não é tão problemático que o modelo não cumpra o pressuposto da normalidade.

2.2.2.2.3 SEQUÊNCIA C

TABELA 44 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA C

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	,400(a)	5	,080	,436	0,819
INTERCEÇÃO	1,200	1	1,200	6,545	0,017
GRUPO	,133	1	,133	,727	0,402
IDADE	,200	2	,100	,545	0,587
GRUPO * IDADE	,067	2	,033	,182	0,835
ERRO	4,400	24	,183		
TOTAL	6,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	4,800	29			

a $R^2 = ,083$ (R^2 ajustado = $-,108$)

A leitura da Tabela 44 permite-nos concluir que para o modelo global, a Sequência C não está relacionada com os fatores de forma estatisticamente

significativa ($F=0,436$, $p=0,819$), e o modelo explica apenas 8,3% da variação que ocorre na Sequência C ($r^2=0,083$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

– Confirma-se que o grupo não apresenta uma relação estatisticamente significativa com a Sequência C ($F=0,727$, $p=0,402$);

– A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência C ($F=0,545$, $p=0,587$);

– A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência C ($F=0,182$, $p=0,835$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da Sequência C para cada fator em estudo.

TABELA 45 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA C COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	,20	,447	5
	5-6 ANOS	,40	,548	5
	6-7 ANOS	,20	,447	5
	TOTAL	,27	,458	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	,00	,000	5
	5-6 ANOS	,20	,447	5
	6-7 ANOS	,20	,447	5
	TOTAL	,13	,352	15

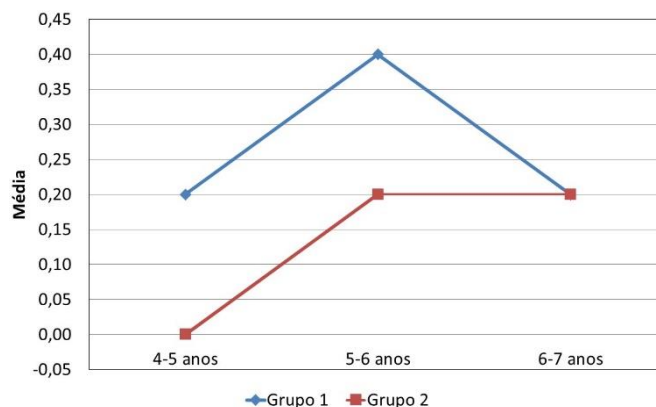


GRÁFICO 21 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA C COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da Sequência C, que não são significativas para os dois grupos (apesar do valor da Sequência C ser superior em duas idades para o Grupo 1), nem para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar do aumento para as idades intermédias no Grupo 1 e da diminuição para as idades inferiores no Grupo 2).

TABELA 46 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: SEQUÊNCIA C	0,330	30	** 0,000

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados não se verifica ($p < 0,001$), mas como os resultados não são significativos, não é tão problemático que o modelo não cumpra o pressuposto da normalidade.

2.2.2.2.4 SEQUÊNCIA D

TABELA 47 – TESTES DOS EFEITOS ENTRE SUJEITOS: SEQUÊNCIA D

	SOMA DOS QUADRADOS	gl	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	p
MODELO	,267(a)	5	,053	,400	0,844
INTERCEÇÃO	,533	1	,533	4,000	0,057
GRUPO	,000	1	,000	,000	1,000
IDADE	,067	2	,033	,250	0,781
GRUPO * IDADE	,200	2	,100	,750	0,483
ERRO	3,200	24	,133		
TOTAL	4,000	30			
TOTAL CORRIGIDO	3,467	29			

a $R^2 = ,077$ (R^2 ajustado = -,117)

A leitura a Tabela 47 permite-nos concluir que para o modelo global, a Sequência D não está relacionada com os fatores de forma estatisticamente

significativa ($F=0,400$, $p=0,844$), e o modelo explica apenas 8,3% da variação que ocorre na Sequência D ($r^2=0,077$).

Analisando especificamente cada variável, verificamos que:

– Confirma-se que o grupo não apresenta uma relação estatisticamente significativa com a Sequência D ($F=0,000$, $p=1,000$);

– A idade não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência D ($F=0,250$, $p=0,781$);

– A interação entre o grupo e a idade também não apresenta relação estatisticamente significativa com a Sequência D ($F=0,750$, $p=0,483$), ou seja, não existem diferenças significativas entre as idades, dentro dos grupos.

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios da Sequência D para cada fator em estudo.

TABELA 48 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA D COM OS GRUPOS E A IDADE

FATOR		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
GRUPO 1	4-5 ANOS	,00	,000	5
	5-6 ANOS	,20	,447	5
	6-7 ANOS	,20	,447	5
	TOTAL	,13	,352	15
GRUPO 2	4-5 ANOS	,20	,447	5
	5-6 ANOS	,20	,447	5
	6-7 ANOS	,00	,000	5
	TOTAL	,13	,352	15

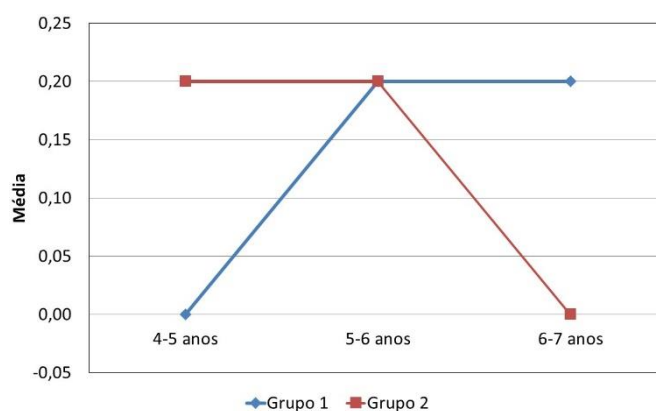


GRÁFICO 22 – MÉDIAS DA RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA D COM OS GRUPOS E A IDADE

Podemos observar as variações da Sequência D, que não são significativas para os dois grupos (apesar do valor da Sequência D ser inferior para a idade mais baixa para o Grupo 1 e para a idade mais alta para o Grupo 2), nem para as idades, nem para as idades dentro de cada grupo (apesar da diminuição para as idades inferiores no Grupo 1 e da diminuição para as idades superiores no Grupo 2).

TABELA 49 – VERIFICAÇÃO DO PRESSUPOSTO DA NORMALIDADE DOS RESÍDUOS

	K-S (a)		
	ESTATÍSTICA	gl	p
RESÍDUOS ESTANDARDIZADOS: SEQUÊNCIA D	0,367	30	** 0,000

a Correção de significância de Lilliefors

A normalidade da distribuição dos resíduos estandardizados não se verifica ($p < 0,001$), mas como os resultados não são significativos, não é tão problemático que o modelo não cumpra o pressuposto da normalidade.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo constitui uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos, apresentados e comentados sucintamente no capítulo anterior. Tendo presente a revisão de literatura efetuada pretendemos encetar algumas considerações relativas ao interesse e à novidade que os mesmos nos forneceram.

Para uma melhor compreensão, seguindo a estrutura estabelecida no capítulo anterior, optamos igualmente pela divisão desta discussão em duas grandes partes, a saber: a primeira relativa ao domínio da Compreensão de Interrogativas Parciais e a segunda ao domínio da Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas.

Contudo, em primeiro lugar, gostaríamos de realçar os resultados obtidos através da análise da consistência interna da escala utilizada para avaliação da Compreensão de Interrogativas Parciais, verificados através da aplicação do Alpha de Cronbach como medida.

Uma vez que o valor obtido em todas as dimensões da Compreensão de Interrogativas Parciais ultrapassa os 0,80 podemos garantir alguma confiança no que às análises conduzidas ao longo deste estudo diz respeito, relativamente a este domínio, face ao consequente aumento do poder de todos os testes estatísticos utilizados.

No que se refere ao domínio da Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas optamos por considerar pouco relevante o cálculo da fidelidade da respetiva escala. Tal decisão prende-se sobretudo com o facto de cada uma das respetivas dimensões apresentar um único item de avaliação, mas também com o motivo que nos levou a vincular este domínio ao da Compreensão de Interrogativas Parciais, esfera em torno da qual gira, efetivamente, todo o âmbito do nosso estudo.

As sequências lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem (Sequência A – 2 gravuras; Sequência B – 3 gravuras; Sequência C – 4 gravuras e Sequência D – 5 gravuras), para além de terem sido especificamente criadas com o intuito de servirem de estímulo visual, servindo de base à elaboração dos questionários para a avaliação da Compreensão de Interrogativas Parciais, acabaram por constituir-se como um complemento do nosso estudo, advindo essencialmente do principal propósito e intenção de materializar a reduplicação das atividades sugeridas na Prova Pedagógica, de forma a constituir-se uma coleção de materiais de estimulação para o desenvolvimento da linguagem verbal, em seu sentido lato. É, efetivamente, deste propósito, que deriva toda a relevância atribuída à análise do desempenho das crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico relativamente a esta capacidade, pois de acordo com os resultados obtidos podemos melhor analisar a relevância deste tipo de tarefas.

Retomando agora o objetivo central do nosso estudo – analisar a Compreensão de Interrogativas Parciais e a Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas por crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico e de acordo com diferentes escalões etários – iniciamos a discussão dos resultados obtidos por referência a cada uma das hipóteses previamente formuladas.

No entanto, gostaríamos de mais uma vez salientar, que não é nossa pretensão especular acerca da natureza subjacente às dificuldades inferidas. O nosso principal propósito é sobretudo analisar dados que justifiquem a necessidade de materializar um recurso educativo que promova atividades de consciência linguística, no qual a compreensão de interrogativas parciais se constitua como objetivo principal, destinado a crianças em idade pré-escolar e início da escolaridade básica.

Assim, estabelecendo distintos pontos de análise acerca dos resultados, estratificamos a discussão por pontos, a seguir enumerados, refletindo sobre cada uma das hipóteses formuladas.

3.1 COMPREENSÃO DE INTERROGATIVAS PARCIAIS

Para a variável Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas pela função sintática desempenhada pelo constituinte interrogativo (Hipótese 1), o tratamento estatístico dos dados obtidos, através da utilização do teste t de Student, permitiu-nos reconhecer que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2, com favorecimento das crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico, nas quatro dimensões em análise: IS – $t_{28}=3,297$, $p=0,003$; IO – $t_{28}=4,579$, $p<0,001$; OI – $t_{28}=3,597$, $p=0,001$ e OP – $t_{28}=4,699$, $p<0,001$.

Para além desta evidência estatística, se atentarmos e compararmos os valores médios da amostra, relativos a cada uma destas dimensões, é possível observar que o melhor desempenho de ambos os grupos se observa nas interrogativas cujo constituinte interrogativo diz respeito ao sujeito – interrogativas de sujeito – (Grupo 1 – $M=21,7$; Grupo 2 – $M=16,7$), em detrimento das interrogativas cujo constituinte interrogativo é o complemento indireto do verbo – interrogativas de objeto indireto – (Grupo 1 – $M=16,1$; Grupo 2 – $M=10,3$).

A análise dos dados, à semelhança dos estudos levados a cabo por Cerejeira (2009), José (2011) e Baião (2013), aponta para o favorecimento da compreensão de interrogativas de sujeito comparativamente às restantes interrogativas abordadas. No caso do nosso estudo, observa-se que este favorecimento ocorre em ambos os grupos de crianças, sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico.

Relativamente ao desempenho de ambos os grupos na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas segundo a formação do respetivo constituinte interrogativo (Hipótese 2), o teste t de Student permitiu-nos constatar que, em ambas as dimensões, existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico, com favorecimento das primeiras: interrogativas d-linked – $t_{28}=4,262$, $p<0,001$; interrogativas não d-linked – $t_{28}=4,937$, $p<0,001$.

A análise e comparação dos valores médios da amostra revela que o melhor desempenho de crianças sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico se observa na compreensão de interrogativas cujo constituinte interrogativo é um operador isolado, sem Nome explícito – interrogativas não d-linked – (Grupo 1 – M=40,07; Grupo 2 – M=27,27).

Pressupomos, assim, que as interrogativas parciais nas quais o constituinte interrogativo é formado por um operador interrogativo e por um Nome foneticamente realizado – interrogativas d-linked – são as que se revelam mais difíceis de compreender para ambos os grupos, uma vez que apresentam o valor médio mais baixo (Grupo 1 – M=37,40 e Grupo 2 – M=25,80).

Tais resultados coincidem com as conclusões decorrentes dos estudos realizados por Cerejeira (2009), José (2011) e Baião (2013), nos quais é atribuída maior dificuldade de compreensão às interrogativas d-linked, quando comparadas com as interrogativas não d-linked.

O nosso estudo permite concluir que, tal como no estudo levado a cabo por José (2011), também para as crianças com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico a presença de um Nome foneticamente realizado no constituinte interrogativo reduz o nível de desempenho na compreensão de interrogativas parciais.

Os resultados obtidos confirmam a significância destas construções, levando-nos a reconhecer algumas das dificuldades que muitos alunos evidenciam, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando confrontados com a interpretação de enunciados cuja estrutura se assemelha às que neste estudo foram consideradas. Na presença de problemas de desenvolvimento linguístico é expectável que as mesmas se intensifiquem.

No que se refere ao efeito de interação entre os fatores características do desenvolvimento linguístico e escalão etário, na compreensão de interrogativas parciais caracterizadas de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (Hipótese 3), o teste estatístico ANOVA, a dois fatores, revelou que o mesmo não é estatisticamente significativo para todas as dimensões (IS; IO; OI; OP). De facto, confirma-se que o efeito principal do fator relativo às características do desenvolvimento linguístico (com e sem

problemas) é estatisticamente significativo mas, o efeito principal do fator escalão etário não o é, resultados que nos levam à não confirmação da hipótese formulada.

Também no que se refere ao efeito da interação entre os fatores características do desenvolvimento linguístico e escalão etário, na Compreensão de Interrogativas Parciais caracterizadas de acordo com a formação do respetivo constituinte interrogativo (Hipótese 4), o teste estatístico ANOVA, a dois fatores, revelou que o mesmo não é estatisticamente significativo para ambas as dimensões (d-linked e não d-linked). Realmente o efeito principal do fator características do desenvolvimento linguístico (com e sem problemas) é estatisticamente significativo mas o efeito principal do fator escalão etário não o é, por isso, também não se confirma a hipótese 4.

Não obstante, apesar de se observar que o escalão etário não intervém de forma estatisticamente significativa em nenhuma das dimensões da Compreensão de Interrogativas Parciais em análise, se atentarmos aos valores médios da amostra, obtidos em cada um dos escalões etários que subdividem ambos os grupos (sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), é possível observar alguns aspetos que despertaram o nosso interesse.

Se analisarmos o valor médio obtido pelas crianças dos diferentes escalões etários do Grupo 1 (sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico) a idade parece poder associar-se, claramente, à melhoria de desempenho em todas as dimensões da Compreensão de Interrogativas Parciais em análise, isto é, à medida que aumenta o escalão etário também aumenta a média do desempenho, aspeto este que apenas não é observável na dimensão relativa às interrogativas de objeto, nas quais o constituinte interrogativo é o complemento direto do verbo. Nesta dimensão verifica-se que o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos revelou um desempenho inferior ($M=18,20$) ao das crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos ($M=19,40$), mantendo-se o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos como aquele que obteve a melhor performance ($M=21,40$).

Contudo, a exceção observada no Grupo 1 pode considerar-se a regra que se observa no Grupo 2 (crianças com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), não sendo neste caso possível estabelecer a associação de que o desempenho na Compreensão de Interrogativas Parciais melhora com o aumento da idade. Efetivamente, na grande maioria das dimensões da Compreensão de Interrogativas Parciais em análise, à exceção da igualdade do valor médio obtido na compreensão de interrogativas de sujeito, pelos grupos de crianças do primeiro e segundo escalão etário, observa-se que o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (IS – M=15,40; IO – M=11,80; OI – M=8,80; OP – M=10,00; d-linked – M=21,60; não d-linked – M=24,40) obteve um valor médio de desempenho inferior ao das crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos (IS – M=15,40; IO – M=12,00; OI – M=10,60; OP – M=14,00; d-linked – M=25,40; não d-linked – M=26,60), constatando-se que o valor médio alcançado pelas crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos é sempre superior comparativamente aos escalões etários mais baixos (IS – M=19,40; IO – M=15,40; OI – M=11,40; OP – M=15,00; d-linked – M=30,40; não d-linked – M=30,80).

Para além das observações anteriormente enunciadas, se considerarmos o valor médio alcançado pelas crianças dos diferentes escalões etários de ambos os grupos, é possível, observar que, o valor médio de desempenho alcançado pelo grupo do escalão etário mais alto do Grupo 2 (com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), em todas as dimensões da Compreensão de Interrogativas Parciais em análise, é sempre inferior ao valor médio de desempenho alcançado pelo grupo de crianças do escalão etário mais baixo do Grupo 1 (sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico). Tal constatação leva-nos a concluir que, à semelhança dos resultados obtidos por José (2011), as dificuldades evidenciadas pelas crianças do escalão etário mais baixo do Grupo 1 (sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico) são replicadas pelas crianças com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico, mas em idades mais avançadas.

3.2 ORGANIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS LÓGICO-TEMPORAIS ILUSTRADAS

No que diz respeito à variável Organização de Sequências lógico-temporais ilustradas, diferenciadas pelo número de gravuras que as compõem, em função das características do desenvolvimento linguístico dos Grupos 1 e 2 (Hipótese 5), o tratamento estatístico dos dados obtidos, através da utilização do teste de Mann-Whitney, permitiu-nos reconhecer que não existem evidências estatísticas para a confirmação da hipótese enunciada: Sequência A – $U=90,0$, $p=0,264$; Sequência B – $U=97,5$, $p=0,291$; Sequência C – $U=97,5$, $p=0,369$ e Sequência D – $U=112,5$, $p=1,000$.

De facto é possível observar que a performance de ambos os grupos é bastante semelhante, apesar do valor médio alcançado pelo Grupo 1 (sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), na maioria das dimensões em análise, ser superior ao valor médio alcançado pelo Grupo 2 (com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico). Esta situação apenas não é observável na dimensão correspondente à Sequência D (sequência formada por cinco gravuras) cujo valor médio é igual para ambos os grupos.

Face aos resultados obtidos gostaríamos, contudo, de salientar uma observação que consideramos relevante. Durante a aplicação da Prova Pedagógica, em particular ao longo da realização das atividades de organização das sequências lógico-temporais ilustradas, salientam-se alguns aspetos que, na nossa opinião, poderão eventualmente relacionar-se com a baixa performance das crianças sem indicação de problemas de desenvolvimento linguístico (Grupo 1). Das verbalizações estabelecidas pelas crianças durante a organização temporal de cada uma das sequências propostas, foi possível notar que, com alguma frequência, as imagens das gravuras foram associadas às rotinas habituais de cada uma. Destacamos sobretudo a Sequência B, composta por três gravuras, e a Sequência C, composta por quatro gravuras. No que se refere à primeira, a organização foi estabelecida de acordo com a evidência de que primeiro se estuda, depois se brinca e a seguir o pai manda arrumar o quarto.

Relativamente à segunda a evidência relatada é que primeiro vão à escola e só a seguir é que vão cortar o cabelo.

De facto esta não é a lógica das ações sequenciais representadas nestas duas sequências e, por isso, estas observações conduzem-nos sobretudo a refletir acerca das dificuldades que as crianças enfrentam na realização deste tipo de tarefas. Entendemos nós que, considerando o esforço mental exigido, estas optam por relacionar as gravuras com as suas vivências pessoais em vez de ponderar e refletir acerca da forma como os acontecimentos apresentados podem efetivamente ocorrer, de acordo com a observação da alternância de objetos e ações, por exemplo. Esta é a única explicação que, eventualmente, poderá estar na origem da baixa performance na organização das sequências formadas por três e quatro gravuras, situação que por nós nunca foi expectável.

Finalmente, no que se refere ao efeito da interação entre os fatores características do desenvolvimento linguístico e escalão etário, na Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas (Hipótese 6), o teste estatístico ANOVA, a dois fatores, revelou que o mesmo não é estatisticamente significativo, levando-nos a reconhecer que não existem evidências estatísticas para a aceitação da hipótese estabelecida. Na verdade, reconhecemos que, o efeito principal de ambos os fatores, características do desenvolvimento linguístico (com e sem problemas de desenvolvimento linguístico) e escalão etário, não são estatisticamente significativos, levando-nos a reconhecer que não existem evidências estatísticas para a confirmação da hipótese enunciada.

De facto, se atentarmos aos valores médios alcançados pelas crianças de cada um dos escalões etários em que se subdividem ambos os grupos (sem e com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico), é possível observar alguma variabilidade, não sendo possível identificar nenhuma evidência clara, a não ser o reconhecimento da dificuldade que as crianças enfrentam na realização deste tipo de tarefas, as quais exigem a integração de noções e relações de ordem, sucessão, duração, alternância entre objetos e ações.

As noções temporais constituem um processo intelectual de abstração, cuja integração se estabelece na estrutura cognitiva da criança, de acordo com

as vivências experienciadas. Por isso, devem as mesmas ser alargadas de forma a diminuir-se o esforço e o trabalho mental exigido.

Os resultados obtidos neste estudo, relativamente ao domínio da Organização Temporal de Sequências Lógico-temporais ilustradas, permitem-nos, acima de tudo, reconhecer a importância da necessidade de valorização e estimulação de uma capacidade que pode ter impacto significativo não só no desenvolvimento da linguagem mas também em todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem académica, em seu mais amplo sentido, para além de se constituírem como importante elemento de adaptação da criança ao meio e serem fundamentais para as suas vivências diárias.

Em resumo, os resultados obtidos testemunham a existência de dificuldades na Compreensão de Interrogativas Parciais, caracterizadas quer de acordo com a função sintática desempenhada pelo respetivo constituinte interrogativo (IS, IO, OI e OP) quer consoante a formação do mesmo (interrogativa d-linked e não d-linked), percebendo-se que, na verdade, a presença de problemas de desenvolvimento da linguagem agrava de forma significativa estas mesmas dificuldades, as quais, por sua vez, não se encontram relacionadas com o escalão etário, dado que para esta variável não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

No que se refere à Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, de facto, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos diferenciados pelas características de desenvolvimento linguístico, observando-se que ambos apresentam grandes dificuldades, que, por sua vez, não estão igualmente relacionadas com a faixa etária, pois também para esta variável não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

De tais considerações, emergem as respostas às questões que norteiam o nosso estudo levando-nos a concluir que, a primeira, tem uma resposta parcialmente afirmativa, uma vez que relativamente à variável escalão etário não se observam diferenças estatisticamente significativas. Relativamente à segunda a resposta é completamente negativa.

Para terminar esta discussão resta, contudo, referir que os dados obtidos são de facto relevantes e cumprem sem dúvida alguma os requisitos que para nós eram fundamentais para nos dedicarmos ao propósito que todo este estudo encerra, materializado na criação de um recurso educativo que, para além de propiciar o estabelecimento de uma intervenção consciente, capaz de promover o desenvolvimento da compreensão de interrogativas parciais, no português europeu, enquanto estruturas de aquisição tardia, possibilite a estimulação da linguagem verbal em seu sentido lato.

Para Sim-Sim et al. (2008), à entrada para o 1º ano de escolaridade as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas pelas crianças. No entanto, há diferenças individuais que podem marcar o respetivo sucesso, as quais estão fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical, com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas e dependem, principalmente, da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou. De acordo com o âmbito do nosso estudo podemos concluir, pois, que as diferenças individuais provenientes da presença de problemas de desenvolvimento linguístico influenciam negativamente o sucesso, em particular, na Compreensão de Interrogativas Parciais. Costa et al. (2016), chegam mesmo a admitir que, em contexto de Perturbação Específica de Desenvolvimento e da Linguagem, existem não só dificuldades na compreensão mas também na produção de interrogativas parciais, particularizando o caso das interrogativas de objeto, podendo prolongar-se pelo menos até à adolescência, criando impacto no rendimento escolar.

Por isso, é fundamental que Educadores e Professores estejam particularmente atentos à linguagem das crianças e à existência de possíveis perturbações, uma vez que a função de aprendizagem vinculada pela linguagem pode, por isso, revelar-se comprometida, prejudicando todo o percurso da aprendizagem escolar. No entanto, e tal como refere Lima (2000), se a escola deve ser um contexto psicossocial e cultural, deve zelar pela preservação de todas as funções e não a da aprendizagem em particular. Tal como nos diz Sim-Sim et al. (2008), deve constituir um contexto privilegiado para o

desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias ao seu futuro desempenho social e académico com sucesso.

Para que tal se estabeleça, ainda um longo caminho há a percorrer, pois, tal como referido por Costa (2011) a formação (inicial ou contínua) que prepara professores para uma intervenção consciente e orientada para a promoção do crescimento linguístico dos alunos ainda não inclui aspetos que, segundo o autor, não podem ser ignorados, pois caso contrário perpetuarão algumas dificuldades bem documentadas na preparação e planificação da sua atividade. Do seu ponto de vista devem ser introduzidas alterações que favoreçam:

- i) Formação sobre as propriedades da gramática do adulto;
- ii) Formação sobre o desenvolvimento linguístico;
- iii) Formação sobre estratégias de ensino da gramática que o concebam como atividade de estimulação e desenvolvimento;
- iv) Formação sobre critérios para a identificação de problemas de desenvolvimento. (pp. 133-134)

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O progressivo domínio da língua materna inicia o processo de desenvolvimento da consciência linguística, definida pelas capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua.

A consciência sintática, conhecida como a capacidade para refletir sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática, foi a dimensão da consciência linguística à qual este estudo atribuiu particular destaque.

Desenhámos a nossa investigação tendo em vista a oportunidade de realçar a importância desta dimensão linguística que, porventura, consideramos subestimada por estudiosos e investigadores, face à dificuldade de descobrir referenciais teóricos e estudos relevantes para o português europeu, sobretudo, quando contrastamos com a quantidade de trabalhos que se relacionam com a consciência fonológica.

Revestindo-se de uma enorme importância no desenvolvimento linguístico das crianças, a consciência sintática, apresenta-se como uma das dimensões da consciência linguística que requer alguma estimulação mais explícita, dada a complexidade estrutural de que se revestem algumas estruturas linguísticas.

É verdade que, do processo natural de aquisição da linguagem, resulta a apreensão, por parte das crianças, de algumas estruturas sintáticas que lhes permitem produzir e compreender um vasto conjunto de enunciados. No entanto, há aspetos cuja aquisição se processa mais tardiamente, contribuindo, em grande parte, para a dificuldade de acesso à compreensão de certas estruturas linguísticas, das quais, as interrogativas parciais, são um exemplo.

Consideramos que o estudo que agora se conclui, contribui, em alguma medida, para a constatação desta evidência, uma vez que, os resultados obtidos, permitem reconhecer as dificuldades que crianças, quer com

desenvolvimento típico da linguagem quer com indicação de problemas de desenvolvimento linguístico, em idade pré-escolar e início da escolaridade básica, enfrentam na Compreensão de Interrogativas Parciais, apesar de convictos de que o reduzido número de elementos da amostra não permite a sua generalização.

O caminho iniciado trouxe-nos a identificação de algumas lacunas ao nível da nossa formação inicial, na qual consideramos não ter sido desenhado um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências relativas às propriedades fundamentais da gramática da língua, referindo-nos, em particular, a uma maior consciencialização relativamente a alguns aspetos sintáticos.

Por tal motivo, sentimos necessidade de estabelecer uma abordagem simplificada na caracterização dos aspetos sintáticos envolvidos nas estruturas interrogativas consideradas neste estudo, um aspeto que, na nossa opinião, poderá favorecer o interesse por parte de Educadores e Professores, intervenientes educativos aos quais, na nossa opinião, os resultados alcançados devem ser divulgados.

A importância atribuída a esta divulgação emerge, por um lado, da necessidade de Educadores e Professores precisarem de ser sensibilizados sobre dificuldades que muito facilmente podem ser confundidas com um défice de atenção, dado que, uma ligeira perturbação sintática pode revelar-se, unicamente, na incapacidade de produção e compreensão de algumas estruturas específicas, das quais as interrogativas parciais são um exemplo.

Por outro lado, pode contribuir para o despertar da sua sensibilidade relativamente à importância de introduzirem nas suas práticas atividades integradoras de desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente, a promoção de estratégias que envolvam a exploração de estruturas de aquisição precoce, estimulando a sua complexificação na produção, mas, também, a progressiva exposição a estruturas mais complexas e/ou menos frequentes, em particular as de desenvolvimento tardio, de forma, a contribuir, assim, para o desenvolvimento linguístico das crianças, quer ao nível da produção quer ao nível da compreensão.

A este propósito, gostaríamos de reafirmar a nossa intenção, de num futuro próximo, materializar distintos tipos de atividades, que contemplem alguns dos aspetos anteriormente referidos, pois, ao longo da realização deste estudo, deparamo-nos com a carência de recursos pedagógicos que promovam atividades de consciência linguística, nas quais a Compreensão de Interrogativas Parciais se constitua como um dos objetivos a explorar.

Todavia, para que as dificuldades dos alunos não sejam subestimadas e para que as intervenções sejam estabelecidas de forma consciente, sublinhamos a necessidade de introdução de novos aspetos na formação (inicial e contínua) de Educadores e Professores, preparando-os e orientando-os para a promoção do crescimento linguístico dos alunos.

Para além das limitações às quais já fizemos referência gostaríamos de referir, também, as dificuldades encontradas na constituição da amostra do nosso estudo. A ideia inicial seria comparar crianças com desenvolvimento típico da linguagem com crianças com diagnóstico de atraso de desenvolvimento da linguagem, com comprometimento cognitivo associado, na mira de possíveis conexões entre cognição, linguagem e Compreensão de Interrogativas Parciais. No entanto, uma vez que o período no qual nos foi possível a recolha de dados coincidiu com as férias escolares, vimo-nos confrontados com a dificuldade de conseguirmos suficiente número de crianças com as características particulares pretendidas. Por isso, fomos obrigados a incluir na amostra crianças com outros diagnósticos, resultando, daí, a designação do Grupo 2 – crianças com indicação de problemas ao nível do desenvolvimento linguístico. Por tal motivo, propomos que, em investigações futuras, este aspeto possa ser tido em consideração, pois, estamos convictos de que, caso as características deste grupo fossem mais homogêneas, compreendendo as que inicialmente foram definidas, os resultados produzidos no estudo da Compreensão de Interrogativas Parciais e da Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, sobretudo no que se refere ao efeito da variável escalão etário, poderiam revelar aspetos diferentes e, quem sabe, ainda mais relevantes.

Em relação ao domínio da Organização de Sequências Lógico-temporais ilustradas, face às dificuldades detetadas, gostaríamos de acentuar que podem

os resultados obtidos contribuir para que futuras investigações destinem o seu objeto de estudo ao impacto, por exemplo, que a capacidade de organização temporal pode ter na aprendizagem da leitura e da escrita.

Finalmente, resta-nos apenas referir que este estudo constituiu, a nosso ver, um todo, desempenhando cada parte um papel particular e complementar das restantes interferentes na arquitetura global do trabalho. Resta agora o desejo de que o mesmo possa contribuir para que Educadores e Professores introduzam nas suas práticas atividades relevantes e estruturadas, que exerçam influência no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem cognitiva, inerentes aos dois domínios considerados pelas duas grandes questões que nortearam todo este estudo – Compreensão de Interrogativas Parciais e Organização de sequências Lógico-temporais ilustradas.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem - Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil* (1ª ed.). São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Aimard, P. (1986). *A Linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Portugal: Clinepsi Editores.
- Baião, V. (2013). *Aquisição de Interrogativas Preposicionadas em Português Europeu* (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Cerejeira, J. (2009). *Aquisição de Interrogativas de Sujeito e de Objeto em Português Europeu* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Costa, A. L., Costa, A., & Gonçalves, A. (2017). Consciência Linguística: aspetos sintáticos. Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição da língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 409-438). Berlin: Language Science Press.
- Costa, J. (2011). Desenvolvimento da Linguagem e Ensino na Língua Materna. Em I. Duarte, & O. Figueiredo, *Português, Língua e Ensino* (pp. 121-138). Porto: Universidade do Porto.

- Costa, J., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2016). Linguística Clínica: alguns dados sobre o português. Em A. M. Martins, & E. Carrilho, *Manual de Linguística Portuguesa* (pp. 278-307). Germany: De Gruyter.
- Costa, M. A. (2008). Compreensão e Produção da Linguagem Verbal. Em M. H. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 265-270). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I., & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. Em I. H. Faria, I. Duarte, & C. A. Gouveia, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 247-302). Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. A. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- José, C. (2011). *Compreensão e Produção de Interrogativas Parciais em Crianças do Português Europeu com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem* (Dissertação de Mestrado em

Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Laureano, R. M. (2013). *Testes de Hipóteses com o SPSS: o meu manual de consulta rápida* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da Normalidade à Patologia*. Braga: APPACDM.
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Editora Almedina.
- Lima, R. (2013). *Linguagem Oral. Textos e Publicações*. Braga: CERELPE.
- Lobo, M., & Soares-Jesel, C. (2017). Interrogativas, relativas e clivadas. Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição da língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 225-248). Berlin: Language Science Press.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistic* (5ª ed.). Pero Pinheiro: Edições Report Number.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ruiz, J. R. G., & Ortega, J. L. G. (1997). As perturbações da linguagem verbal. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (1ª ed., pp. 83-108). Lisboa: Dinalivro.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. T., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Angola: Escolar Editora.

- Richelle, M. (1976). *A aquisição da linguagem*. Lisboa: Socicultur.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P: Precoce Progressivo Positivo - Comunicação e Linguagem para uma plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição da língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3-31). Berlin: Language Science Press.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. (M. d.-D. Curricular, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Strand, E. A. (1996). A integração entre o Controle Motor da Fala e a Formulação de Linguagem nos Modelos Processuais de Aquisição. Em R. S. Chapman, *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vasconcelos, M. (1996). Compreensão e Produção de frases relativas em Português Europeu. Em I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. Gouveia, *Introdução à Linguística Portuguesa* (pp. 323-330). Lisboa: Editorial Caminho.




ANEXOS

PERGUNTAS ALVO – SEQUÊNCIA A

INTERROGATIVAS D-LINKED	IS	Que senhora é que está a lavar a menina?
	IO	Que menina é que a mãe está a pentear?
	OI	A que menina é que a mãe está a dar banho?
	OP	Em que brinquedo é que a menina está a pegar?
	IS	Que gatinho é que está a brincar com uma meia?
	IO	Que menina é que a mãe está a lavar?
	OI	A que senhora é que a menina está a mostrar o patinho?
	OP	Com que meia é que o gatinho está a brincar?
	IS	Que menina é que está a apontar para o gatinho?
	IO	Que brinquedo é que a menina está a mostrar?
	OI	A que menina é que a mãe está a pentear o cabelo?
	OP	Para que gatinho é que a menina está a apontar?
	INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	IS
IO		Quem é que a mãe está a pentear?
OI		A quem é que a menina está a mostrar o patinho?
OP		Em que é que a menina está a pegar?
IS		Quem é que está a brincar com uma meia?
IO		Quem é que a mãe está a lavar?
OI		A quem é que a mãe está a pentear o cabelo?
OP		Para quem é que a menina está a apontar?
IS		Quem é que está a apontar para o gatinho?
IO		O que é que a menina está a mostrar?
OI		A quem é que a mãe está a dar banho?
OP		Com que é que o gatinho está a brincar?

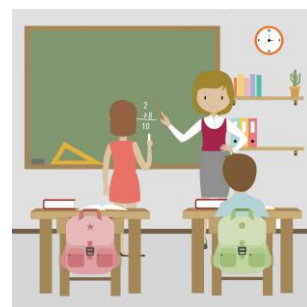
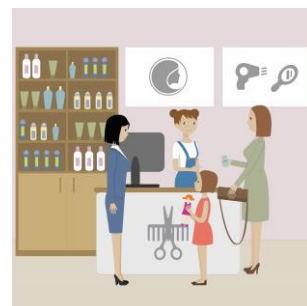


PERGUNTAS ALVO – SEQUÊNCIA B

INTERROGATIVAS D-LINKED	IS	Que criança é que está a pentear a boneca?	
	IO	Que camião é que o menino está a empurrar?	
	OI	A que urso é que a menina está a dar um abraço?	
	OP	Em que bola é que o menino está a agarrar?	
	IS	Que criança é que está a empurrar o camião?	
	IO	Que urso é que a menina está a abraçar?	
	OI	A que boneca é que a menina está a fazer um penteado?	
	OP	Para que criança é que o pai está a falar?	
	IS	Que criança é que está a ler um livro?	
	IO	Que boneca é que a menina está a pentear?	
	OI	A que criança é que o pai está a pedir a bola?	
	OP	Com que camião é que o menino está a brincar?	
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	IS	Quem é que está a pentear a boneca?	
	IO	O que é que o menino está a empurrar?	
	OI	A quem é que o pai está a pedir a bola?	
	OP	Com que é que o menino está a brincar?	
	IS	Quem é que está a ler um livro?	
	IO	Quem é que a menina está a abraçar?	
	OI	A quem é que a menina está a fazer um penteado?	
	OP	Para quem é que o pai está a falar?	
	IS	Quem é que está a empurrar o camião?	
	IO	Quem é que a menina está a pentear?	
	OI	A quem é que a menina está a dar um abraço?	
	OP	Em que é que o menino está a agarrar?	
			

PERGUNTAS ALVO – SEQUÊNCIA C

INTERROGATIVAS D-LINKED	IS	Que menina é que está a fugir do cão?
	IO	Que menina é que a mãe está a puxar?
	OI	A que menina é que a cabeleireira está a cortar o cabelo?
	OP	Em que tesoura é que a cabeleireira está a agarrar?
	IS	Que senhora é que está a entregar o dinheiro?
	IO	Que boneca é que a menina está a mostrar?
	OI	A que senhora é que a mãe está a pagar?
	OP	De que cão é que a menina está a fugir?
	IS	Que criança é que está a escrever no quadro?
	IO	Que tesoura é que a cabeleireira está a utilizar?
	OI	A que senhora é que a menina está a mostrar a boneca?
	OP	Para que criança é que a professora está a olhar?
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	IS	Quem é que está a fugir do cão?
	IO	Quem é que a mãe está a puxar?
	OI	A quem é que a mãe está a pagar?
	OP	Em que é que a cabeleireira está a agarrar?
	IS	Quem é que está a entregar o dinheiro?
	IO	O que é que a menina está a mostrar?
	OI	A quem é que a cabeleireira está a cortar o cabelo?
	OP	De quem é que a menina está a fugir?
	IS	Quem é que está a escrever no quadro?
	IO	O que é que a cabeleireira está a utilizar?
	OI	A quem é que a menina está a mostrar a boneca?
	OP	Para quem é que a professora está a olhar?



PERGUNTAS ALVO – SEQUÊNCIA D

INTERROGATIVAS D-LINKED	IS	Que senhor é que está a ler o jornal?
	IO	Que balde é que o menino está a encher?
	OI	A que criança é que o pai está a dar um abraço?
	OP	Com que pá é que o menino está a encher o balde?
	IS	Que criança é que está a chutar na bola?
	IO	Que criança é que o pai está a abraçar?
	OI	A que criança é que o senhor está a tirar uma fotografia?
	OP	Para que bola é que o menino está a apontar?
	IS	Que senhor é que está a tirar uma fotografia?
	IO	Que bola é que o pai está a agarrar?
	OI	A que menino é que a menina está a acenar?
	OP	Com que senhor é que o menino está a andar de barco?
INTERROGATIVAS NÃO D-LINKED	IS	Quem é que está a ler o jornal?
	IO	O que é que o menino está a encher?
	OI	A quem é que o pai está a dar um abraço?
	OP	Para o que é que o menino está a apontar?
	IS	Quem é que está a chutar na bola?
	IO	O que é que o pai está a agarrar?
	OI	A quem é que a menina está a acenar?
	OP	Com que é que o menino está a encher o balde?
	IS	Quem é que está a tirar uma fotografia?
	IO	Quem é que o pai está a abraçar?
	OI	A quem é que o senhor está a tirar uma fotografia?
	OP	Com quem é que o menino está a andar de barco?



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**Exmo. Sr. Encarregado de Educação**

O meu nome é Ana Raquel Oliveira, exerço atualmente funções de Professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas de Valadares, e sou estudante de mestrado em Ciências da Educação: área de especialização Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Estando a desenvolver um estudo na área das dificuldades de compreensão de Interrogativas Parciais, no Português Europeu venho, por este meio, solicitar a autorização para que o seu educando participe na recolha dos dados que nos permitirá aferir as dificuldades que as crianças enfrentam na compreensão destas estruturas do Português, de modo a que seja possível a elaboração de um manual que facilite uma intervenção consciente neste tipo de dificuldades.

Com duração aproximada de +/- 30 minutos, a participação do seu educando implicará a organização temporal de quatro sequências de imagens atribuindo, posteriormente, uma resposta não verbal (apontar com o dedo) a quatro conjuntos de questões alusivas a essas mesmas sequências, compostas por duas, três, quatro e cinco gravuras.

No tratamento dos dados recolhidos, é salvaguardado o anonimato das crianças e dos Educadores/Professores que colaboram com este estudo. Como é normal acontecer, os dados serão utilizados exclusivamente no âmbito do trabalho de investigação em curso.

Caso deseje obter mais informações, por favor contacte-me através do número 912265287.

Certa de que o seu contributo me irá ajudar a desenvolver esta investigação, agradeço antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Vila Nova de Gaia, julho de 2018.



Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, autorizo que o meu educando participe no estudo acerca da compreensão de dependência sintáticas no Português Europeu (interrogativas parciais).

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Prova Pedagógica
Registo de Aplicação

Organização de Sequências Lógico-temporais
Vs
Compreensão de Interrogativas Parciais

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ A ____ M Data: ____/____/____

Observações: _____

Sequência A – 2 Gravuras

Organização temporal da Sequência A

Correta

Incorreta

Tipo de interrogativa		Questão	Respostas		
			Resposta verbal		Resposta não verbal
			Completa	Incompleta	
Interrogativa d-linked	IS	Que senhora é que está a lavar a menina?			
	IO	Que menina é que a mãe está a pentear?			
	OI	A que menina é que a mãe está a dar banho?			
	OP	Em que brinquedo é que a menina está a pegar?			
	IS	Que gatinho é que está a brincar com uma meia?			
	IO	Que menina é que a mãe está a lavar?			
	OI	A que senhora é que a menina está a mostrar o patinho?			
	OP	Com que meia é que o gatinho está a brincar?			
	IS	Que menina é que está a apontar para o gatinho?			
	IO	Que brinquedo é que a menina está a mostrar?			
	OI	A que menina é que a mãe está a pentear o cabelo?			
	OP	Para que gatinho é que a menina está a apontar?			
Interrogativa não d-linked	IS	Quem é que está a lavar a menina?			
	IO	Quem é que a mãe está a pentear?			
	OI	A quem é que a menina está a mostrar o patinho?			
	OP	Em que é que a menina está a pegar?			
	IS	Quem é que está a brincar com uma meia?			
	IO	Quem é que a mãe está a lavar?			
	OI	A quem é que a mãe está a pentear o cabelo?			
	OP	Para quem é que a menina está a apontar?			
	IS	Quem é que está a apontar para o gatinho?			
	IO	O que é que a menina está a mostrar?			
	OI	A quem é que a mãe está a dar banho?			
	OP	Com que é que o gatinho está a brincar?			

Sequência B – 3 Gravuras

Organização temporal da Sequência B

Correta

Incorreta

Tipo de interrogativa		Questão	Respostas		
			Resposta verbal		Resposta não verbal
			Completa	Incompleta	
Interrogativa d-linked	IS	Que criança é que está a pentear a boneca?			
	IO	Que camião é que o menino está a empurrar?			
	OI	A que urso é que a menina está a dar um abraço?			
	OP	Em que bola é que o menino está a agarrar?			
	IS	Que criança é que está a empurrar o camião?			
	IO	Que urso é que a menina está a abraçar?			
	OI	A que boneca é que a menina está a fazer um penteado?			
	OP	Para que criança é que o pai está a falar?			
	IS	Que criança é que está a ler um livro?			
	IO	Que boneca é que a menina está a pentear?			
	OI	A que criança é que o pai está a pedir a bola?			
	OP	Com que camião é que o menino está a brincar?			
Interrogativa não d-linked	IS	Quem é que está a pentear a boneca?			
	IO	O que é que o menino está a empurrar?			
	OI	A quem é que o pai está a pedir a bola?			
	OP	Com que é que o menino está a brincar?			
	IS	Quem é que está a ler um livro?			
	IO	Quem é que a menina está a abraçar?			
	OI	A quem é que a menina está a fazer um penteado?			
	OP	Para quem é que o pai está a falar?			
	IS	Quem é que está a empurrar o camião?			
	IO	Quem é que a menina está a pentear?			
	OI	A quem é que a menina está a dar um abraço?			
	OP	Em que é que o menino está a agarrar?			

Sequência C – 4 Gravuras

Organização temporal da Sequência C

Correta

Incorreta

Tipo de interrogativa		Questão	Respostas		
			Resposta verbal		Resposta não verbal
			Completa	Incompleta	
Interrogativa d-linked	IS	Que menina é que está a fugir do cão?			
	IO	Que menina é que a mãe está a puxar?			
	OI	A que menina é que a cabeleireira está a cortar o cabelo?			
	OP	Em que tesoura é que a cabeleireira está a agarrar?			
	IS	Que senhora é que está a entregar o dinheiro?			
	IO	Que boneca é que a menina está a mostrar?			
	OI	A que senhora é que a mãe está a pagar?			
	OP	De que cão é que a menina está a fugir?			
	IS	Que criança é que está a escrever no quadro?			
	IO	Que tesoura é que a cabeleireira está a utilizar?			
	OI	A que senhora é que a menina está a mostrar a boneca?			
	OP	Para que criança é que a professora está a olhar?			
Interrogativa não d-linked	IS	Quem é que está a fugir do cão?			
	IO	Quem é que a mãe está a puxar?			
	OI	A quem é que a mãe está a pagar?			
	OP	Em que é que a cabeleireira está a agarrar?			
	IS	Quem é que está a entregar o dinheiro?			
	IO	O que é que a menina está a mostrar?			
	OI	A quem é que a cabeleireira está a cortar o cabelo?			
	OP	De quem é que a menina está a fugir?			
	IS	Quem é que está a escrever no quadro?			
	IO	O que é que a cabeleireira está a utilizar?			
	OI	A quem é que a menina está a mostrar a boneca?			
	OP	Para quem é que a professora está a olhar?			

Sequência D – 5 Gravuras

Organização temporal da Sequência D

Correta

Incorreta

Tipo de interrogativa		Questão	Respostas		
			Resposta verbal		Resposta não verbal
			Completa	Incompleta	
Interrogativa d-linked	IS	Que senhor é que está a ler o jornal?			
	IO	Que balde é que o menino está a encher?			
	OI	A que criança é que o pai está a dar um abraço?			
	OP	Com que pá é que o menino está a encher o balde?			
	IS	Que criança é que está a chutar na bola?			
	IO	Que criança é que o pai está a abraçar?			
	OI	A que criança é que o senhor está a tirar uma fotografia?			
	OP	Para que bola é que o menino está a apontar?			
	IS	Que senhor é que está a tirar uma fotografia?			
	IO	Que bola é que o pai está a agarrar?			
	OI	A que menino é que a menina está a acenar?			
OP	Com que senhor é que o menino está a andar de barco?				
Interrogativa não d-linked	IS	Quem é que está a ler o jornal?			
	IO	O que é que o menino está a encher?			
	OI	A quem é que o pai está a dar um abraço?			
	OP	Para o que é que o menino está a apontar?			
	IS	Quem é que está a chutar na bola?			
	IO	O que é que o pai está a agarrar?			
	OI	A quem é que a menina está a acenar?			
	OP	Com que é que o menino está a encher o balde?			
	IS	Quem é que está a tirar uma fotografia?			
	IO	Quem é que o pai está a abraçar?			
	OI	A quem é que o senhor está a tirar uma fotografia?			
	OP	Com quem é que o menino está a andar de barco?			

RESULTADOS OBTIDOS:

Organização de Sequências Lógico-temporais:

SEQUÊNCIAS	CORRETAS	INCORRETAS
Sequência A (2 gravuras)		
Sequência B (3 gravuras)		
Sequência C (4 gravuras)		
Sequência D (5 gravuras)		

Compreensão de Interrogativas Parciais:

TIPOS DE INTERROGATIVAS		CORRETAS	INCORRETAS
D-LINKED	Interrogativa de Sujeito		
	Interrogativa de Objeto		
	Interrogativa de Objeto Indireto		
	Interrogativa de Objeto Preposicionado		
NÃO D-LINKED	Interrogativa de Sujeito		
	Interrogativa de Objeto		
	Interrogativa de Objeto Indireto		
	Interrogativa de Objeto Preposicionado		

LEGENDA: IS (Interrogativa de Sujeito); IO (Interrogativa de Objeto); OI (Interrogativa de objeto indireto); OP (Interrogativa de objeto Preposicionado); 1 (Correta); 0 (Incorreta).