

**Relações entre conhecimento explícito da língua  
e a competência de leitura**

**Compreensão de dependências referenciais no ensino básico**

**Joana Maria Rodrigues Batalha Marchão**

**Tese de Doutoramento em Linguística**

**Especialidade Linguística e Ensino de Língua**

**Dezembro, 2017**



Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística, na especialidade de Linguística e Ensino de Língua, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Costa e da Professora Doutora Ana Luísa Costa.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio, através da bolsa SFRH / BD / 73881 / 2010.



## DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

*Joana Maria Rodrigues Batalha Marchão*

Lisboa, 27 de dezembro de 2017

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O Orientador,

*João Miguel Marques da Costa*

A Coorientadora,

*Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa*

Lisboa, 27 de dezembro de 2017



*Aos meus filhos.*

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é o resultado de um longo percurso que não fiz sozinha. Quero, por isso, deixar os meus sinceros agradecimentos a todos os que estiveram ao meu lado e que, de algum modo, tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Ao Professor João Costa e à Professora Ana Costa, pelo privilégio que foi tê-los como meus orientadores. Ao Professor João Costa, pela estimulante força de trabalho, pela disponibilidade sempre manifestada, pelos comentários pertinentes e rigorosos. À Professora Ana Costa, pelo apoio constante, pelas leituras atentas e criteriosas, pelas proveitosas conversas. A ambos, pelo encorajamento e pela amizade.

À direção da escola na qual desenvolvi parte desta investigação, pelo acolhimento e pela disponibilidade; aos professores que me abriram a porta das suas salas de aula e aos alunos que fizeram parte no estudo, pela sua participação; aos colegas e amigos que aceitaram participar no estudo como grupo de controlo, por toda a colaboração.

Aos professores, colegas e amigos do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, por todas as partilhas linguísticas e pelo interesse com que seguiram o meu percurso.

Aos colegas e amigos que acompanharam este projeto e que me deram força para o terminar, em particular aos que nele se envolveram diretamente: à Andreia Simão, ao Bruno Fernandes, à Fátima Santos, à Lara Cunha, ao Luís Salema, à Luísa Nicolau, à Paula Félix, à Patrícia Almeida, ao Radovan Miletic, à Regina Duarte e à Rute Ribeiro pela ajuda com a testagem de materiais, com a classificação de testes, com a estatística ou com a leitura, revisão e tradução de partes da tese.

Aos meus pais e à minha irmã, por me fazerem quem sou, pelo ânimo que me deram para continuar e por estarem sempre disponíveis para me ajudar.

Ao Jorge, pelo amor e pela amizade, por ter sempre acreditado em mim – mesmo quando eu não acreditei – e por ter estado presente para os nossos filhos nas minhas ausências.

Aos meus filhos, Francisco e Lourenço, a quem dedico este trabalho, por me encherem o coração de amor todos os dias.

**Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura:  
compreensão de dependências referenciais no ensino básico**

**Joana Maria Rodrigues Batalha Marchão**

**RESUMO**

O presente trabalho, que se inscreve na especialidade de linguística e ensino de língua, investiga relações entre o conhecimento explícito da língua e a competência de leitura no ensino da língua materna.

Para se estudar relações entre estes dois domínios, desenvolveu-se um estudo em contexto escolar para avaliação da compreensão de dependências referenciais na leitura por alunos do ensino básico. O estudo realizado, no qual participaram 91 alunos, pretendeu cumprir três objetivos: (i) diagnosticar o conhecimento linguístico de alunos dos 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade sobre a compreensão de dependências referenciais na leitura; (ii) intervir didaticamente face aos resultados obtidos no diagnóstico pelos alunos de 4.º ano, através da promoção de atividades que visam o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e, mais concretamente, o desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes de pronomes; (iii) e avaliar os efeitos da intervenção didática, pela comparação dos desempenhos de um grupo de alunos de 4.º ano quanto à compreensão de dependências referenciais na leitura antes e após a intervenção implementada.

A tese está organizada em seis capítulos: no Capítulo 1, de carácter introdutório, apresenta-se a questão geral da investigação e o seu enquadramento teórico e metodológico; no Capítulo 2, abordam-se questões em torno da gramática e da leitura, procurando mostrar-se relações entre estes dois domínios no que se refere à investigação e ao ensino; o Capítulo 3 é dedicado à caracterização das estruturas linguísticas em estudo, isto é, das relações anafóricas que envolvem dependência referencial, em particular as que se estabelecem entre uma forma pronominal – pessoal, demonstrativa e relativa – e uma determinada expressão linguística que lhe serve de antecedente; no Capítulo 4, procede-se à descrição e fundamentação metodológica do estudo sobre a compreensão de dependências referenciais na leitura, assim como à apresentação dos resultados, orientada por um conjunto de hipóteses derivadas da questão geral de investigação; a partir da análise quantitativa dos dados, complementada por uma análise qualitativa de itens problemáticos, o Capítulo 5 compreende a discussão de questões suscitadas pelos resultados relativamente às hipóteses formuladas, assim como a consideração de contributos da investigação desenvolvida para o ensino da língua materna; por fim, no Capítulo 6, sintetizam-se resultados e sistematizam-se respostas, sustentando-se a ideia de que o ensino da gramática, entendido como um processo de consciencialização e explicitação do

conhecimento linguístico, pode reverter a favor de uma melhoria dos desempenhos na compreensão da leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** dependências referenciais, pronomes, conhecimento explícito, consciência linguística, compreensão da leitura

**Relations between explicit knowledge of language and reading:  
comprehension of referential dependencies in basic education**

**Joana Maria Rodrigues Batalha Marchão**

**ABSTRACT**

The present research, which is part of the field of linguistics and language teaching, investigates relations between explicit knowledge of language and reading in mother tongue teaching.

In order to study relations between these two domains, a study was developed in a school context to evaluate the understanding of referential dependencies in reading by students in grades 4, 6 and 8. The study, in which 91 students participated, aimed at three objectives: (i) to diagnose the linguistic knowledge of students on the understanding of referential dependencies in reading; (ii) to propose a didactic intervention in response to the results obtained in the diagnosis by students in grade 4, based on the promotion of activities that aim at the development of linguistic awareness and explicit knowledge about referential dependencies and, more specifically, the development of strategies to identify antecedents of pronouns; (iii) and to evaluate the effects of the didactic intervention, by comparing the performance of a group of students in grade 4 on the understanding of referential dependencies in reading before and after the intervention.

This thesis is organized in six chapters: Chapter 1, the introduction, presents the general question of the research and its theoretical and methodological framework; Chapter 2 addresses questions about grammar and reading and the relations between these domains in research and in education; Chapter 3 is dedicated to the description of the linguistic structures under study, that is, the anaphoric relations involving referential dependency, in particular those that are established between a pronoun - personal, demonstrative and relative - and a linguistic expression functioning as an antecedent; Chapter 4 presents the methodological basis of the study on the understanding of referential dependencies in reading, as well as its results, guided by a number of assumptions derived from the general research question; based on a quantitative analysis of the data but also on a qualitative analysis of problematic items, Chapter 5 offers a discussion of the results according to the assumptions made, as well as a consideration of contributions of the research to mother tongue teaching; finally, in Chapter 6, results are summarized and research answers are reviewed, based on the idea that the teaching of grammar, understood as a process of developing linguistic awareness and explicit knowledge, can be used to improve performance in reading comprehension.

**KEY-WORDS:** referential dependencies, pronouns, explicit knowledge, linguistic awareness, reading comprehension

## ÍNDICE

<b>Resumo</b> .....	<b>ix</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>xi</b>
<b>Capítulo 1. Introdução</b> .....	<b>1</b>
1.1. Questão geral de investigação .....	1
1.2. Enquadramento .....	2
1.3. Estrutura da tese .....	5
<b>Capítulo 2. Gramática e leitura: da investigação ao ensino</b> .....	<b>7</b>
2.1. A gramática como consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico ..8	
2.1.1. Para uma delimitação do conceito de conhecimento explícito .....	8
2.1.2. Do currículo às práticas de ensino .....	14
2.2. A leitura como competência linguística .....	23
2.2.1. Para uma delimitação do conceito de leitura .....	23
2.2.1.1. Para que lemos? .....	25
2.2.1.2. Como lemos? .....	26
2.2.1.3. Lemos todos da mesma maneira? .....	38
2.2.2. Ensino e aprendizagem da leitura .....	50
2.2.2.1. Da «aprendizagem informal à aprendizagem formal» .....	50
2.2.2.2. O ensino da compreensão da leitura .....	60
2.2.2.3. Do currículo às práticas de ensino .....	71
Sumário .....	78
<b>Capítulo 3. Dependências referenciais</b> .....	<b>79</b>
3.1. Referência: dêixis e anáfora .....	80
3.2. Tipos de relações anafóricas .....	84
3.2.1. Relações anafóricas com sintagmas nominais plenos .....	86
3.2.2. Relações anafóricas com pronomes .....	90

3.2.2.1. A classe dos pronomes .....	91
3.2.2.2. Pronomes pessoais .....	93
3.2.2.3. Pronomes demonstrativos.....	102
3.2.2.4. Pronomes relativos .....	108
3.3. Da linguística ao ensino da língua materna.....	116
3.3.1. Algumas teorias sobre relações anafóricas .....	116
3.3.2. Aquisição e processamento de dependências referenciais em português europeu.....	121
3.3.3. As dependências referenciais no ensino da língua materna.....	132
Sumário.....	139

**Capítulo 4. Estudo: metodologia e apresentação dos resultados ..... 140**

4.1. Aspetos metodológicos do estudo .....	140
4.2. Fases do estudo e procedimentos de recolha dos dados .....	143
4.2.1. Fase preparatória.....	145
4.2.2. Fase de diagnóstico e fase de avaliação .....	147
4.2.2.1. Participantes .....	147
4.2.2.2. Construção das provas.....	149
4.2.2.3. Aplicação das provas.....	162
4.2.3. Fase de intervenção.....	165
4.2.3.1. Participantes .....	165
4.2.3.2. O laboratório gramatical.....	165
4.2.3.3. Implementação da intervenção.....	172
4.3. Tratamento e análise dos dados .....	174
4.3.1. Fase preparatória.....	174
4.3.2. Fase de diagnóstico e fase de avaliação .....	182
4.3.2.1. Resultados por tipo de pronome .....	188
4.3.2.2. Resultados por estatuto e função do pronome.....	191
4.3.2.3. Resultados por distância antecedente-pronome .....	200
4.3.2.4. Resultados por tipo de texto .....	203
4.3.2.5. Resultados por ano de escolaridade.....	206
4.3.2.6. Resultados por grupo (experimental e controlo) .....	208

4.3.3. Síntese dos resultados .....	218
Sumário.....	220
<b>Capítulo 5. Discussão dos resultados.....</b>	<b>221</b>
5.1. Desempenhos na compreensão de dependências referenciais.....	222
5.1.1. Fatores linguísticos .....	223
5.1.2. Desenvolvimento linguístico e progressão escolar .....	248
5.1.3. Conhecimento explícito sobre dependências referenciais .....	251
5.2. Da linguística ao ensino da língua materna: contributos do estudo.....	257
5.2.1. Desenvolvimento linguístico tardio .....	258
5.2.2. Desenvolvimento de competências de uso da língua: a leitura.....	261
Sumário.....	267
<b>Capítulo 6. Conclusões.....</b>	<b>268</b>
6.1. Questões de investigação: resultados e respostas .....	268
6.2. Uma agenda para a investigação em linguística educacional .....	276
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>280</b>
<b>Lista de quadros .....</b>	<b>294</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>297</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>300</b>
Anexo 1. Matriz.....	a
Anexo 2. Provas .....	b
Anexo 3. Critérios de classificação.....	c
Anexo 4. Plano da intervenção didática .....	d
Anexo 5. Guiões de trabalho .....	e
Anexo 6. Testes estatísticos.....	f
Anexo 7. Prova nacional de Português .....	g



## Capítulo 1. Introdução

### 1.1. Questão geral de investigação

Nas últimas décadas, no contexto educativo português, assistiu-se a uma redefinição do lugar da gramática no currículo da língua materna. Esta redefinição ficou marcada pela consagração da expressão «conhecimento explícito da língua» nos documentos curriculares (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997, ME 2001, Reis 2009) para designar uma abordagem de ensino e aprendizagem<sup>1</sup> da gramática que, inspirada nas propostas do movimento anglo-saxónico da «language awareness» (James & Garrett 1991), tem por objetivo fazer evoluir o conhecimento implícito que as crianças têm e usam enquanto falantes competentes da sua língua para um estágio de conhecimento explícito (I. Duarte 1993; Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997; I. Duarte 2008; J. Costa *et al.* 2011).

Esta abordagem, que defende um espaço autónomo para a reflexão sobre a língua ao mesmo tempo que reforça os objetivos instrumentais de ensino da gramática, não se concretiza, contudo, nas práticas de ensino, predominando nas escolas um conjunto de práticas divergentes desde abordagens tradicionais, assentes na memorização de termos e definições, à inexistência de qualquer reflexão sobre a língua, passando por práticas descontextualizadas em que a gramática é subsidiária relativamente às competências comunicativas (Sim-Sim & Rodrigues 2006, Ucha 2007, R. Duarte 2008, A. L. Costa 2010, Ferreira 2015).

Neste contexto, e procurando contribuir com dados que reforcem os objetivos instrumentais do ensino da gramática (cf. I. Duarte 1998, 2008), o presente trabalho propõe-se investigar relações entre gramática e leitura em contexto escolar. Toma-se como ponto de partida a hipótese de que o ensino da gramática, entendido como um processo de consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico, tem efeitos

---

<sup>1</sup> Embora se reconheça que o processo de ensino é indissociável do processo de aprendizagem, por uma questão de simplicidade, ao longo do trabalho, utilizar-se-á, sobretudo, a designação «ensino da gramática».

positivos na compreensão da leitura. Ainda que controversa, esta hipótese tem vindo a ser sustentada por diversos estudos (cf. Capítulo 2) que apontam na direção de que, para se atingir níveis elevados de desempenho na leitura, é necessário um conhecimento linguístico extenso e profundo que, em larga medida, tem de ser explícito (cf. I. Duarte 2008).

Para se estudar relações entre estes dois domínios, procedeu-se à delimitação de um tópico gramatical relevante para a compreensão da leitura, o das dependências referenciais, entendendo-se por dependência referencial um tipo de relação anafórica em que o valor de uma expressão nominal é adquirido através do valor referencial de outra expressão presente no discurso e que constitui o seu antecedente, ou seja, em que uma determinada expressão nominal está referencialmente dependente de uma expressão antecedente para poder ser interpretada (Raposo 1992, Lobo 2013a). De entre as expressões nominais que podem participar em relações de dependência referencial, selecionaram-se diferentes tipos de pronomes: pronomes pessoais, demonstrativos e relativos (cf. Capítulo 3).

Enunciada a hipótese de partida e identificadas as estruturas linguísticas que constituem objeto de estudo, formula-se como questão geral de investigação a seguinte: *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?* – ou, mais concretamente – *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?*

## **1.2. Enquadramento**

A presente investigação é realizada, antes de mais, sob a perspetiva da linguística e ensino de língua, ou, para usar o termo proposto por Spolsky (Spolsky 1974, citado por Spolsky 2008), da «linguística educacional». Tendo surgido como um domínio da linguística aplicada, a linguística educacional é hoje reconhecida como uma área de estudo dotada de especificidade, ainda que, para a definição desta área, seja

necessário mencionar o contributo de diversas disciplinas. No *Handbook of Educational Linguistics*, publicado em 2008, a linguística educacional é definida como «an area of study that integrates the research tools of linguistics and other related disciplines of the social sciences in order to investigate holistically the broad range of issues related to language and education» (Hult 2008: 10), sendo que, para Spolsky (1999: 2), é a «interseção da linguística com a educação» que melhor define o escopo da linguística educacional.

Assim, e não sendo um objetivo da linguística educacional aplicar modelos teóricos a práticas de ensino – «[w]e seek then not apply linguistics, but to derive from its many branches and from other fields that study language, the knowledge that will help in developing the language capacity of others» (Spolsky 1999: 2) –, é no conhecimento gerado pela linguística que assentam os estudos desenvolvidos naquela área.

Por outro lado, trata-se de uma investigação que se realiza também no âmbito da didática da(s) língua(s), entendida como um campo de conhecimento e de investigação específico que vai para além dos «conceitos aplicacionistas» (Camps 2012: 27) e que tem como objeto «o processo de ensinar e aprender línguas com o fim de melhorar as práticas» (Camps, Guasch & Ruiz Bikandi 2010: 71). Embora este seja um campo de investigação vasto para situar o presente trabalho, uma vez que se preocupa não apenas com o «que» ensinar, mas também com o «como ensinar, a quem, onde e quando, porquê e para quê», recorrendo a contributos de outras ciências (da linguagem, da educação, da psicologia, da sociologia) para além da linguística (Alarcão 2010: 67), estão, certamente, nele incluídas questões relacionadas com a didática da gramática – tais como «é necessário ensinar gramática?» ou «que gramática ensinar?» – que são centrais neste estudo.

Se se considerar que um dos fatores que mais tem influenciado a evolução da didática da(s) língua(s) enquanto disciplina é a noção de língua e as teorias sobre aquisição das línguas decorrentes da investigação em ciências da linguagem (Alarcão *et al.* 2010: 2), este é um trabalho que toma por base os argumentos da linguística generativa na conceção da linguagem como uma faculdade mental inata, exclusiva da espécie humana, e da aquisição como um processo que ocorre de forma espontânea

desde o nascimento a partir da interação entre esta faculdade mental e a exposição a *input* linguístico que o meio fornece (cf. Costa, Costa & Gonçalves 2017).

Num entendimento da gramática como processo de desenvolvimento do conhecimento explícito não só se supõe a existência de um sistema mental de regras e princípios que os falantes possuem e usam, isto é, de um conhecimento implícito, como se considera fundamental estabelecer a distinção entre aquilo que é espontaneamente adquirido do que precisa de ser formalmente aprendido. Os estudos em aquisição e desenvolvimento da linguagem são, portanto, fundamentais para se definirem domínios de intervenção no ensino da gramática, sobretudo por disponibilizarem dados que permitem identificar áreas do conhecimento linguístico cujo desenvolvimento não está ainda estabilizado à entrada para a escola.

Tendo em conta o enquadramento apresentado, foi uma preocupação deste trabalho conciliar, em termos metodológicos, os objetivos da investigação em linguística com propostas didaticamente adequadas à sala de aula. Por um lado, o estudo que se desenvolve é orientado por um desenho de natureza experimental, seguindo uma metodologia pré-teste / pós-teste, que se traduz, fundamentalmente, em três fases: uma fase de diagnóstico (pré-teste); uma fase de intervenção, concebida como uma sequência de atividades no formato «laboratório gramatical» (I. Duarte 1992, 2008; J. Costa *et al.* 2011); e uma fase de aferição de resultados (pós-teste). Por outro lado, ao selecionar como participantes turmas de uma escola e ao incluir uma intervenção didática em sala de aula, enquadrada pelas orientações curriculares em vigor, o estudo apresenta características de abordagens mais naturalistas, que se manifestam também ao nível da configuração das tarefas das várias fases do estudo.

Para dar resposta à questão de investigação, definiram-se os seguintes objetivos para o estudo: (i) diagnosticar o conhecimento linguístico de alunos dos 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade sobre a compreensão de dependências referenciais na leitura; (ii) intervir didaticamente face aos resultados obtidos no diagnóstico pelos alunos de 4.º ano, através da promoção de atividades que visam o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e, mais concretamente, o desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes de pronomes; (iii) e avaliar os efeitos da intervenção didática, pela

comparação dos desempenhos de um grupo de alunos de 4.º ano quanto à compreensão de dependências referenciais na leitura antes e após a intervenção implementada.

### **1.3. Estrutura da tese**

A tese está organizada em seis capítulos, seguidos por um conjunto de anexos com os instrumentos usados nas diferentes fases do estudo, incluindo os materiais didáticos utilizados na fase de intervenção. Os anexos contêm também os testes estatísticos aos quais se recorreu na análise quantitativa dos dados.

No Capítulo 2, que pretende fornecer um enquadramento teórico para o estudo a desenvolver, abordam-se questões em torno da gramática e da leitura, procurando mostrar-se relações entre estes dois domínios. Neste capítulo, explicitam-se conceitos fundamentais a partir de propostas de vários campos de investigação, como sejam o de «conhecimento explícito» e o de «compreensão da leitura», e consideram-se as principais orientações curriculares para o ensino da gramática e da leitura.

O Capítulo 3 é dedicado à caracterização das estruturas linguísticas em estudo, isto é, das relações anafóricas que envolvem dependência referencial, em particular as que se estabelecem entre uma forma pronominal – pessoal, demonstrativa e relativa – e uma determinada expressão linguística que lhe serve de antecedente. O capítulo inclui também uma revisão de trabalhos sobre processamento e aquisição de dependências referenciais, que disponibilizam dados relevantes para o estudo a desenvolver.

No Capítulo 4, procede-se à descrição e fundamentação metodológica do estudo sobre a compreensão de dependências referenciais na leitura. Descrevem-se, para cada fase do estudo, os objetivos, os procedimentos de construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados e os participantes. Procede-se também à descrição da metodologia de tratamento e análise dos dados, bem como à

apresentação da análise quantitativa dos resultados, orientada por um conjunto de hipóteses derivadas da questão geral de investigação.

O Capítulo 5 compreende a discussão de questões suscitadas pelos resultados relativamente às hipóteses formuladas, assim como a consideração de contributos da investigação desenvolvida para o ensino da língua materna.

Por fim, no Capítulo 6, sintetizam-se resultados e sistematizam-se respostas, sustentando-se a ideia de que o ensino da gramática, entendido como um processo de consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico, pode reverter a favor de uma melhoria dos desempenhos na compreensão da leitura.

## Capítulo 2. Gramática e leitura: da investigação ao ensino

Neste capítulo, que se encontra organizado em duas grandes partes, abordam-se questões em torno do ensino da gramática e do ensino da leitura. Relativamente ao ensino da gramática, e para melhor se compreender a perspectiva de ensino em que se enquadra este trabalho, começa-se por discutir o conceito de «conhecimento explícito», relacionando-o, a partir de propostas de vários campos de investigação, com conceitos próximos, como sejam o de «consciência linguística» e o de «consciência metalinguística» (cf. 2.1.1). Seguidamente, tomam-se como ponto de partida as orientações curriculares para o ensino da gramática das últimas décadas, assim como práticas de ensino vigentes nas escolas portuguesas, para problematizar as vantagens, pressupostos e métodos do desenvolvimento do «conhecimento explícito» como uma abordagem de ensino da gramática que tem em vista a progressiva consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico dos alunos (cf. 2.1.2.).

No que se refere à leitura, problematizam-se, num primeiro momento (2.2.1.), três grandes questões – «para que lemos?», «como lemos?» e «leamos todos da mesma maneira?» – que remetem, respetivamente, para a consideração de objetivos ou funções da leitura, de processos linguísticos e cognitivos implicados no ato de ler e, ainda, de fatores que contribuem para diferenças no nível de leitura, a que se dedica particular atenção. Num segundo momento (cf. 2.2.2.), tratam-se questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem da leitura, desde a aprendizagem informal até à aprendizagem formal, centrada, nas suas fases iniciais, na aprendizagem da descodificação; discutem-se, em seguida, aspetos ligados ao ensino da compreensão, partindo-se das variáveis texto, leitor e contexto; por fim, consideram-se, no contexto português, as principais orientações curriculares para o ensino da leitura, equacionando-se a sua influência nas práticas de ensino e nos resultados alcançados pelos alunos.

## **2.1. A gramática como consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico**

### **2.1.1. Para uma delimitação do conceito de conhecimento explícito**

O conhecimento linguístico, tal como o conhecimento que temos de outros domínios, é essencialmente implícito, inconsciente e intuitivo. Não nos recordamos de como começámos a compreender o que ouvíamos à nossa volta nem de quando começámos a falar. Do mesmo modo, em situações de comunicação natural, por exemplo, quando participamos numa conversa, não prestamos atenção aos aspetos formais do nosso discurso, mas antes ao que pretendemos comunicar (I. Duarte 2010). Pode dizer-se, por isso, que o uso que fazemos da língua, enquanto falantes, é «implícito, holístico e direcionado para o conteúdo» (Ravid & Tolchinsky 2002:21). Este nível de conhecimento, que designamos conhecimento implícito da língua, corresponde a um nível mais básico de conhecimento linguístico (Sim-Sim 1998, I. Duarte 2008) e aproxima-se do nível de conhecimento caracterizado por Chomsky (1986) e por ele designado língua internalizada (ou língua-I).

No entanto, o uso que fazemos da língua nas atividades de compreensão e produção é distinto daquele em que adotamos uma atitude reflexiva sobre os objetos linguísticos e a sua manipulação. Isto significa que, desde cedo, a par de um conhecimento linguístico implícito, intuitivo, desenvolvemos capacidades que nos permitem observar a língua como um domínio de análise ou um objeto que pode ser explorado. O facto de as crianças fazerem precocemente observações sobre a pronúncia ou o significado de certas palavras, de inventarem rimas ou de repetirem lengalengas é uma indicação de que possuem capacidades para refletir sobre a língua que utilizam (Viana 2002, I. Duarte 2010), ou seja, de que desenvolvem sobre a sua língua um conhecimento metalinguístico, frequentemente designado «consciência linguística».

As expressões «consciência linguística» e «consciência metalinguística» têm sido frequentemente usadas como sinónimas, o que, como sistematiza Viana (2002), poderá

derivar da dificuldade em estabelecer uma fronteira entre comportamento linguístico e comportamento metalinguístico. Barbeiro (1999) afirma que podem ser estabelecidas entre estes dois conceitos<sup>1</sup> relações de sobreposição, sinonímia e complementaridade. Segundo Castelo (2012), a definição atribuída à expressão «consciência linguística» tem divergido em função da perspetiva de estudo, podendo estar associada a três áreas de investigação: a linguística aplicada à educação; a psicologia e a psicolinguística; e a aprendizagem e o domínio da leitura e de outras competências de base linguística.

No âmbito da educação, o conceito «consciência linguística» – do inglês «language awareness» – surge associado a um movimento de tradição anglo-saxónica que visou a integração da linguística nos currículos escolares, a partir das décadas de 1960 e 1970, defendendo a ideia de que o conhecimento linguístico deve ser promovido no ensino das línguas não apenas por ser um conhecimento útil, mas por se considerar a língua como um objeto de estudo interessante por si próprio. No Reino Unido, este movimento teve origem nos trabalhos de Michael Halliday, que dirigiu o primeiro programa em larga escala de promoção da consciência linguística nas escolas inglesas, entre 1964 e 1971, o *Programme in Linguistics and English Teaching*<sup>2</sup> (Hudson 2010). Também nos EUA se assistiu, a partir desta altura, a diversas tentativas<sup>3</sup> de introduzir nos currículos do ensino primário e secundário o estudo da linguística de modo autónomo e, em particular, o estudo da linguística para promover o pensamento científico, através de atividades de observação de dados linguísticos e da sua descrição, que ficaram conhecidas como «linguistic lessons» ou «linguistic inquiries» (Honda & O’Neil 1993, Honda 1994).

Na década de 1990, com a publicação *Language Awareness in the Classroom* de James & Garrett (1991) e com a criação da *Association for Language Awareness* (ALA) em 1994, o termo «language awareness»<sup>4</sup> populariza-se e passa a designar uma abordagem assumidamente mais abrangente, que convoca teorias concorrentes da linguística e da psicolinguística e que se estende a outras áreas, como a literatura e a tradução (Garrett

---

<sup>1</sup> E outros, como os de «consciência epilinguística», «conhecimento tácito ou implícito», «conhecimento explícito», «metalinguagem» (Barbeiro 1999: 19).

<sup>2</sup> Neste projeto, estiveram ativamente envolvidos outros linguistas como David Crystal, Ron Carter e Richard Hudson (Hudson 2010).

<sup>3</sup> Nos EUA, estas iniciativas foram preconizadas, sobretudo, por linguistas generativistas, como A. Lobeck, K. Denham, W. O’Neil, M. Honda.

<sup>4</sup> No caso das perspetivas que se centraram na defesa do estudo da língua de modo autónomo, recorreu-se mais especificamente ao termo «linguistic awareness».

2013). De acordo com a definição proposta na constituição da ALA – «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Garrett 2013: 383) –, pode considerar-se que a expressão «consciência linguística» se refere à ideia de promover ao longo da escolaridade, no ensino e aprendizagem das línguas (da língua materna ou das línguas estrangeiras) e no uso da linguagem em geral, a consciencialização e a explicitação do conhecimento linguístico, por meio de um trabalho reflexivo e indutivo, e com o fim de se alcançarem diferentes objetivos, por exemplo, nas dimensões cognitiva, instrumental ou afetiva e social (I. Duarte 2008, Hudson 2008, Garrett 2013).

Ainda no âmbito educativo, alguns autores adotaram termos equivalentes ao de consciência linguística. James & Garrett (1991) referem-se, por exemplo, à relação entre «language awareness» e «consciousness-raising»; Hudson (2008) menciona o termo «knowledge about language» (KAL), designando «the explicit knowledge of facts and principles informed by the ideas of linguistics» (Carter 1990, citado por Hudson 2008); Honda, O’Neil & Piping (2010) usam a expressão «linguistics literacy», enfatizando a dimensão científica do conhecimento sobre a gramática mental; Camps (2014) refere-se à «actividad metalingüística».

No âmbito da psicologia e da psicolinguística, o uso do conceito «consciência metalinguística» parece ser mais frequente do que o de «consciência linguística», ainda que muitos autores refiram a falta de unanimidade sobre a consciência metalinguística, tanto a nível terminológico como conceptual (Barbeiro 1999, Castelo 2012). A nível terminológico, examinando os principais autores que se centraram sobre a consciência metalinguística, Castelo (2012) identifica, pelo menos, seis expressões distintas para designar «consciência metalinguística» e faz notar ainda que alguns autores, como Tunmer, Pratt & Herriman (1984), usam «consciência metalinguística» para designar a competência geral e combinações de «consciência» com o adjetivo indicador da componente linguística para as competências específicas (por exemplo, «consciência fonológica», «consciência sintática», entre outras).

A nível conceptual, diferentes autores acentuaram ora a dimensão declarativa do conhecimento metalinguístico, ora a sua dimensão processual, o que resultou em conceções distintas da consciência metalinguística. Alguns autores, como Tunmer &

Herriman (1984), Tunmer & Bowey (1984) e Bialystok (1986), propuseram ainda definições que incluem tanto aspetos declarativos como processuais (Gombert 1990).

Tunmer & Herriman (1984) e Tunmer & Bowey (1984) definem a consciência metalinguística como a capacidade para refletir sobre as propriedades estruturais da língua e para as manipular, tomando a língua como um objeto de pensamento, o que contrasta com o uso do sistema linguístico para compreender e produzir frases, pois requer um tipo de processamento que não se baseia em processos automáticos, mas antes em processos controlados. Os autores sugerem que as capacidades metalinguísticas atuam, através da invocação do controlo de processamento, sobre os produtos (fonemas, palavras, frases e proposições) dos mecanismos mentais. Desta forma, admitem que a consciência metalinguística faz parte de um conjunto mais abrangente de capacidades cognitivas, a metacognição.

Por seu turno, Bialystok (1986) considera que a consciência metalinguística reflete o crescimento de duas dimensões cognitivas envolvidas no processamento da linguagem: a análise, pelo sujeito, do conhecimento linguístico em categorias estruturadas e o controlo dos processos de atenção para seleccionar e processar informação linguística específica.

Gombert (1990) sistematiza a relação entre metacognição e metalinguagem a partir dos trabalhos desenvolvidos por Flavell na década de 1970. A metacognição remete para uma forma de conhecimento consciente do sujeito em relação aos processos e produtos cognitivos, assim como para o controlo e a regulação desses processos. Do mesmo modo, a metalinguagem ou as atividades metalinguísticas, enquanto subdomínio da cognição, remetem para capacidades de reflexão sobre a linguagem e o seu uso e, por outro lado, para competências de controlo sobre os próprios processos de tratamento linguístico. A metalinguagem diferencia-se das outras capacidades metacognitivas (por exemplo, a metamemória, a meta-atenção e a meta-aprendizagem) por ser caracterizada a partir do seu objeto (a linguagem), enquanto estas são definidas pela função cognitiva a que se referem.

As diferentes concepções de consciência metalinguística estão ainda relacionadas com a falta de unanimidade quanto à sua emergência. Tunmer & Herriman (1984) identificaram três perspetivas que relacionam consciência metalinguística, idade e

aprendizagem formal da leitura: para alguns autores, a consciência metalinguística é indissociável do processo de aquisição da linguagem e manifesta-se desde muito cedo, por volta dos dois anos; para um segundo grupo de autores, é na idade pré-escolar que a criança começa a evidenciar um conjunto de competências linguísticas que lhe permitem atender e manipular aspetos formais da língua; uma terceira perspetiva sustenta que a emergência de capacidades metalinguísticas coincide com a entrada na escola e com a aprendizagem da leitura e da escrita. Titone (1988) acrescenta um aspeto fundamental: a consciência metalinguística é o resultado do desenvolvimento metacognitivo produzido pela aprendizagem da leitura e, conjuntamente, pela aprendizagem da gramática.

Gombert (1990) sugere que a maior parte das capacidades metalinguísticas emerge aos seis ou sete anos, sendo que apenas algumas capacidades poderão surgir antes da aprendizagem da leitura, a partir dos cinco anos e dificilmente antes dessa idade. Aliás, o autor utiliza o termo «epilinguístico» para distinguir os comportamentos metalinguísticos daqueles comportamentos que, assemelhando-se aos metalinguísticos, não são conscientemente controlados pelo sujeito. Desta forma, manifestações como autocorrigir-se ou comentar o discurso próprio e dos outros, visíveis nas crianças desde os dois ou três anos, não revelam ainda uma reflexão e um controlo deliberado sobre a língua e as suas estruturas, pelo que se situam ao nível dos comportamentos epilinguísticos.

Para Tunmer & Hoover (1992), a consciência metalinguística está relacionada com uma mudança mais abrangente nas capacidades de processamento da informação que ocorre na infância média, em particular com o desenvolvimento do controlo metacognitivo sobre o sistema de processamento da informação. Deste modo, não se espera que o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas seja concomitante com a aquisição da linguagem, mas que ocorra não antes dos quatro, cinco anos, ou mais tarde, quando a criança é confrontada com determinadas tarefas, como a aprendizagem da leitura.

É precisamente no âmbito da aprendizagem da leitura, a terceira área de investigação identificada por Castelo (2012), que têm sido estudadas de forma aprofundada as várias componentes da consciência linguística. A componente que primeiro interessou os investigadores, pelo papel central desempenhado nas fases iniciais

da aprendizagem da leitura, foi a consciência fonológica, que pode ser entendida como «a capacidade de identificar e manipular sílabas, constituintes da sílaba e segmentos independentemente do significado» (I. Duarte 2010:13). A literatura que correlaciona a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é muito abundante. Os trabalhos realizados, usando sobretudo tarefas que medem a sensibilidade fonológica e tarefas de consciência fonológica, têm demonstrado que a relação entre consciência fonológica e leitura é de dois tipos: a consciência fonológica facilita a aprendizagem do código escrito e pode ser, inclusivamente, preditora do sucesso na leitura; por outro lado, a aprendizagem da leitura parece contribuir também ela para o desenvolvimento de certas capacidades fonológicas (Demont & Gombert 1996, Guimarães 2003, I. Duarte 2008).

Outros tipos de consciência linguística – consciência lexical, consciência sintática, consciência pragmática e, mais recentemente, consciência morfológica e consciência textual (Correa 2004) – têm vindo a ser investigados, centrando-se a atenção dos investigadores na mensuração e descrição destas capacidades linguísticas, bem como na sua influência sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Mais adiante (cf. 2.2.1.3), trata-se de forma mais detalhada a relação entre consciência linguística e leitura, em particular no que se refere à consciência sintática, pelo papel central que esta desempenha ao nível da compreensão.

Ainda que as propostas de diferentes áreas de investigação evidenciem uma falta de unanimidade para designar os termos e os conceitos subjacentes ao conhecimento (meta)linguístico, é possível identificar-se, a partir de algumas dessas propostas, diferentes níveis deste conhecimento, o que se torna particularmente relevante no âmbito educativo, por permitir conceber o ensino da gramática como um processo de progressiva consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico.

Titone (1988), por exemplo, na tentativa de distinguir consciência linguística de consciência metalinguística, defende que a consciência linguística está mais próxima de um conhecimento tácito ou implícito, sendo o resultado da maturação cognitiva, enquanto a consciência metalinguística implica um conhecimento explícito das características e funções da linguagem, resultando da educação formal ou da instrução sistemática, sobretudo através do ensino da gramática, como se referiu anteriormente.

Para Sim-Sim (1998), a distinção entre consciência linguística e metalinguística prende-se com o grau de controlo e consciência do conhecimento linguístico, distinguindo três níveis de conhecimento da linguagem: um primeiro nível caracterizado pelo domínio implícito e inconsciente das regras da língua; um segundo nível – consciência linguística – que permite ao sujeito pensar sobre algumas propriedades formais da língua; e um terceiro nível em que surge, através da aprendizagem formal, um conhecimento deliberado, refletido e explícito das propriedades e operações da língua – o conhecimento explícito ou metalinguístico.

Na mesma perspetiva, que se segue neste trabalho, I. Duarte considera que a consciência linguística é «um estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito» (2008:18), assumindo, portanto, a existência de três níveis de conhecimento linguístico que fazem parte de um *continuum* e que devem ser tidos em conta no ensino: o conhecimento implícito, a consciência linguística e o conhecimento explícito.

### **2.1.2. Conhecimento explícito: do currículo às práticas de ensino**

Há cerca de uma década, num artigo sobre a língua portuguesa e o currículo, Duarte & Costa (2004: 329) afirmaram que o espaço do ensino da gramática nos documentos curriculares em Portugal foi crescendo de tal forma que «passou da periferia para o núcleo do currículo». Concluíram as autoras, na altura, que essa evolução curricular não foi, no entanto, plenamente assumida, coexistindo documentos orientadores do ensino da gramática com perspetivas contraditórias.

De facto, desde, pelo menos, 1997, com o documento de referência *A Língua Materna na Educação Básica*, que se argumenta a favor de um ensino da gramática como desenvolvimento do «conhecimento explícito» da língua, entendido como «a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 31). Em 2001, com a publicação do *Currículo Nacional para o Ensino Básico*, documento revogado em 2011, a designação «conhecimento explícito» é assumida em documentos oficiais, passando a gramática a ser considerada

uma competência nuclear a desenvolver na aula de língua materna. No entanto, no programa de 1991, que viria a ser substituído apenas em 2009, prevalecia a perspectiva do «funcionamento da língua», que entende a gramática como sendo transversal às competências do oral e da escrita, conferindo-lhe um estatuto periférico (I. Duarte 1991). Assim, entre 1991 e 2009, data em que se atribuem conteúdos específicos à gramática e se preconiza explicitamente um trabalho em que o conhecimento gramatical deve ser convocado em situações de uso oral e escrito da língua, coexistiram nos documentos orientadores diferentes designações para a gramática e, conseqüentemente, diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para o seu ensino. No Quadro 1, reproduzem-se as principais diferenças entre as concepções do «funcionamento da língua» e do «conhecimento explícito» sumarizadas por J. Costa *et al.* (2011) relativamente às seguintes dimensões: papel do conhecimento implícito dos alunos, tipo de trabalho preconizado, organização atribuída aos conteúdos gramaticais e estatuto conferido ao trabalho sobre a gramática.

Funcionamento da língua (1991)	Conhecimento explícito da língua (2009)
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

Quadro 1: Diferenças entre concepções de ensino da gramática: funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua, segundo J. Costa *et al.* (2011).

Em 2012, com a publicação das *Metas Curriculares*<sup>5</sup>, e ainda que a gramática seja reconhecida como um domínio autónomo, a designação «conhecimento explícito da língua» foi substituída pela de «gramática», não sendo claro o estatuto que lhe é atribuído nem o tipo de trabalho previsto para o seu ensino. Apesar de se afirmar que, logo a partir do primeiro ciclo, se espera que «tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá [aos alunos] obter um conhecimento reflexivo da língua materna» (Buescu *et al.* 2015:8), os conteúdos listados no âmbito da gramática evidenciam um retrocesso a uma conceção tradicional de ensino da gramática, assente em tarefas de definição e de classificação. Veja-se, por exemplo, o recurso frequente a verbos de comando como «identificar» e «classificar» na formulação das metas: «Identificar os graus dos adjetivos» (4.º ano); «Identificar as seguintes funções sintáticas» (6.º ano); «Dividir e classificar orações» (8.º ano) (Buescu *et al.* 2015: 62; 73; 83). Por outro lado, os conteúdos não se encontram organizados de acordo com critérios claros, nem em função de contextos de uso nem de acordo com etapas de desenvolvimento linguístico.

Se se considerar as prescrições deste documento relativamente aos pronomes, sistematizadas no Quadro 2<sup>6</sup>, facilmente se observa que as metas curriculares desconsideram o conhecimento intuitivo dos alunos enquanto falantes competentes da sua língua materna, o que é evidente, por exemplo, ao propor-se o tratamento das formas átonas dos pronomes pessoais apenas no final do 1.º ciclo (4.º ano) ou ao introduzir-se os pronomes relativos não antes do 3.º ciclo (7.º ano). Por outro lado, preconiza-se um trabalho sobre a gramática pouco ou nada articulado com as competências de uso oral e escrito da língua, uma vez que, no caso da oralidade, não há mesmo qualquer referência aos pronomes. Relativamente à leitura, apenas no 7.º ano se menciona um tratamento dos pronomes (e apenas de alguns tipos) como elementos que contribuem para a coerência e coesão dos textos e, quanto à escrita, o uso dos pronomes como dispositivos de retoma e substituição é preconizado somente nos 2.º, 5.º e 6.º anos.

---

<sup>5</sup> As *Metas Curriculares* foram atualizadas em 2015, passando a integrar o documento *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, pelo que se passa a fazer referência à versão atualizada em 2015.

<sup>6</sup> O quadro apresenta todas as metas relacionadas com o trabalho em torno dos pronomes, considerando os quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e os cinco no 3.º Ciclo (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita).

No 3.º ciclo, o trabalho proposto sobre formas pronominais coincide, exclusivamente, com a aplicação de regras do pronome pessoal em adjacência verbal.

Ano de escolaridade e domínio		Metas curriculares
2.º	Leitura e Escrita	<b>18. Redigir corretamente</b> 3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.
3.º	Gramática	<b>27. Conhecer propriedades das palavras</b> 3. Identificar pronomes pessoais (forma tónica). 11. Flexionar pronomes pessoais (número, género e pessoa).
4.º	Gramática	<b>28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático</b> 6. Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais. 7. Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem. <b>29. Reconhecer classes de palavras</b> f) pronome: pessoal (forma tónica e forma átona), demonstrativo e possessivo.
5.º	Leitura e Escrita	<b>13. Redigir corretamente</b> 5. Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido (substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais; referência por possessivos).
5.º	Gramática	<b>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas</b> 1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.
6.º	Leitura e Escrita	<b>12. Redigir corretamente</b> 3. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos);
6.º	Gramática	<b>22. Conhecer classes de palavras</b> c) pronome indefinido; <b>23. Analisar e estruturar unidades sintáticas</b> 1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando-o corretamente nas seguintes situações: em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos. 3. Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes.
7.º	Leitura	<b>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade</b> 8. Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto (repetições; substituições por pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos; referência por possessivos).

7.º	Gramática	<b>22. Reconhecer e conhecer classes de palavras</b> d) pronome relativo; <b>23. Analisar e estruturar unidades sintáticas</b> 1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal: em frases afirmativas; em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos.
8.º	Gramática	<b>24. Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português</b> 1. Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal: em orações subordinadas; na conjugação do futuro e do condicional.
9.º	Gramática	<b>25. Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português</b> 1. Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações.

Quadro 2: Metas curriculares relativas aos pronomes nos *Programas e Metas Curriculares* (Buescu *et al.* 2015).

O que se pretende sustentar com este exemplo, para além de se constatar a inexistência de uma perspetiva teórica e metodológica nos documentos curriculares atualmente em vigor quanto ao ensino da gramática, é que não parece ser possível dissociar a divergência nas orientações oficiais das últimas duas décadas e os problemas identificados ao nível do ensino da gramática nas escolas portuguesas. Estudos preparatórios para os programas de 2009 (Ucha 2007; R. Duarte 2008) concluíram que, em final de ciclo, os alunos apresentam lacunas graves na resolução de tarefas que convoquem conhecimento gramatical ou a sua explicitação, não dominando muitos dos conceitos gramaticais mais básicos, mesmo à saída do ensino secundário (J. Costa 2008). Por sua vez, os professores de língua portuguesa revelam atribuir menos importância à gramática do que às competências de leitura, escrita e oralidade. Para além disso, «a explicitação de regras, exemplificação, aplicação e treino», assim como «as atividades relacionadas com a leitura e a escrita» surgem como as estratégias mais utilizadas para o ensino da gramática (com taxas de resposta superiores a 90% e 80% respetivamente), o que parece confirmar, por um lado, o estatuto secundário da gramática face às competências comunicativas e, por outro, o predomínio de metodologias tradicionais.

Resultados semelhantes foram encontrados em trabalhos como os de Sim-Sim & Rodrigues (2006) e Ferreira (2015), que procuraram conhecer concepções e práticas de ensino da gramática no ensino básico, assim como a importância atribuída por professores e alunos a este domínio. O estudo de Sim-Sim & Rodrigues (2006), por

exemplo, no qual participaram três docentes de Língua Portuguesa e cerca de 80 alunos do 9.º ano de escolaridade, mostrou que os docentes inquiridos atribuíram uma maior valorização ao ensino da escrita e da oralidade, em detrimento do ensino do conhecimento explícito. Em consonância com esta posição, apenas 30% dos alunos atribuiu muita importância ao ensino da gramática, um valor bastante inferior ao atribuído à oralidade (55%), à leitura (46%) e à escrita (66%). Relativamente às práticas de ensino, não há predominância de uma metodologia consistente, reduzindo-se as atividades de ensino «a questionários sobre textos, exercícios de treino e explicações orais de conhecimentos dispersos, normalmente propostos pelos manuais». As respostas dos alunos confirmam a divergência de práticas, sendo que apenas 4% dos alunos inquiridos aponta a realização de atividades de «descoberta das regras da língua materna a partir de um conjunto de exemplos dados» como uma das atividades de ensino da gramática realizada em aula (Sim-Sim & Rodrigues 2006: 133-134). Ferreira (2015), por sua vez, a partir de entrevistas e observação de aulas de seis docentes de 2.º ciclo, concluiu existir no ensino da gramática uma «situação problemática decorrente de práticas de ensino da gramática predominantemente assistemáticas, atomísticas, restritivas, descontextualizadas e reveladoras de uma desvalorização do CEL e de uma abordagem dedutiva e centrada na figura do professor» (Ferreira 2015: 161), bem como um desfasamento entre as práticas e o discurso dos professores.

Confirmando as conclusões destes estudos, A. L. Costa afirma existirem dois modos antagónicos de atuação no ensino da gramática nas escolas portuguesas: «uma abordagem tradicional e perspectivas difusas de um ensino contextualizado do funcionamento da língua» (A. L. Costa 2010: 36). A primeira privilegia a apresentação de regras normativas e assume, como principal estratégia, a memorização ou o conhecimento de definições. A autora aponta como principais fragilidades desta abordagem, que têm como fim único o domínio da norma, o insucesso na efetiva mobilização de um conhecimento gramatical estruturado para situações de uso, assim como a não coincidência entre os conteúdos ensinados e a gramática oral e escrita que os alunos usam. Já a segunda abordagem preconiza a mobilização do conhecimento gramatical em situações de uso, assentes nas competências comunicativas do ouvir/falar e ler/escrever. Contudo, o que resultou das práticas de ensino baseadas nesta perspectiva,

que não reconheceu um estatuto próprio à gramática e fez depender unicamente dos textos os conteúdos gramaticais a ensinar, foi a inexistência de momentos de reflexão e de sistematização linguística e, em última análise, uma própria anulação do ensino da gramática.

Uma terceira abordagem será a do desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, que corresponde a um conjunto de perspectivas de ensino da língua de tipo «language awareness» ou, mais especificamente, «linguistic awareness» (James & Garrett 1991), já referidas anteriormente. Como se lê no *Guião de Implementação do Programa - Conhecimento Explícito da Língua*, a designação «conhecimento explícito da língua» «só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe um conhecimento implícito sobre a língua», assumindo-se, portanto, «que os alunos são falantes competentes (...) que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua» (J. Costa *et al.* 2011: 8).

Nesta perspetiva, o ensino da gramática tem por objetivo fazer evoluir o conhecimento intuitivo que as crianças têm e usam para um estágio de conhecimento explícito. Isto significa que, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino da gramática deverá visar o desenvolvimento da consciência linguística, a qual, ao longo do percurso escolar dos alunos, evoluirá para o estágio do conhecimento explícito, entendido como «o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, assim como o conhecimento dos procedimentos e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema» (I. Duarte 2008: 17). Como se afirmou no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, «esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação» (ME 2001: 32).

Ao assumir que qualquer falante possui um conhecimento implícito da sua língua materna, o entendimento do ensino da gramática como um processo de consciencialização e de explicitação do conhecimento linguístico torna necessária, antes de mais, a distinção do que decorre do processo espontâneo e natural de aquisição da língua do que precisa de ser sujeito a estímulo e aprendizagem formal. O conhecimento sobre as regras de pontuação ou de ortografia, por exemplo, não pode ser construído a

partir do conhecimento implícito, porque estes são aspetos convencionais da língua, que têm de ser aprendidos formalmente, ainda que seja fundamental a sua ancoragem em conhecimento consolidado por um processo de explicitação (A. L. Costa 2010).

Relativamente ao conhecimento implícito, será também necessário distinguir os domínios do conhecimento linguístico precocemente adquiridos daqueles que estarão ainda em estabilização à entrada para a escola e que se desenvolverão a par da aprendizagem da linguagem escrita. São estes domínios, segundo Nippold (2004), os mais permeáveis ao ensino e aqueles que mais beneficiarão da instrução formal. Por exemplo, sabe-se que alguns tipos de orações relativas, como as relativas de objeto, são estruturas de aquisição tardia, que não se encontram estabilizadas à entrada na escola, ao contrário das relativas de sujeito, que são compreendidas e produzidas desde cedo (J. Costa 2011a).

Na perspetiva do desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, e de acordo com I. Duarte (1998, 2008), não só são reforçados objetivos instrumentais do ensino da gramática, como (i) o domínio da língua padrão, (ii) o domínio de estruturas de desenvolvimento tardio, (iii) o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, (iv) o desenvolvimento de competências de estudo e (v) a aprendizagem de línguas estrangeiras, como se prevê o cumprimento de objetivos atitudinais-axiológicos e de objetivos cognitivos gerais e específicos. A nível atitudinal, preconiza-se, concretamente, o desenvolvimento da autoconfiança linguística e da tolerância cultural e linguística, pelo reconhecimento do estatuto de diferentes variedades da língua (Hudson 1992); no plano cognitivo e metacognitivo, promove-se a aprendizagem do método científico, o treino do pensamento analítico e o aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua. Como se mencionou a propósito das abordagens de tipo «language awareness», num trabalho de promoção da consciência e da explicitação linguística, que prevê a reflexão e a sistematização sobre a língua, faz sentido o recurso a métodos de trabalho característicos da investigação científica, nomeadamente o desenvolvimento de atividades de «aprendizagem pela descoberta» (Bruner 1966, citado por Hudson 1992). Neste tipo de aprendizagem, procura-se que sejam os alunos a descobrir por si próprios, com orientação do professor, padrões gerais sobre a língua, tornando consciente o conhecimento linguístico que possuem. Em particular, no formato de oficina ou

laboratório gramatical (I. Duarte 1992, 2008), que se aproxima de propostas didáticas como as «linguistic lessons» ou «linguistic inquiries» de O’Neil e colegas (cf. O’Neil, Honda & Pippin 2010) ou a «construção de gramáticas» de Oliveira & Quarezemin (2016), os alunos são orientados a observar dados que permitam a deteção de regularidades, a formulação de generalizações e a sua testagem com novos dados.

De acordo com I. Duarte (2008: 18-19), são sete as etapas que o professor deve seguir na construção de um laboratório gramatical: (i) formular uma pergunta ou um problema acerca de um conjunto de dados fornecidos à criança, por exemplo a partir de uma produção oral ou escrita; (ii) levar a criança a observar os dados; (iii) levar a criança a formular hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua e da observação já realizada; (iv) testar as hipóteses, orientando a criança para atividades de manipulação dos dados iniciais e de outros dados fornecidos pelo professor ou pela classe; (v) validar a hipótese, pela observação de novos dados, levando a classe a registá-la sob a forma de uma generalização; (vi) proporcionar às crianças atividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido, (vii) avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

A atividade pela descoberta pressupõe, pois, que «most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons» (Hudson 1992: 10). Importará entender, contudo, como se defende em J. Costa *et al.* (2011), que não será possível recorrer a este tipo de trabalho em todos os contextos, uma vez que determinados aspetos não decorrem do conhecimento implícito, mas têm de ser formalmente ensinados.

## 2.2. A leitura como competência linguística

### 2.2.1. Para uma delimitação do conceito de leitura

Uma forma comum de começar uma discussão em torno da leitura seria a de fornecer uma definição deste conceito. Contudo, são vários os autores que constataam a dificuldade em encontrar uma definição única de leitura, mesmo limitando o conceito ao âmbito linguístico. Por exemplo, em Moraes (1997), chama-se a atenção para a distinção que é necessário estabelecer entre a leitura como atividade (como o conjunto de acontecimentos que ocorrem no cérebro e no sistema cognitivo, assim como nos órgãos sensoriais e motores), capacidade (referindo-se aos recursos mentais específicos da leitura e que são mobilizados durante o ato de ler), objetivo (a compreensão do texto escrito, por exemplo) ou, ainda, como *performance* (o resultado ou grau de sucesso da atividade de leitura).

Já Grabe & Stoller (2002), num capítulo dedicado à natureza das capacidades de leitura, afirmam que, embora fosse possível apresentar uma definição breve de leitura – «Reading is the ability to draw meaning from the printed page and interpret this information appropriately» –, seriam várias as suas limitações: (i) uma definição deste tipo não dá conta do facto de existirem diferentes objetivos para ler e de cada objetivo mobilizar capacidades e estratégias específicas; (ii) não contempla os critérios que definem a natureza das capacidades, dos processos e dos conhecimentos que, atuando em paralelo ou em combinação, estão envolvidos no ato de ler; (iii) não explica de que modo a leitura ocorre como um processo cognitivo que é operado sob intensas restrições de tempo, cruciais para se obter um entendimento da compreensão da leitura nos leitores fluentes; (iv) não considera a forma como a capacidade para extrair significado e interpretar este mesmo significado varia de acordo com diferenças individuais (por exemplo, com a proficiência do leitor numa segunda língua); (v) e, por fim, não tem em conta o contexto social em que a leitura ocorre nem as razões que levam a que um mesmo texto possa ser interpretado de formas distintas (Grabe & Stoller 2002: 9-10).

Por sua vez, ao analisar um conjunto de concepções sobre o ato de ler, Viana & Teixeira (2002) observam a ausência de uma definição comum, identificando, por um lado, descrições do que a leitura deve ser (e não do que a leitura é) e, por outro lado, concepções que refletem desde posições mais ecléticas a pontos de vista de modelos teóricos específicos.

Também Sim-Sim & Micaelo (2006), num capítulo em que discutem determinantes da compreensão de leitura, se referem à falta de consenso na literatura quanto ao conceito de leitura. Segundo as autoras, e ultrapassadas as indefinições relativamente à maior ou menor amplitude do conceito, são os processos mobilizados na leitura e, mais especificamente, a ausência de um entendimento claro sobre como esses processos atuam, que continuam a suscitar controvérsia. Por outro lado, há pelo menos dois aspetos importantes que surgem nas definições de leitura mais atuais: a ideia de que a leitura, embora não podendo ser dissociada da linguagem oral, envolve processos específicos que a distinguem enquanto competência linguística; e a atenção que têm merecido, nas concepções mais recentes, os processos de compreensão, sendo hoje aceite por vários autores de que ler implica compreender o que se lê. Para se mencionar alguns exemplos, em Giasson (1993) defende-se que ler e compreender são sinónimos; para Morais (1997) a leitura não atinge o seu fim sem compreensão; Sim-Sim (1995, 2007, 2009) afirma que ler é compreender; e, segundo Viana *et al.* (2010: 3), ler é «por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão».

Assim, e tendo em vista uma delimitação do conceito de leitura relevante para a presente investigação, começa-se por identificar objetivos ou funções da leitura, tentando dar resposta à questão «para que lemos?»; seguidamente, descrevem-se processos linguísticos e cognitivos envolvidos no ato de ler, desde a perceção até à construção de uma representação mental do significado do texto, procurando-se responder à pergunta «como lemos?»; e, por fim, como contributo para a questão «leamos todos da mesma maneira?», consideram-se alguns fatores que concorrem para diferenças no nível de leitura, em particular na compreensão e em leitores mais jovens.

### 2.2.1.1. Para que lemos?

A atividade de ler pode envolver um ou múltiplos objetivos que estão, muitas vezes, relacionados com variáveis motivacionais, tais como o interesse e os conhecimentos do leitor, mas também com o material de leitura (não se lê um romance da mesma forma que se leem instruções, por exemplo). Sendo geralmente estabelecidos antes da leitura, os objetivos podem ser alterados no decorrer da própria atividade de leitura, a partir da informação que é lida, uma vez que esta pode tornar um determinado objetivo insuficiente ou irrelevante.

De acordo com Snow (2002), os objetivos da atividade de leitura podem ser internos, quando gerados pelo próprio leitor, ou impostos externamente. Quando um objetivo é imposto externamente, como em contextos de ensino, o leitor pode ou não aceitar esse objetivo. Quando não há completa aceitação do objetivo externo por parte do leitor (por exemplo, ler um texto para escrever um resumo), os objetivos estabelecidos externa e internamente podem entrar em conflito e, em última análise, comprometer a compreensão.

Os objetivos definidos têm consequências no resultado da leitura e o próprio processamento da informação pode ser influenciado pelo objetivo que o leitor tem em mente (Lencastre 2003). Por este motivo, Grabe & Stoller (2002) defendem que a identificação de objetivos de leitura é fundamental para a descrição e a explicação do que é a leitura. Segundo estes autores, os objetivos de leitura podem ser agrupados em torno de sete categorias: ler para procurar informação (*scanning*); ler para obter rapidamente a ideia principal (*skimming*); ler para aprender; ler para integrar informação; ler para escrever; ler para apreciar textos; e ler para compreensão global. Também Martins & Niza (1998) sistematizam um conjunto de objetivos de leitura, sendo que alguns são coincidentes com os apresentados em Grabe & Stoller (2002): ler para obter uma informação de carácter geral; ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler por prazer e sensibilidade estética; ler para aprender novos conhecimentos; e ler para rever um escrito do próprio.

O primeiro objetivo – ler para obter uma informação de caráter geral – é estabelecido quando se pretende identificar as características principais de um texto, incluindo identificar o tema ou compreender ideias principais. É o tipo de leitura que ocorre, por exemplo, quando se lê um jornal para ficar a conhecer as notícias do dia. Já ler para obter uma informação precisa pressupõe uma atividade de leitura seletiva, na medida em que se passa rapidamente o olhar pela informação não relevante e se lê atentamente a informação que se pretende obter. Ocorre quando se pretende localizar uma ou mais informações precisas, por exemplo, ler um jornal para consultar a hora de uma sessão de cinema; procurar um item numa lista ou consultar um dicionário. Estes dois objetivos correspondem, respetivamente, ao que no inglês se designa *scanning* e *skimming*. O terceiro objetivo elencado – ler para seguir instruções – ocorre em situações em que se precisa de saber como fazer algo em concreto, por exemplo, ler as regras de um jogo, as instruções de um aparelho ou uma receita de cozinha. Por seu turno, a leitura por prazer e sensibilidade estética diz respeito a um tipo de leitura em que o mais importante é a experiência emocional desencadeada, podendo ocorrer com a leitura de um romance, um poema ou a letra de uma canção. Com o objetivo ler para aprender novos conhecimentos, o leitor pretende adquirir conhecimentos sobre um determinado tema, o que obriga, geralmente, à interrogação sobre o que se lê, ao estabelecimento de relações, à elaboração de sínteses (ocorre, por exemplo, com a leitura em contexto escolar e académico). O último objetivo listado – ler para rever um escrito do próprio – refere-se a uma leitura para controlo e regulação, ou seja, tenta fazer-se a adequação entre o que se escreveu, o que se pretende transmitir e a forma como o leitor vai ler.

Se, de um modo geral, e em leitores experientes, os objetivos de leitura são estabelecidos de forma rápida e até não consciente, em contextos de ensino, autores como Martins & Niza (1998) sugerem que os objetivos de leitura sejam alvo de ensino.

### **2.2.1.2. Como lemos?**

Nas perspetivas mais tradicionais sobre a leitura, que predominaram até meados do século passado, a leitura era entendida como uma atividade meramente percetiva. Em

termos de aprendizagem da leitura, considerava-se que era necessária uma maturação (ou pré-requisitos) em certas aptidões psicológicas gerais para que as crianças pudessem aprender a ler (Martins & Niza 1998). Foi a partir da década de 1970, sob influência de estudos desenvolvidos nos campos da linguística e da psicologia cognitiva, que se começou a demonstrar a insuficiência dos modelos baseados nos pré-requisitos para a leitura e a chamar a atenção para a necessidade de se descrever e explicar o ato de ler. A investigação sobre a leitura passou, pois, a centrar-se na identificação das operações linguísticas e cognitivas implicadas na leitura (Kavanagh & Mattingly 1972).

Antes de mais, e como sistematizam Sim-Sim & Micaelo (2006), a leitura comporta a intenção de comunicar uma mensagem a alguém através de um sistema linguístico estruturado e complexo. Assumindo-se ser indissociável o par leitura-escrita, as mensagens que se pretende comunicar são concebidas num sistema linguístico de escrita com características específicas e fortemente ancorado no sistema linguístico oral, de tal modo que a relação entre os usos primários (falar e ouvir) e secundários da linguagem (ler e escrever) é considerada uma condicionante do nível de compreensão a atingir na leitura.

Segundo Perfetti (1985), os modos oral e escrito distinguem-se, sobretudo, quanto a dois aspetos que estão na base de outras diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita: as características físicas do sinal e a função social da mensagem que é veiculada. Relativamente ao sinal, enquanto na linguagem escrita o sinal é visual<sup>7</sup> e espacial, na linguagem oral caracteriza-se por ser auditivo e temporal. Por um lado, os elementos prosódicos e paralinguísticos tipicamente presentes na linguagem oral estão ausentes da escrita (ainda que outros elementos, como a pontuação ou sinais gráficos, possam ser usados para reproduzir determinados efeitos do oral); por outro lado, na linguagem escrita, a mensagem está disponível (é permanente) e há possibilidade de a voltar a ler, sendo menor o recurso à memória do que na linguagem oral, que é temporária.

No que se refere à função social da mensagem, há diferenças fundamentais nos contextos em que a linguagem oral e a linguagem escrita são usadas, o que tem consequências tanto no conteúdo como na forma da mensagem. A natureza tipicamente interativa e pragmática da oralidade contrasta com a da escrita, em que o fluxo da

---

<sup>7</sup> Com exceção do *Braille*, um sistema que parte da percepção tátil de símbolos.

informação ocorre do escritor para o leitor, não obstante o papel ativo que o leitor tenha na construção do sentido de uma mensagem. Por outras palavras, a linguagem oral é controlada pela situação de produção (é possível, por exemplo, verificarem-se os efeitos do que se diz, adequar o discurso aos destinatários, ajustar a comunicação de acordo com a situação), não sendo necessário um elevado nível de explicitação da linguagem porque muita da informação é partilhada; já a linguagem escrita não é regulada pelo desenrolar da dinâmica que se estabelece entre escritor e leitor – o que implica, desde logo, um maior grau de controlo e abstração – e não há, geralmente, um contexto de comunicação partilhado. Assim, não há por parte de quem escreve, por exemplo, a possibilidade de negociar o tópico da mensagem, de ajustar o registo dependendo de quem lê essa mensagem ou, em última análise, de verificar a interpretação que um leitor constrói para uma determinada mensagem.

Se se considerar a criança que aprende a ler, estas diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita podem colocar, desde logo, dois obstáculos (Perfetti 1985): por um lado, a criança terá de aprender a lidar com a natureza descontextualizada da linguagem escrita; por outro lado, a criança terá de aprender a descodificar<sup>8</sup>, ou seja, terá de conhecer os símbolos escritos que, convencionalmente, codificam as unidades da linguagem oral, sendo que diferentes línguas usam sistemas de escrita distintos – por exemplo, o sistema de escrita do português é alfabético (a unidade linguística codificada é o fonema), o japonês apresenta um sistema silábico (a unidade codificada é a sílaba) e o chinês um sistema logográfico (os símbolos codificam palavras). No domínio do sistema de escrita, incluem-se também fatores ligados à ortografia – o sistema que, na prática, implementa o código escrito – e, relativamente a esta, pode encontrar-se também grande variação entre línguas, mesmo entre as que partilham o mesmo alfabeto. O italiano e o inglês são exemplos de duas línguas que, usando o mesmo alfabeto (o romano), apresentam sistemas ortográficos com níveis de transparência opostos, ou seja, há no italiano, ao contrário do inglês, uma relação direta e sistemática entre os fonemas e os símbolos gráficos.

De acordo com Perfetti (1999), e considerando os fatores que se mencionaram relativamente aos sistemas de escrita, a leitura pode ser perspectivada como um conjunto

---

<sup>8</sup> Em contexto de ensino, usa-se também o termo «decifrar».

de processos que convertem as unidades do sistema de escrita em representações mentais da mensagem impressa. Estas representações mentais resultam, em grande medida, de processos linguísticos, mas são também apoiadas por diversas fontes de conhecimento, de carácter geral e específico. Como se discutirá mais adiante, os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na leitura funcionam de forma interdependente, mas, por uma questão de simplicidade, serão aqui referidos individualmente.

A elaboração de uma representação mental requer o processamento da informação escrita em diferentes níveis, sendo necessário que o leitor: (i) realize operações de perceção visual (processamento percetivo), (ii) aceda ao significado das palavras com base em operações fonológicas e semânticas (processamento lexical), (iii) estabeleça relações gramaticais e proposicionais ao nível da frase (processamento sintático e semântico), (iv) integre as ideias através de operações fortemente apoiadas na memória, (v) faça inferências de modo a ligar a informação, (vi) use o seu conhecimento (designado também conhecimento do mundo ou conhecimento geral) para incorporar a informação em esquemas já possuídos, (vii) use mecanismos de controlo, como estratégias de leitura, de forma a verificar voluntariamente o processo de compreensão (A. Costa 1998).

Segundo Perfetti (1999), a identificação visual das palavras é o processo mais distintivo da leitura. Nos sistemas de escrita alfabética, o processamento percetivo de uma sequência de letras resulta na ativação dos grafemas das palavras. Assim, neste nível, as primeiras operações a considerar são as que incluem a captação e o reconhecimento dos padrões das letras, o direcionamento dos padrões oculares (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e a conexão entre as características do estímulo visual e do desencadear de movimentos percetivos, como a variação da amplitude dos movimentos sacádicos e a duração das fixações do olhar (A. Costa 1998). Quando lemos, e embora tenhamos a sensação de que os olhos percebem as palavras de forma linear, os olhos progridem na linha de texto por saltos muito curtos e rápidos, as sacadas, a que se seguem pequenas pausas, as fixações. De acordo com Luegi (2006), as sacadas apresentam uma amplitude média de sete a nove espaços de letra e duram, em média, 30 a 50 milésimos de segundo (ms). Não é durante as sacadas que se extrai informação, mas durante as fixações. As fixações duram, em média, 250 ms, muito

embora este valor apresente variações de acordo com a tarefa de leitura, a experiência do leitor e o material de leitura. Em particular, e ainda de acordo com Luegi (2006), são fatores importantes na variação da duração das fixações as características físicas do *input* (por exemplo, o contexto em que uma determinada palavra se insere, a frequência dessa palavra, a sua estrutura fonológica e morfológica e a sua extensão), os sistemas de escrita e as propriedades gráficas do estímulo escrito (sabe-se, por exemplo, que a amplitude das sacadas e a duração das fixações pode variar de acordo com a orientação do sistema de escrita), a experiência do leitor (os leitores menos experientes registam uma menor amplitude de sacadas e uma maior duração das fixações do que os leitores mais experientes) e, ainda, o grau de dificuldade dos textos.

Segundo os modelos tradicionais de cognição humana, as palavras estão representadas no léxico de cada leitor, isto é, numa representação mental das formas e dos significados das palavras. A identificação de uma palavra ocorre quando o *input* visual de uma sequência de letras, que ativa uma ou mais palavras no léxico, resulta na palavra que corresponde ao estímulo visual a ser processado (e não a qualquer outra palavra) (Perfetti 1999). Assim, durante o processamento lexical, ocorrem as operações que permitem ao leitor aceder às informações linguísticas que possui sobre cada palavra no seu léxico, sendo que vários modelos teóricos foram propostos para explicar como o acesso lexical ocorre. Fazendo referência a um desses modelos, o modelo de dupla via ou modelo dual (inicialmente proposto por Coltheart 1978, citado por Perfetti 1999), considera-se existirem duas vias possíveis: uma via visual (léxica ou direta) que permite a conexão do significado com os símbolos gráficos através da memória global das palavras; e uma via fonológica (subléxica ou indireta), que recupera a palavra a partir das correspondências entre grafemas e fonemas. Para o professor que ensina a ler, estas duas vias não são independentes e exclusivas, mas podem funcionar como estratégias complementares do mesmo processo (Sim-Sim 2009). Assim, com palavras frequentes e familiares e na leitura em contexto, o leitor experiente parece fazer uso da via visual, que permite uma leitura rápida; já na leitura de palavras pouco frequentes ou desconhecidas, o leitor apoia-se sobretudo na via fonológica, isto é, trata a palavra a partir das suas unidades mais básicas. Esta parece ser também a via mais usada por leitores principiantes.

Identificadas as palavras e feito o acesso ao seu significado, é preciso usar o conhecimento sintático e semântico para derivar o significado das frases. No nível sintático, são desencadeadas operações que permitem a identificação de constituintes da frase, de unidades oracionais e da estrutura hierárquica dessas mesmas unidades. Incluem-se no processamento sintático (também designado *parsing*) operações que estão na base da compreensão: a criação de blocos sintáticos, o estabelecimento de relações entre segmentos descontínuos, a capacidade para lidar com diferentes padrões de ordem de palavras e a resolução de ambiguidade estrutural (A. Costa 1998). Durante o processamento semântico, a combinação da informação extraída das palavras e das frases permite a formação de unidades de significado, as proposições, que, por sua vez, se relacionam entre si, possibilitando a criação uma rede de significados que estão na base da construção de uma representação mental da mensagem do texto.

Os níveis de processamento mencionados até este momento – perceptivo, lexical, sintático e semântico – compreendem operações de baixo nível ou de ordem inferior, ou seja, operações de natureza linguística que permitem ao leitor obter o significado estrito do texto. A informação extraída através destas operações mantém-se ativa na memória de trabalho durante um breve período de tempo até ser integrada. Se esta informação ativa não é rapidamente processada, o leitor tem de utilizar recursos cognitivos adicionais para reativar a informação. São os processos de integração da informação, fortemente apoiados na memória, que permitem a compreensão da mensagem do texto, uma vez que a informação extraída através das operações de ordem inferior interage com os conhecimentos do leitor armazenados na memória a longo prazo.

Os processos realizados a partir deste nível são, geralmente, chamados de processos de alto nível ou de ordem superior e incluem a construção de um texto base (ou modelo de texto) e de um modelo de situação (Kintsch 1998). Segundo Perfetti, van Dyke & Hart (2001:133), referindo-se ao enquadramento fornecido por aquele autor, as diferenças entre texto base e modelo de situação estão relacionadas com diferentes níveis de representação do texto:

«the text base is a mental representation of the propositions of the text, as extracted from the reading of successive sentences, supplemented only by inferences necessary to make the text coherent. The reader builds a situation model from the text base by

combining knowledge sources through additional inference processes. Thus, a text base is essentially linguistic, consisting of propositions derived from sentences, whereas a situation model is essentially agnostic in its form of representation».

Relativamente às inferências, e como se entende da citação anterior, estas não só são necessárias para a construção do texto base como desempenham um papel fundamental na construção de um modelo de situação coerente. Segundo Perfetti, van Dyke & Hart (2001: 134), as inferências permitem distinguir o texto base do modelo de situação: «the main difference between a text base and a situation model is assumed to be one of inferences, with text bases inferentially poor and situation models inferentially rich». As inferências são lacunas que o leitor tem de preencher, uma vez que os textos nunca são totalmente explícitos. As inferências realizadas pelo leitor para manter a coerência do texto (como a atribuição de conteúdo referencial a expressões referencialmente dependentes) são consideradas inferências mínimas (Kintsch 1998). No entanto, não é consensual na literatura que tipos de inferências os leitores fazem nem quando as fazem (veja-se, por exemplo, o contraste entre as hipóteses de McKoon & Ratcliff 1992 e de Graesser, Singer & Trabasso 1994, citados por Perfetti, van Dyke & Hart 2001). De acordo com Kintsch & Rawson (2005), as inferências podem variar, pelo menos, quanto a duas dimensões: uma dimensão relativa à automaticidade ou ao controlo (enquanto algumas inferências são operadas rápida e facilmente, outras exigem processos controlados, como é o caso dos raciocínios silogísticos); e uma segunda dimensão que diz respeito ao facto de a inferência se apoiar apenas na informação do texto ou também no conhecimento do mundo.

Para além das inferências, a construção de uma representação mental do texto envolve, ainda, um conjunto de mecanismos que permitem controlar ou monitorizar o processo de compreensão, permitindo ao leitor identificar falhas na compreensão e de as reparar. Associado aos mecanismos de monitorização da compreensão, está o uso de estratégias de leitura, que podem ser entendidas como ajustes que o leitor faz de acordo com os seus objetivos de leitura ou com o nível de dificuldade do texto. Por exemplo, os leitores podem ler mais lentamente para um melhor entendimento do texto ou podem ler mais rapidamente para localizar uma informação específica. A visão sobre as estratégias de leitura é, contudo, mais abrangente na investigação em ensino da leitura,

sendo as estratégias consideradas não apenas ajustes implícitos dos leitores, mas procedimentos explícitos a que o leitor pode recorrer (e que devem ser ensinados às crianças) para potenciar a compreensão. Neste âmbito, diversas taxonomias têm sido propostas (ver, por exemplo, Sarig 1988, citado por A. Costa 1992; Solé 1992). No entanto, como salientam Perfetti & Adlof (2012), muitas das estratégias identificadas não constituem, por si só, processos envolvidos na compreensão, mas correspondem a resultados da compreensão (resumir ou gerar perguntas sobre o texto) ou suportes que a facilitam (uso de organizadores gráficos da informação, como mapas e esquemas).

Nos leitores experientes, e quando decorrem sem obstáculos, sabe-se que tanto os processos de ordem inferior como os processos de ordem superior são operados rápida e automaticamente. Tal como sistematizam Grabe & Stoller (2002), há evidências de que, a cada dois segundos, um leitor hábil é capaz de aceder ao significado de oito a dez palavras, de processar sintaticamente uma frase e formar uma unidade de significado, de descobrir como ligar uma nova unidade de significado à rede de significados já construídos, de verificar a compreensão da informação de acordo com o objetivo da leitura, de monitorizar a compreensão, fazer inferências, alterar estratégias conforme precisa e reparar falhas na compreensão e, por fim, de resolver ambiguidades, colmatar dificuldades e posicionar-se criticamente face à informação do texto.

Na figura seguidamente apresentada, surgem sistematizados os principais processos de leitura de acordo com Perfetti (1999). A figura representa as fontes de informação que, combinadas com a identificação de palavras, conduzem à compreensão. Fundamentalmente, são dois os grupos de processos representados: «(1) the identification of words, and (2) the engagement of language processing mechanisms that assemble these words into messages. These processes provide contextually appropriate word meanings, parse word strings into constituents, and provide inferential integration of sentence information into more complete representations of extended text» (Perfetti 1999: 170).

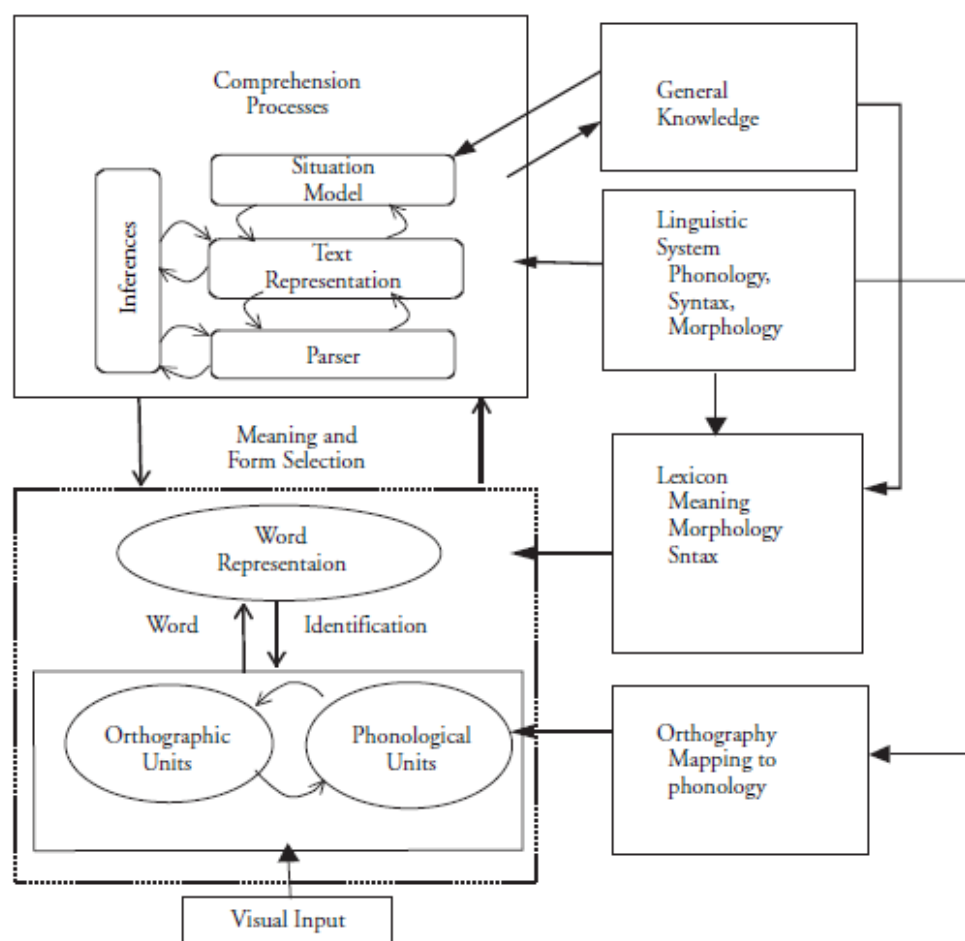


Figura 1: Componentes da compreensão da leitura (Perfetti 1999; Perfetti, Landi & Oakhill 2005).

Em síntese, assume-se que a compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental da mensagem do texto (Kintsch & Rawson 2005). Os processos de compreensão ocorrem em múltiplos níveis e mobilizam diferentes unidades linguísticas: ao nível da palavra, da frase e do texto. Ao longo destes níveis, processos de identificação de palavras, de processamento sintático (ou *parsing*) e um conjunto de processos inferenciais, todos contribuem para produzir uma representação mental do texto, interagindo com o conhecimento do leitor. Por uma questão de conveniência, e como faz notar o autor, o enquadramento proposto (um «blueprint» do leitor) constitui-se como um enquadramento genérico, que não tem pretensões de representar de forma precisa as interações entre os processos, dada a complexidade subjacente a esta questão. No entanto, considera-se que fornece um enquadramento útil para a

identificação de diferenças na leitura, conforme se discutirá na secção seguinte, assim como para a instrução e para a avaliação da leitura (Perfetti & Adlof 2012).

Na tentativa de descrever e explicar como atuam os processos envolvidos na leitura, vários modelos teóricos de leitura foram propostos. Estes modelos – tipicamente agrupados em ascendentes, descendentes e interativos – distinguem-se, fundamentalmente, pelo modo como preveem a relação do sujeito com o texto, o tipo de estratégias utilizadas e o papel do material de leitura como base para a construção de novo conhecimento (A. Costa 1992). Retomando-se brevemente alguns dos principais pressupostos destes modelos a partir de Martins (1996) e Martins & Niza (1998), de acordo com os modelos ascendentes (de que é exemplo o modelo de Gough 1972), a leitura é entendida como a capacidade de transformar uma mensagem escrita no seu equivalente oral, sendo a via fonológica considerada a única via de acesso ao significado; por outras palavras, entende-se a leitura como um processo linear que parte da análise das unidades menores do texto, consistindo o papel do leitor em reunir as informações gráficas e fonológicas, processadas de baixo para cima, até se chegar a uma construção do significado do texto. Contrariamente, para os modelos descendentes (por exemplo, os modelos de Goodman 1970 e de Smith 1971), a leitura processa-se a partir da formulação de hipóteses de significação do leitor com base em predições sintático-semânticas e da subsequente verificação das hipóteses formuladas. Enfatizam-se, pois, processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura e considera-se a leitura visual (a partir da identificação direta de signos globais e não de correspondências grafo-fonológicas) o principal mecanismo percetivo de acesso ao sentido. Tanto os modelos ascendentes como os modelos descendentes comportam fragilidades conceptuais: enquanto os modelos ascendentes não consideram, por exemplo, fatores como o contexto de leitura ou as experiências do leitor, os modelos descendentes não explicam de que forma o leitor elabora e verifica as suas predições nem como pode um leitor ler palavras desconhecidas usando unicamente a via visual.

Com o intuito de colmatar algumas destas fragilidades e conciliando pressupostos dos modelos ascendentes e dos modelos descendentes, surgiram os modelos interativos (por exemplo, os modelos de Rumelhart 1977 e de Stanovich 1980), segundo os quais o leitor utiliza simultânea e interativamente capacidades de ordem superior e inferior,

estratégias ascendentes e descendentes, dependendo do material de leitura e dos seus próprios conhecimentos. Assume-se, nestes modelos, a existência de duas vias paralelas de processamento de palavras, uma visual e outra fonológica, que são ativadas de acordo com a familiaridade, ou não, do leitor com as palavras. Para além disso, defende-se o uso de todas as possíveis fontes de informação contextual como forma de suportar a compreensão da mensagem escrita, sejam os conhecimentos linguísticos do leitor, sejam os seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Por perspetivarem a leitura como um processo dotado de flexibilidade e assumirem que o leitor mobiliza diferentes conhecimentos e faz uso de estratégias mistas (ascendentes e descendentes) para extrair significado de um texto lido, «a maioria das atuais definições de leitura reflete uma conceção cujos pressupostos se enquadram no quadro de referência dos modelos interativos» (Sim-Sim & Micaelo 2006: 40). Assim, e considerando os leitores fluentes, é hoje aceite que a leitura se processa de forma interativa. Por um lado, os vários processos envolvidos na leitura ocorrem de forma simultânea: enquanto identificamos palavras e as mantemos ativas na nossa memória de trabalho, analisamos a estrutura das frases para lhes atribuir significado, construímos uma representação mental do que foi lido, monitorizamos a nossa compreensão; por outro lado, durante a leitura, combinamos diferentes fontes de informação, a informação linguística e a informação já armazenada na memória a longo prazo. Enquanto o conhecimento linguístico é essencial para a extração do significado, do qual depende a compreensão, e também para a interpretação, o conhecimento prévio atua sobretudo ao nível da interpretação, permitindo ao leitor relacionar conhecimentos novos com conhecimentos anteriores (Perfetti & McCutchen 1987).

Os modelos teóricos de leitura influenciaram os métodos de ensino da leitura nas suas fases iniciais. A partir da década de 1960 e, em grande parte, devido à publicação da obra de J. Chall em 1967 – reportando trabalho experimental desenvolvido pela autora em escolas dos Estados Unidos e do Reino Unido –, tornou-se aceso o debate em torno dos métodos mais eficazes para ensinar a ler: métodos sintéticos ou fónicos, inspirados pelos modelos ascendentes; métodos analíticos ou globais, baseados nos modelos

descendentes; ou métodos mistos, inscritos nos modelos interativos<sup>9</sup>. Contudo, a partir do que a investigação tem mostrado, e como afirma Sim-Sim (2009:15), «a guerra dos métodos de ensino da leitura é hoje obsoleta e completamente ultrapassada», sabendo-se que ambas as estratégias de ensino (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a ler.

Para além dos modelos teóricos de leitura tipicamente referidos na literatura sobre leitura, outros modelos específicos têm procurado sintetizar a investigação mais recente sobre compreensão da leitura. De acordo com um desses modelos, o modelo «simple view of reading» (Gough & Tunmer 1986, Hoover & Gough 1990), que tem sido sustentado por vários estudos (Oakhill, Cain & Elbro 2015), a compreensão de leitura é concebida como o produto da leitura de palavras e da compreensão da linguagem, envolvendo a primeira a descodificação e a segunda a atribuição de significado às unidades descodificadas. Este modelo pressupõe que ambas as componentes são necessárias à leitura, mas também que podem ser dissociáveis, na medida em que se pode atingir um nível de competência diferente em cada uma delas. Com base neste modelo, Adlof, Perfetti & Catts (2011) distinguem quatro perfis de leitores a partir da interação entre leitura de palavras e compreensão da linguagem: bons leitores e leitores com dificuldades de três tipos – na descodificação, na compreensão ou em ambas. Assim e muito embora fosse possível pensar-se que, quando a criança aprende a descodificar de forma eficiente, a compreensão lhe seguiria de forma automática, não há evidência que suporte uma relação causal entre descodificação e compreensão, uma vez que crianças boas descodificadoras podem não ser necessariamente boas «compreendedoras»<sup>10</sup> (Oakhill & Cain 2004). Sabe-se, contudo, que se a descodificação for penosa o sistema de processamento é sobrecarregado e não haverá recursos cognitivos disponíveis para a compreensão (Perfetti 1985). Para além disso, à medida que progredem na leitura, as crianças dedicam menos tempo à descodificação e têm mais recursos cognitivos disponíveis para a compreensão. Assume-se, portanto, que a descodificação e um certo grau de facilidade na identificação das palavras são, de facto, necessários à compreensão

---

<sup>9</sup> Leia-se, por exemplo, Viana & Teixeira (2002: 93:107) para uma revisão sobre modelos e métodos de leitura.

<sup>10</sup> Usa-se o termo traduzido do inglês «comprehender».

em leitura, mas que isso não é suficiente. Para além da descodificação, a leitura supõe um controlo dos tratamentos que levam à compreensão, pois ela não é automática.

Independentemente dos modelos teóricos, é hoje amplamente aceite que a leitura e a escrita não se adquirem de forma natural e espontânea, como a língua oral. A criança adquire a linguagem a partir da ativação automática de mecanismos, inatos e biologicamente predeterminados, com a exposição a *input* linguístico no seu ambiente familiar. Isto significa que a criança compreende a linguagem e aprende a falar sem que lhe seja necessário conhecer conscientemente a estrutura formal da língua e as suas regras, o que não se verifica no caso da linguagem escrita. O contacto prolongado com a linguagem escrita não é condição suficiente para dominar este código. Para além disso, as diferenças entre linguagem oral e escrita não se situam apenas ao nível das modalidades sensoriais utilizadas (visuais na leitura e escrita e auditivas na oralidade), mas também no tipo de tarefas utilizadas, que requerem, no caso da linguagem escrita, um nível mais alto de abstração, elaboração e controlo do que na linguagem oral (Martins & Niza 1998). Assim, pode entender-se a leitura como uma atividade linguística formal, sendo que a sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente.

### **2.2.1.3. Lemos todos da mesma maneira?**

Até ao momento, procurou mostrar-se como a leitura é uma competência complexa, em que se mobilizam diversos processos, capacidades e fontes de conhecimento. Um bom nível de compreensão de leitura não só requer a coordenação e a interação destes processos como a sua execução de forma rápida e automática. Dada a complexidade e o dinamismo da leitura, é esperado que possam existir diferenças nos níveis de compreensão obtidos por diferentes leitores (ou até por um mesmo leitor em situações de leitura distintas), especialmente se se considerarem leitores mais jovens.

Perfetti (1999, 2001), no seu modelo «blueprint» do leitor, não só tenta dar conta dos processos envolvidos na compreensão nos leitores experientes, como procura

antecipar dificuldades de leitura nas várias componentes, tal como se representa na figura seguinte.

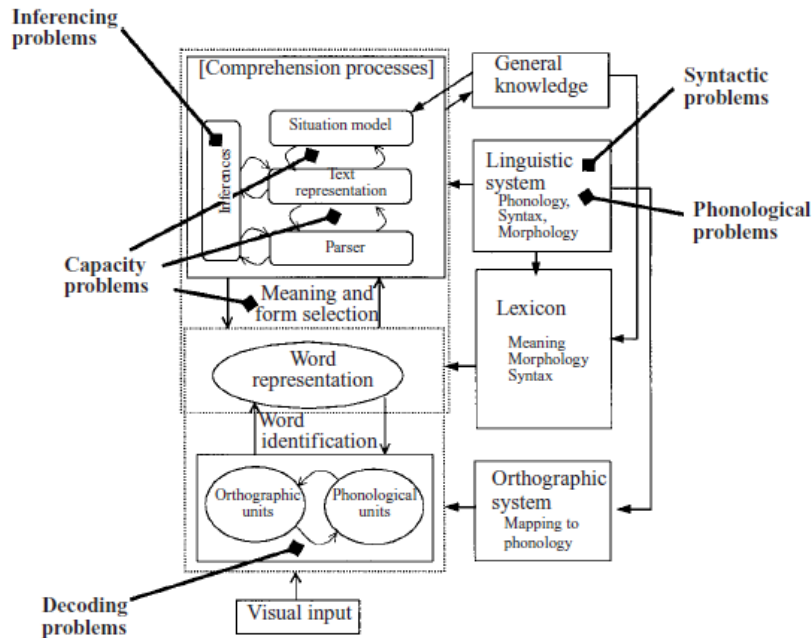


Figura 2: Potenciais fontes de problemas em diferentes componentes da compreensão da leitura (Perfetti 1999, 2001).

Ao nível da palavra, por exemplo, o leitor pode ter dificuldades em processar as sequências de letras ou em selecionar o significado adequado de uma palavra; o leitor pode apresentar processos fonológicos defetivos, o que limitará a identificação de palavras e a memória de palavras. Por outro lado, no eixo da compreensão, o leitor pode apresentar dificuldades sintáticas ou ser incapaz de gerar inferências e de monitorizar a compreensão (Perfetti 2001).

Se se considerarem os leitores mais jovens, as dificuldades de leitura podem ser acrescidas. Como já se mencionou, sabe-se que, se a descodificação for difícil, o sistema de processamento será sobrecarregado e os recursos cognitivos disponíveis podem revelar-se insuficientes para que a criança compreenda a mensagem escrita (Perfetti 1985). No entanto, o que a investigação tem mostrado é que, mesmo quando bons níveis de descodificação e de vocabulário são obtidos, há diferenças no nível de compreensão que as crianças atingem. A partir de pesquisas que envolveram crianças entre os 8 e os 14

anos com um nível de descodificação adequado à idade, Cain & Oakhill (2007, 2009) identificaram um conjunto de processos e capacidades considerados determinantes na distinção entre crianças com desenvolvimento típico no que se refere à compreensão («bons compreendedores») e crianças com défices de compreensão («compreendedores fracos»). De entre os vários processos identificados pelas autoras (desde o nível da palavra ao nível do texto, passando pela memória e pelo uso do conhecimento geral), interessam particularmente ao estudo a desenvolver aqueles que operam ao nível da frase (dentro da frase e entre frases), nomeadamente o conhecimento sintático e a consciência sintática e o uso de determinados mecanismos coesivos, que se tratam seguidamente em diferentes secções.

#### *Conhecimento sintático e consciência sintática*

De um modo geral, e atendendo ao desenvolvimento típico, pode considerar-se que as competências sintáticas das crianças estão fortemente desenvolvidas no momento em que começam a aprender a ler, ainda que se continuem a desenvolver durante os anos seguintes (C. Chomsky 1969). Sendo claro que, na leitura, o conhecimento sintático é crucial para que o leitor possa derivar significado das frases do texto, há, contudo, pelo menos duas questões que não estão completamente esclarecidas em torno do papel das capacidades sintáticas na leitura, tal como problematiza Perfetti (2001): (i) saber se o conhecimento sintático oral, adquirido natural e espontaneamente pela criança, é suficiente para lidar com as estruturas sintáticas tipicamente mais complexas e formais presentes na linguagem escrita e, (ii) partindo do pressuposto de que há diferenças na compreensão resultantes do conhecimento sintático, saber se essas diferenças resultam, efetivamente, de um défice sintático ou se podem ser atribuídas a outras fontes que influenciam a *performance* em tarefas sintáticas.

Se os resultados obtidos em diferentes estudos não são convergentes quanto à existência de uma relação entre conhecimento sintático e leitura, mesmo quando foram usados os mesmos instrumentos, as evidências parecem suportar uma relação entre consciência sintática e leitura (Cain & Oakhill 2007, 2009), ainda que esta não esteja tão bem estabelecida quanto a da consciência fonológica, por exemplo (para uma revisão, ver Cain 2007; Scott & Koonce 2013). Considerada como um tipo de consciência linguística

(cf. 2.1.1. deste capítulo) que diz respeito ao nível da frase, a consciência sintática pode definir-se como a capacidade do sujeito para refletir sobre os aspetos sintáticos da língua e para controlar deliberadamente a aplicação das regras de gramática (Gombert 1990). Inclui-se na consciência sintática a capacidade de identificar unidades sintáticas como as frases e os sintagmas, os processos de concordância e as relações locais e a longa distância que se estabelecem entre sintagmas (I. Duarte 2008, 2010). A consciência sintática tem sido avaliada através de tarefas que envolvem a manipulação de frases, tais como o julgamento de frases, a correção ou, mais recentemente, a analogia e a replicação (para uma revisão, ver Gaux & Gombert 1999a, Correa 2004).

De um modo geral, os estudos que têm procurado estabelecer relações entre consciência sintática e leitura colocam como hipóteses que a consciência sintática desempenhe um papel relevante ao nível da descodificação de palavras, na compreensão ou em ambas as componentes da leitura. Por exemplo, de acordo com os trabalhos desenvolvidos por Tunmer e colegas (Tunmer, Nesdale & Wright 1987, Tunmer & Hoover 1992), que avaliaram consciência fonológica, consciência sintática e aprendizagem da leitura, os autores argumentam que o contexto sintático influencia a leitura de duas formas: para as crianças que não têm ainda automatizada a identificação de palavras, providencia informação quando a informação fonológica é incompleta, ou seja, há uma combinação de dois tipos de consciência linguística, a fonológica e a sintática, para descodificar palavras difíceis e também palavras novas; para além disso, permite que os leitores monitorizem de forma eficaz os processos de compreensão. Demont & Gombert (1996) obtiveram resultados consonantes com os anteriores num estudo longitudinal que envolveu crianças dos 5 aos 8 anos, prevendo um efeito mais relevante da consciência fonológica no reconhecimento de palavras e da consciência sintática na compreensão, nomeadamente ao nível dos processos de monitorização.

Outros estudos, sugerindo que o contributo da sintaxe na leitura se torna independente quando a leitura se centra na compreensão de frases e de textos, investigaram o papel da consciência sintática na compreensão da leitura em idades mais avançadas e em unidades superiores à palavra (Gaux & Gombert 1999a). Em alguns desses estudos, e para que a compreensão pudesse ser avaliada como componente independente, o nível de leitura quanto a descodificação ou compreensão foi controlado

(por exemplo, Bowey 1986b; Bentin, Deutsch & Liberman 1990; Gaux & Gombert 1999b; Nation & Snowling 2000).

Por exemplo, J. Bowey demonstrou não só que bons leitores quanto a decodificação possuem níveis superiores de consciência sintática quando comparados com maus leitores (Bowey 1986a), mas também que é possível estabelecer uma associação entre consciência sintática e monitorização da compreensão de leitura (Bowey 1986b). Os resultados deste segundo estudo, obtidos a partir da aplicação de tarefas de avaliação da consciência sintática e de leitura oral a crianças de 4.º e 5.º anos de escolaridade, mostram que bons e maus leitores no que respeita a decodificação de palavras diferem em termos significativos na consciência sintática. Para além disso, ao serem analisados os erros de leitura cometidos pelos sujeitos, os maus leitores produzem maior proporção de erros gramaticalmente inaceitáveis (compreensão), bem como realizam um menor número de autocorreções baseadas em critérios gramaticais (monitorização da compreensão). Desta forma, a autora obteve evidência consonante com a hipótese de que a consciência sintática pode desempenhar um papel facilitador na compreensão da leitura, influenciando a monitorização da compreensão.

Também Bentin, Deutsch & Liberman (1990) identificaram uma relação entre consciência sintática e compreensão, a partir de um estudo com três grupos de crianças com variação no nível de competência de leitura: um grupo de crianças com perturbações na leitura (11;6 anos), um grupo de bons leitores (9;3 anos) e um grupo de leitores fracos (9;1 anos). Os autores avaliaram a capacidade de usar o contexto sintático para identificar palavras numa tarefa oral, bem como a capacidade de detetar e corrigir violações da estrutura sintática. Os resultados mostraram que, para a língua estudada, o hebraico, os fatores sintáticos estão diretamente relacionados com perturbações de leitura, visto que o grupo de crianças com perturbações, ao contrário dos restantes grupos, mostrou pouca diferença na identificação de palavras em frases gramaticais e agramaticais, bem como evidenciou dificuldades em detetar violações em frases. A capacidade de detetar erros e, sobretudo, de proceder à sua correção foi a principal diferença encontrada entre o grupo de bons leitores e o de leitores fracos, o que sugere que os bons leitores possuem maior capacidade para usar o conhecimento sintático de forma produtiva.

Gaux & Gombert (1999b) aplicaram sete tarefas de avaliação do conhecimento sintático a 83 sujeitos (12;3 anos), tendo em conta a distinção entre conhecimento implícito e explícito (repetição, julgamento, localização, correção, explicação, replicação e identificação da classe e da função), e cinco tarefas de compreensão de leitura (uma tarefa de leitura em voz alta e quatro tarefas distintas de leitura de palavras e pseudopalavras). Os autores obtiveram evidência de que os pré-adolescentes são capazes de prestar atenção deliberada à sintaxe. Os contributos foram mais frequentes quando a tarefa requeria um conhecimento explícito, o que sugere que este tipo de conhecimento está implicado na leitura e no acesso à compreensão. Uma vez agrupados os participantes quanto aos resultados obtidos na compreensão da leitura, observou-se que os pré-adolescentes com fracas capacidades de compreensão apresentaram um défice na consciência sintática face aos bons compreendedores, apresentando baixos resultados sobretudo nas tarefas que requeriam um conhecimento explícito. Para além disso, os resultados evidenciam uma relação específica entre inversão da ordem de palavras e compreensão, o que reflete a importância da consciência sintática no processamento sintático.

Nation & Snowling (2000) examinaram a consciência sintática em dois grupos de crianças com mesmo nível de descodificação (assim como de memória verbal e idade), mas com diferentes níveis de compreensão. Para isso, utilizaram tarefas de correção de ordem de palavras de complexidade sintática variável (com frases ativas e passivas) e tarefas de ambiguidade semântica com frases reversíveis e irreversíveis, de forma a comparar a consciência sintática de crianças com défices de leitura e de compreensão com a de crianças com desenvolvimento normal na leitura. Os resultados da primeira tarefa mostraram que todos os sujeitos tiveram mais dificuldades com as frases passivas, sobretudo os compreendedores fracos, o que sugere que o desempenho em correção de ordem de palavras é sensível à complexidade sintática. De acordo com os resultados da segunda tarefa, todas as crianças apresentaram mais dificuldades com as frases reversíveis do que com as irreversíveis. As crianças com défices de compreensão evidenciaram, de forma clara, capacidades mais fracas na consciência sintática, o que sugere diferenças no desenvolvimento da consciência sintática em relação aos leitores

normais. As autoras sugerem que estas dificuldades na consciência sintática possam constituir uma manifestação de dificuldades gerais no processamento da linguagem.

Outros estudos, como os de Leal & Roazzi (1999) e Mokhtari & Thompson (2006) não só avaliaram relações entre consciência sintática e compreensão, como discutiram os resultados obtidos quanto às suas implicações para o ensino. Concretamente, Leal & Roazzi (1999) procuraram entender melhor como e em que nível a consciência sintática<sup>11</sup> influencia a leitura de textos, em particular (i) se a decodificação é suficiente para incrementar a compreensão de leitura, (ii) se a consciência sintática influencia o desenvolvimento da leitura e (iii) se o efeito da consciência sintática sobre a compreensão de frases é semelhante ao efeito sobre a compreensão de textos. O estudo incluiu um grupo de 112 sujeitos (8;2 anos) e recorreu a uma tarefa de leitura e compreensão de frases, a uma tarefa de leitura e compreensão de textos e a tarefas de consciência sintática. Tendo em conta as hipóteses levantadas, os resultados sugerem que, (i) devendo existir um nível mínimo na decodificação como requisito para a compreensão, a decodificação não é suficiente para o desenvolvimento da compreensão, (ii) há evidências fortes da relação entre compreensão de leitura de texto e consciência sintática e (iii) o efeito da consciência sintática é mais forte sobre a compreensão de textos do que sobre a compreensão de frases. Com base nestes resultados, os autores argumentam a favor de um ensino em que se desenvolvam competências relacionadas com a compreensão, visto que a decodificação não é suficiente para o desenvolvimento daquela componente. Em particular, defendem o desenvolvimento de capacidades que envolvam o uso de pistas gramaticais durante a leitura (tais como inferir referentes de termos pronominais, decidir sobre ambiguidades referenciais, usar pistas coesivas, inferir significados), visto estas se encontrarem fortemente ligadas à compreensão, bem como recomendam a introdução da leitura precoce de textos e a promoção de atividades de análise e interpretação de textos

---

<sup>11</sup> Embora os autores tenham aplicado tarefas típicas de avaliação da consciência sintática (correção de erros gramaticais e tarefas de lacuna oral), optam por referir-se à consciência sintática como consciência sintático-semântica, apresentando a seguinte justificação: «esta habilidade [a consciência sintática] vem sendo, constantemente, estudada conjuntamente aos aspetos semânticos da linguagem, tendo sido, muitas vezes, difícil a análise de uma dessas capacidades separadamente, pois a busca do significado parece estar presente na maioria das tarefas que investigam a consciência sintática. (...) Este aspeto da interrelação entre indícios sintáticos e semânticos é particularmente mais visível em estudos com crianças pequenas» (Leal & Roazzi: 80).

significativos desde os anos iniciais da escolarização, uma vez que atividades de descodificação descontextualizada não são suficientes para desenvolver a compreensão.

Por seu turno, Mokhtari & Thompson (2006) salientam a necessidade de o ensino da língua se centrar no desenvolvimento da consciência sintática no sentido de influenciar os desempenhos em leitura de alunos com diferentes níveis e experiências de leitura. Os autores examinaram o papel da consciência sintática como um fator potencial de dificuldades de leitura entre leitores de 5.º ano de escolaridade, tendo obtido evidência para validar as hipóteses de que (i) o nível de consciência sintática está associado de forma significativa a fluência de leitura ( $r=.625$ ) e a compreensão de leitura ( $r=.816$ ) e (ii) baixos níveis de consciência sintática estão associados a dificuldades de leitura.

Para o português europeu, e centrados mais concretamente sobre o processamento sintático, os trabalhos de A. Costa sobre leitura de frases e textos têm também fornecido pistas importantes para o ensino. Em particular, em A. Costa (1991), foi possível constatar que o recurso ao nível sintático, que pode ser mais ou menos intenso de acordo com a presença ou não de fontes semânticas e pragmáticas, aumenta com a idade e a instrução, com o conhecimento gramatical do sujeito e com a sua experiência como leitor. A autora aplicou três testes a dois grupos de sujeitos, de 7.º e 11.º anos de escolaridade: um teste de leitura em voz alta, constituído pela leitura de três textos nos quais foram introduzidas alterações geradoras de agramaticalidade, de modo a testar-se se a degradação afeta o processamento do nível sintático; um teste de compreensão que pretendeu confirmar os objetivos do leitor na leitura oral face à compreensão do conteúdo do texto, assim como recolher indicadores sobre o nível de compreensão atingido e o efeito de degradação; e um teste de gramática, com tarefas de avaliação e explicação da gramaticalidade, tendo em vista a recolha de dados sobre o conhecimento metalinguístico dos sujeitos relativamente às estruturas sintáticas estudadas. Os resultados obtidos nos testes de compreensão e de gramática foram correlacionados positivamente, confirmando o pressuposto de que a compreensão da leitura está estreitamente ligada a um comportamento estratégico que recorre a fontes suplementares quando há problemas de processamento, isto é, ao conhecimento metalinguístico. A relação entre compreensão e conhecimento gramatical foi mais

evidente nos sujeitos de 11.º ano, que revelaram maior capacidade de captação da agramaticalidade e, sobretudo, de a resolver, assim como melhores níveis de compreensão.

No âmbito da avaliação da consciência sintática, destacam-se ainda os trabalhos de Sim-Sim (1988, 1997). Sim-Sim (1988) apresentou um dos primeiros estudos que investiga a relação entre consciência linguística (consciência fonológica e consciência sintática) e leitura na fase inicial da leitura. O estudo, que envolveu 56 crianças de 1.º ciclo, consistiu na aplicação, em dois momentos distintos, de uma prova de aptidão metalinguística e de uma prova de leitura (de palavras, frases e pequenos textos). Os resultados obtidos apontam claramente para uma relação positiva entre os valores de ambas as provas, sendo que a relação entre consciência fonológica/leitura foi mais direta do que entre consciência sintática/leitura. Mais recentemente, salientam-se também os trabalhos de M. Costa (2010), Alexandre (2010) e Loureiro (em prep.). Enquanto os dois primeiros trabalhos se centram na avaliação da consciência sintática em crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo, fornecendo dados relevantes para uma caracterização do desenvolvimento da consciência sintática nestas faixas etárias, ainda que não estabeleçam uma relação direta com a leitura, o trabalho de Loureiro avalia a consciência sintática ao longo do ensino básico, testando alunos dos diferentes ciclos de escolaridade e correlacionando os resultados obtidos em tarefas de avaliação da consciência sintática com os desempenhos obtidos em tarefas de leitura.

Em suma, ao longo das últimas décadas, muitos autores têm defendido que a consciência sintática é determinante para o sucesso na leitura, não só ao nível da descodificação, mas também da compreensão. A propósito da relevância do nível sintático na leitura, concorda-se, neste trabalho, com a posição de Sim-Sim & Micaelo (2006), que defendem não só ser importante para a leitura o conhecimento implícito, naturalmente adquirido pela criança, mas também um conhecimento de cariz de nível superior caracterizado por uma capacidade de distanciamento da linguagem, tornando-a objeto de análise, e que se manifesta desde a sensibilidade linguística até à capacidade de explicitamente descrever e sistematizar o conhecimento implícito da língua. A relação entre conhecimento linguístico e leitura é entendida como uma relação circular: «a circularidade da relação conhecimento implícito, conhecimento explícito e aprendizagem

da leitura é evidente, na medida em que se é importante o nível de conhecimento implícito para a compreensão da leitura, particularmente (...) a nível semântico-sintático, e se o conhecimento explícito assenta no conhecimento implícito, reforçando-o, então quanto mais elevado for aquele, maior é o nível de compreensão atingido» (Sim-Sim & Micaelo 2006: 50).

### *Uso de mecanismos coesivos*

Para além de processarem estruturas sintáticas, os bons leitores integram o significado das frases em unidades maiores que permitem a construção de uma representação do texto. Os processos de integração, apoiados na memória, são guiados por processos linguísticos, nomeadamente por mecanismos coesivos como pronomes anafóricos e elementos conectivos que estabelecem relações dentro da frase e entre frases, tal como sistematizam Oakhill, Cain & Elbro (2015).

Concretamente, os pronomes anafóricos<sup>12</sup> caracterizam-se por não apresentarem um valor referencial próprio, isto é, precisam de um antecedente, geralmente uma expressão nominal introduzida previamente no discurso, para adquirir significado. A identificação do antecedente está dependente de diferentes fatores de ordem linguística, tais como a natureza da expressão anafórica e do próprio antecedente e a distância entre pronome e antecedente, podendo exigir ao leitor o uso de processos de natureza inferencial, particularmente quando há ambiguidade referencial, isto é, quando várias expressões surgem no texto como potenciais antecedentes de um mesmo pronome (cf. Capítulo 3).

Nesta secção, faz-se uma primeira abordagem aos pronomes anafóricos como constituindo um fator que, na leitura, permite distinguir bons e maus compreendedores. De facto, são vários os estudos (por exemplo, Oakhill & Yuill 1986; Yuill & Oakhill 1988; Yuill & Oakhill 1991; Ehrlich & Remond 1997; Ehrlich, Remond & Tardieu 1999) que mostram que leitores até aos 10 anos com défices de compreensão têm dificuldades na compreensão de estruturas que envolvem pronomes anafóricos.

---

<sup>12</sup> As relações anafóricas, nomeadamente aquelas que envolvem dependência referencial, serão caracterizadas de forma detalhada no Capítulo 3.

Com o objetivo de avaliar a compreensão de pronomes por crianças com a mesma idade e o mesmo nível de descodificação, mas diferentes níveis de compreensão, Oakhill & Yuill (1986) conduziram duas experiências envolvendo a identificação de antecedentes de pronomes pessoais. A dificuldade exigida para a resolução da anáfora pronominal foi manipulada através da forma pronominal testada, que podia ou não apresentar marcas de género, e fazendo-se variar o nível de inferência (inferências simples e complexas). Os resultados mostraram que as crianças fracas em termos de compreensão tiveram mais dificuldade em identificar o antecedente dos pronomes do que as crianças da mesma idade com bons níveis de compreensão, mesmo quando os pronomes apresentavam marcas de género e, sobretudo, se se exigiam processos inferenciais complexos.

No estudo apresentado em Yuill & Oakhill (1988), as autoras testaram não apenas a compreensão de pronomes por crianças com diferentes níveis de compreensão de leitura, mas outros tipos de relações anafóricas<sup>13</sup> (anáfora por elipse, por substituição e lexical) e introduzindo variação na distância entre a anáfora e o antecedente. Duas tarefas foram implementadas: numa primeira tarefa, as crianças respondiam explicitamente a questões sobre o antecedente; na segunda tarefa, respondiam a questões que, implicitamente, requeriam que o antecedente tivesse sido corretamente estabelecido. Os resultados para os quatro tipos de anáforas foram convergentes, revelando desempenhos inferiores das crianças com défice de compreensão, sendo que a maior taxa de erros foi encontrada neste grupo com a compreensão de pronomes, em ambas as tarefas. Em termos gerais, os dois grupos de crianças mostraram dificuldades com os contextos de maior distância entre anáfora e antecedente.

Ehrlich & Remond (1997) procuraram investigar não apenas de que forma crianças com a mesma idade e o mesmo nível de descodificação e vocabulário mas com níveis distintos de compreensão processam mecanismos anafóricos durante a leitura, mas também se o desempenho inferior observado nos compreendedores fracos em estudos anteriores – nomeadamente os que foram acima mencionados – se deveria a um défice específico no processamento de mecanismos anafóricos (caso este interagisse com medidas de compreensão de leitura) ou a um défice mais básico (na falta dessa interação). Para tal, três propriedades das anáforas foram manipuladas em dois textos – o

---

<sup>13</sup> Sobre diferentes tipos de relações anafóricas, ver Capítulo 3.

tipo de expressão anafórica (pronomes e nomes), a função sintática (sujeito e objeto) e a distância entre anáfora e antecedente (próximo ou distante). Apesar de se terem obtido resultados distintos com os dois textos usados (sendo que um deles se revelou mais complexo para ambos os grupos de crianças, com e sem déficit de compreensão), o estudo permite sustentar a hipótese de que os compreendedores mais fracos apresentam um déficit específico no processamento de mecanismos anafóricos que contribui para a sua baixa *performance*. Os resultados das crianças com déficit de compreensão foram particularmente baixos com pronomes em posição de objeto e com antecedentes distantes. No entanto, não ficou esclarecido se o déficit de processamento destes leitores se deveria a um conhecimento incompleto do sistema anafórico do francês, a língua do estudo, ou se estaria porventura relacionado com outros fatores que contribuem para a construção da representação mental do texto, em particular com a acessibilidade de alguns antecedentes, o que parece ser sugerido pelas diferenças obtidas nos dois textos.

Retomando o trabalho de Ehrlich (1996) com crianças de 13 e 15 anos, Ehrlich, Remond & Tardieu (1999) avaliaram quanto à monitorização metacognitiva no processamento de mecanismos anafóricos crianças de 10 anos agrupadas em boas compreendedoras e compreendedoras fracas. O estudo incluiu duas tarefas de avaliação de processos de monitorização (uma tarefa de autoavaliação direta e uma tarefa de deteção de inconsistências anafóricas), tendo sido controlados, para além do nível de compreensão de cada grupo de crianças, o tipo de anáfora e a sua função sintática. A metodologia usada combinou medidas *off-line* com medidas *on-line* (tempos de leitura e regressões). De um modo geral, as crianças com bons níveis de compreensão apresentaram tempos de leitura superiores em partes do texto contendo relações anafóricas inconsistentes, assim como um maior número de regressões, o que mostra que, ao contrário dos compreendedores fracos, são capazes de recorrer a um processamento adicional para lidar com inconsistências anafóricas. Estes resultados sugerem, assim, que as dificuldades de processamento anafórico de compreendedores fracos estão associadas a défices de monitorização da compreensão, nomeadamente aos processos de avaliação e revisão.

Em síntese, os estudos mencionados evidenciam que as crianças podem apresentar baixos níveis de compreensão por défices em diferentes processos. De entre

as capacidades que têm permitido distinguir bons e maus leitores no que se refere a compreensão, a consciência sintática e o uso de mecanismos anafóricos surgem como fatores determinantes para a construção de uma representação mental do texto, acreditando-se, por isso, ser vantajoso promover o seu desenvolvimento em contextos de ensino. No que se refere, concretamente, ao ensino dos pronomes anafóricos, vários autores (por exemplo, Irwin 1986; Giasson 1993; Oakhill, Cain & Elbro 2015) têm defendido os seus benefícios para o desenvolvimento da compreensão e como forma de lidar com diferenças individuais, constatando, no entanto, que esta é uma área que carece de investigação: «There are also arguments in favour of teaching children about the functions of anaphoric links in text, and how to interpret anaphors. There is a dearth of research in this area, probably because there is an assumption that children readily understand anaphors, particularly common ones such as personal pronouns, and the profound problems that children have with these words are simply not appreciated» (Oakhill, Cain & Elbro 2015).

## **2.2.2. Ensino e aprendizagem da leitura**

### **2.2.2.1. «Da aprendizagem informal à aprendizagem formal»**

*Modelos de aprendizagem da leitura: modelos desenvolvimentistas e modelos compreensivos*

Desde a década de 1980, foram propostos vários modelos de aprendizagem da leitura. Contrariamente aos modelos teóricos de leitura mencionados em 2.2.1.2., que procuram caracterizar os processos envolvidos no ato de ler na leitura experiente, estes modelos procuram descrever as fases ou estádios pelos quais as crianças passam durante a aprendizagem inicial da leitura. No quadro abaixo, apresenta-se uma síntese de quatro modelos de aprendizagem de referência na literatura e das suas respetivas fases a partir de Martins & Niza (1998: 129-135). Destes, será tratado brevemente o modelo de Marsh *et al.* (1981), por ter sido o primeiro modelo de aprendizagem proposto (cf. Martins &

Niza 1998), assim como o modelo de Frith (1985), que tem subjacente uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura que viria a influenciar investigações posteriores.

Marsh <i>et al.</i> (1981) 4 fases	Ehri <i>et al.</i> (1985) 3 fases	Frith (1985) 3 fases	Harris <i>et al.</i> (1986) 4 fases
adivinhas linguísticas	leitura por índices visuais	estratégias logográficas	vocabulário visual
rede de discriminação			rede de discriminação
descodificação sequencial	leitura por índices fonéticos	estratégias alfabéticas	descodificação fonológica
descodificação hierárquica	leitura pelo uso sistemático do código	estratégias ortográficas	fase ortográfica

Quadro 3: Síntese de modelos de aprendizagem de leitura, segundo Martins & Niza (1998:136).

O modelo proposto por Marsh *et al.* (1981), baseado na teoria de desenvolvimento piagetiana, apresenta quatro fases de aprendizagem da leitura, caracterizadas por diferenças qualitativas nas estratégias utilizadas pelas crianças. Na primeira fase, a das «adivinhas linguísticas», a criança identifica palavras não por processos de descodificação mas por índices visuais, a partir do contexto extralinguístico. Assim, palavras como o seu nome, o nome dos pais ou de marcas, passam a constituir o vocabulário visual da criança. Já na segunda fase, denominada «rede de discriminação», a criança passa a prestar atenção a alguns índices gráficos das palavras, como a primeira letra ou a dimensão da palavra, e é capaz de estabelecer comparações entre novas palavras e palavras que conhece, ainda que fortemente apoiada pelo contexto extralinguístico. É apenas na terceira fase, a da «descodificação sequencial», que a identificação das palavras passa a ser apoiada nas correspondências simples entre grafemas. Por fim, na quarta fase, a da «descodificação hierárquica», as crianças são capazes de utilizar regras mais complexas de correspondência, tendo em conta, por exemplo, valores posicionais das letras e analogias entre palavras.

Frith (1985) propõe um modelo de aprendizagem da leitura em três fases. A primeira fase, conhecida como a fase «logográfica», caracteriza-se pela utilização de

estratégias apoiadas em indicadores gráficos (forma, cor, tipo de letra) e contextuais das palavras. Nesta fase, que pode ser observada a partir dos três anos, a criança é capaz de «ler» palavras a que frequentemente está exposta, tais como o nome escrito dos colegas do jardim de infância ou de logomarcas. No entanto, se se alterarem os indicadores que suportam a identificação das palavras (por exemplo, PEDRO para Pedro), possivelmente a criança deixará de conseguir identificar a palavra. Na segunda fase, as crianças passam a identificar as palavras através de estratégias alfabéticas, ou seja, é iniciado o processo de descoberta do princípio alfabético, que permite a compreensão de que as palavras são representadas por combinações de símbolos visuais, os grafemas, e que estes codificam os fonemas. Segundo Silva (2003), a descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita. Com efeito, nesta fase, a criança pode encontrar diversos obstáculos relacionados com as possibilidades de representação dos fonemas na sua língua, pelo que é neste nível que podem começar a manifestar-se dificuldades de leitura, de acordo com Frith (1985). Por fim, na terceira fase, a da utilização de «estratégias ortográficas», é consolidado o princípio alfabético e são automatizadas as correspondências grafema/fonema, o que permite às crianças a identificação rápida de partes significativas das palavras a partir de sequências de letras e de padrões ortográficos (contrariamente às estratégias logográficas) e não dos seus sons (contrariamente à estratégias alfabéticas).

Apesar do seu contributo para a identificação e a caracterização das fases da aprendizagem da leitura, os modelos mencionados concebem a leitura como um percurso sequenciado da primeira à última fase, não prevendo diferenças individuais na utilização de estratégias de leitura durante a aprendizagem. O que estudos subsequentes vieram demonstrar (por exemplo, o trabalhos de Chauveau & Rogovas-Chauveau e de Rieben, citados por Martins & Niza 1998) é que cada fase não se caracteriza pelo uso exclusivo de um tipo de estratégias, mas por estratégias dominantes, que podem ser abandonadas ou manter-se ao longo do processo de aprendizagem, sendo a flexibilização no uso destas estratégias uma condição para que a criança se torne um bom leitor.

Para além dos modelos de aprendizagem, também designados modelos desenvolvimentistas, outros modelos procuraram, de forma mais compreensiva, propor

um enquadramento para os fatores cognitivos, sociais e pedagógicos subjacentes à aprendizagem da leitura. Desses modelos<sup>14</sup>, referem-se brevemente o modelo da clareza cognitiva e a perspectiva psicogenética (Martins & Niza 1998, Viana & Teixeira 2002, Silva 2003).

O modelo da clareza cognitiva foi proposto por J. Downing na década de 1970 e consiste numa abordagem integrativa que considera, em simultâneo, o desenvolvimento da compreensão das finalidades e funções da leitura e as características da linguagem oral (Viana & Teixeira 2002). Considerando que a aprendizagem da leitura segue as etapas de outras aprendizagens em geral, Downing propõe um modelo que comporta três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio ou mestria e a fase de automatização. Na fase cognitiva, a criança deve apropriar-se das funções e finalidades da leitura (os «conceitos funcionais») e dos seus aspetos técnicos (os «conceitos estruturais»), isto é, a natureza das relações entre linguagem escrita e oral. Como sistematizam Viana & Teixeira (2002), de acordo com este modelo, o desenvolvimento na leitura ocorre por um aumento da «consciência» das funções e das características da linguagem oral e escrita, sendo que o termo «clareza cognitiva» se refere não apenas aos fatores linguísticos mas também aos fatores cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura. Esta fase constitui um fator explicativo de dificuldades na leitura, visto que, para o autor do modelo, a «confusão cognitiva» relativamente aos objetivos e às propriedades da linguagem escrita é impeditiva da progressão para fases seguintes de aprendizagem. Na segunda fase, as crianças terão de exercitar as operações básicas da tarefa de ler até atingirem um nível de automatização que lhes permita executar essas operações sem um controlo consciente, tratando-se, portanto, de uma fase de treino. Por último, a terceira fase corresponde à fase de automatização, ou seja, o aprendiz leitor atinge um nível de fluência que lhe permite realizar os processos básicos da leitura sem custos cognitivos, podendo prestar atenção à obtenção de significado (Viana & Teixeira 2002, Silva 2003).

Por seu turno, de acordo com perspectiva psicogenética, baseada na teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget e defendida por E. Ferreiro & A. Teberosky, a abordagem cognitiva do texto escrito pelas crianças começa muito antes da entrada para

---

<sup>14</sup> Veja, por exemplo, Silva (2003), para uma revisão mais detalhada de modelos compreensivos da aprendizagem da leitura.

a escola, passando por quatro níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (Viana & Teixeira 2002). Estes níveis foram propostos a partir de situações experimentais criadas para estudar como crianças dos quatro aos seis anos relacionavam imagem e texto. Num primeiro nível, caracterizado pela indiferenciação entre imagem e texto, as crianças tratam o texto escrito tal como a imagem e ambos constituem uma unidade, na medida em que representam os mesmos objetos; num segundo nível, designado por hipótese do nome, o texto é considerado uma etiqueta ou legenda da imagem, existindo já uma diferenciação entre os dois; no terceiro nível, e ainda que a escrita continue a ser «lida» a partir do desenho, começam a considerar-se propriedades gráficas do texto, tais como a continuidade e seu comprimento e a diferenciação de letras; por último, o quarto nível caracteriza-se pela colocação de hipóteses que relacionam os fragmentos gráficos e o enunciado oral (primeiro é colocada a hipótese silábica, segundo a qual cada grafema representa uma parte da palavra oral, e depois emerge a hipótese alfabética, em que a criança tenta fazer corresponder grafemas e fonemas).

Os resultados destas autoras foram parcialmente confirmados com crianças portuguesas por Martins & Mendes (1986), citado por Martins (1996), que identificaram três níveis evolutivos, correspondentes a diferentes concepções sobre a linguagem escrita em crianças em idade pré-escolar: a «leitura icónica», a «hipótese do nome» e o «tratamento linguístico da mensagem escrita» (Martins 1996: 128-129). Num primeiro nível, o da leitura icónica, as crianças, apesar de distinguirem texto e imagem, referem-se ao texto da mesma forma que se referem à imagem, isto é, o modo de leitura é interpretativo, numa ordem não fixa, e o texto é tratado como reenviando diretamente para os conteúdos referenciais. O nível da hipótese do nome, por sua vez, caracteriza-se pelo facto de as crianças já se referirem ao texto e à imagem de forma distinta, sendo um indicador deste comportamento a eliminação do artigo indefinido (que usam geralmente quando falam da imagem) para referir o texto. Noutros casos, a hipótese do nome é já acompanhada da compreensão de que a escrita representa a linguagem oral, o que se torna evidente quando, após a leitura de uma palavra, se pede às crianças para ler o que ficou de uma palavra parcialmente tapada e ela produz uma segmentação do enunciado

oral. Por fim, no terceiro nível, o do tratamento linguístico da mensagem escrita, as crianças começam a procurar correspondências entre a palavra escrita e o enunciado oral. Ao nível da frase, são capazes de identificar e isolar os seus diferentes constituintes e, ao nível da palavra, de identificar e isolar unidades mínimas de som.

Em síntese, de acordo com a teoria psicogenética, assume-se que as crianças constroem progressivamente o seu conhecimento sobre a linguagem escrita a partir de hipóteses que vão colocando e do confronto dessas hipóteses com novas informações, o que lhes permite manter ou não as conceptualizações construídas. As atividades de pré-leitura e leitura supõem, assim, e ainda antes do ensino formal, a interação entre um sujeito ativo (o futuro leitor) e um objeto de conhecimento (a leitura), sob a forma de um problema a ser resolvido.

#### *Comportamentos emergentes da leitura*

A investigação sobre a leitura tem mostrado que, antes de ter início a aprendizagem formal da leitura, as crianças constroem representações sobre a linguagem escrita, sobre as suas funcionalidades, características e relações com a linguagem oral. O conceito de emergência de leitura (ou de comportamentos emergentes de leitura) descrito por Mary Clay em 1966 constituiu-se como um campo profícuo de investigação em leitura e é, atualmente, um dos pilares presentes no ensino da leitura (Sim-Sim 2001). O processo de emergência da leitura é gradual e complexo e envolve múltiplas vertentes, desenvolvendo-se em paralelo com o da emergência das competências de escrita, como sistematiza Mata (2008).

Embora não se pretenda abordar de forma aprofundada os comportamentos emergentes de leitura, apresenta-se seguidamente uma sistematização de concepções precoces das crianças sobre a linguagem escrita e, particularmente, sobre a leitura no que se refere às suas funcionalidades e aos seus aspetos figurativos e conceptuais, sobretudo a partir de Martins (1996) e Martins & Niza (1998).

No que concerne às funcionalidades da leitura e da escrita, a partir de investigações conduzidas por diferentes autores, Martins & Niza (1998) afirmam que, em idade pré-escolar, as crianças apresentam já uma perceção das práticas de leitura e

escrita presentes nos seus contextos familiares, sendo capazes de identificar os elementos da sua família que sabem ler ou estabelecendo relações entre diversos tipos de suporte e os conteúdos que estes veiculam (por exemplo, sabendo que num jornal se pode ler notícias). Para além disso, o contacto com práticas de leitura e escrita no seu meio envolvente permite-lhes estabelecerem objetivos para a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, quando questionadas sobre para que querem aprender a ler, algumas crianças respondem «para poder ler livros de histórias» ou «para ser grande» (Martins & Niza 1998: 56). Contudo, o que a investigação também mostra é que há diferenças relevantes entre as crianças quanto às atitudes que estes objetivos pressupõem: para algumas crianças, a linguagem escrita é vista como uma imposição externa ou como uma atividade sem sentido dissociada da comunicação e do prazer e não como um projeto significativo ou um instrumento potencializador do desenvolvimento. A construção de um «projeto pessoal de leitor» (Martins 1996), que resulta da interiorização por parte da criança das finalidades da linguagem escrita, parece ser facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que permite dar sentido ao processo de aprendizagem e justificar o envolvimento da criança na aprendizagem.

Relativamente aos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, diversos trabalhos de investigação, entre os quais se destacam os de Ferreiro e colegas já mencionados, analisaram as conceções das crianças sobre aspetos formais da leitura e da escrita. De entre esses aspetos, são particularmente relevantes, no caso da leitura, as conceções infantis sobre as características formais do ato de leitura e sobre o material de leitura e as convenções do universo gráfico.

Quando levadas a observar duas situações de leitura distintas de um leitor adulto (uma de leitura silenciosa de um jornal em que são adotados os comportamentos pertinentes quanto a postura e fixação do olhar e outra em que o leitor apenas folheia o jornal mas não se detém em qualquer página), as crianças dividiram-se: para algumas, a leitura não é possível sem voz, pelo que o adulto não estava a ler em nenhuma das situações; para outras, a leitura silenciosa é aceite como uma forma de leitura, distinguindo, contudo, a primeira situação, em que o adulto está a ler, da segunda, em que está a olhar; por fim, um terceiro grupo de crianças estabelece já diferenças

pertinentes entre olhar e ler, referindo vários comportamentos do ato de leitura como o tempo de fixação do olhar sobre o material escrito. Quanto às características do material de leitura, e após se ter apresentado às crianças um conjunto de cartões com um número variado de letras (uma ou várias letras, iguais ou diferentes entre si), questionando-se se todos aqueles cartões serviam para ler, as respostas foram sensíveis a critérios como a quantidade e a variedade das letras (por exemplo, rejeitando uma letra só ou uma sequência de letras iguais), o que sugere a existência de um modelo cognitivo abstrato sobre a palavra escrita. No que se refere à capacidade para distinguir texto de imagem, letras de números e sinais de pontuação e ao conhecimento sobre a direcionalidade da escrita, crianças em idade pré-escolar revelaram distinguir bem texto de imagem, mas nem todas diferenciaram letras de números ou de sinais de pontuação. Algumas, mas não todas as crianças, mostraram já conhecer as orientações convencionais da escrita.

Em síntese, no momento da entrada para a escola, e antes de serem formalmente ensinadas a ler, as crianças colocam hipóteses sobre a linguagem escrita. Há crianças que ainda não relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral: para ler um texto acompanhado de uma imagem, antecipam o conteúdo do texto através da imagem e pensam no referente para o qual a linguagem reenvia e não na linguagem em si mesma. Outras crianças já são capazes de relacionar a linguagem escrita com a oral, analisando os enunciados orais e os textos escritos e tentando estabelecer correspondências entre os dois.

#### *Linhas orientadoras para o ensino da descodificação*

Como já se mencionou, aprender a ler não é um processo natural, na medida em que a aprendizagem da leitura não decorre da simples exposição ao material escrito, exigindo por parte da criança uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente. No entanto, no momento em que entram para a escola, as crianças possuem já representações sobre a linguagem escrita e algumas delas são capazes de a relacionar com a linguagem oral, o que tem sido entendido como um aspeto facilitador da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Ainda que as representações sobre a linguagem escrita se iniciem muito cedo, no ambiente familiar em que a criança cresce, as experiências familiares não são as únicas que influenciam o desenvolvimento das concepções sobre a leitura e a escrita. O papel da escola, desde os primeiros anos do pré-escolar ao 1.º ciclo, parece ser determinante para o desenvolvimento destas representações, em particular, contribuindo para atenuar diferenças entre as crianças decorrentes de oportunidades distintas de contacto com práticas de leitura e escrita e de interação com outros a propósito da linguagem escrita (Martins & Niza 1998).

Será, pois, importante que se criem, desde o jardim de infância, ambientes que favoreçam a descoberta das funcionalidades da linguagem escrita e o envolvimento com a leitura e com a escrita. De acordo com Mata (2008: 25-26), deverão ser desenvolvidas pelo educador ações que (i) proporcionem oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, (ii) integrem o escrito na rotina escolar das crianças, (iii) forneçam um modelo, através da utilização da leitura e da escrita na presença das crianças, (iv) incentivem a utilização diversificada de livros da biblioteca de escola, (v) proporcionem oportunidades de exploração do escrito, com materiais adequados, (vi) façam notar e explorem funções de diferentes suportes em saídas e passeios, (vii) envolvam as famílias e as suas práticas de literacia familiar.

Com a entrada no 1.º ciclo, o ensino da leitura passa a estar fortemente associado ao ensino da descodificação, que tem como grande objetivo a identificação automática da palavra escrita. A escolha dos métodos para o ensino da descodificação deve ter em linha de conta o perfil das crianças a ensinar, desde os comportamentos emergentes de leitura aos seus conhecimentos da linguagem oral, em particular o seu nível de consciência fonológica<sup>15</sup>, que é atualmente considerado o ponto de partida para a descoberta e consolidação do princípio alfabético (Sim-Sim 2009, Silva 2003). Independentemente dos métodos escolhidos pelo professor (cf. 2.2.1.2.), e quer sejam privilegiadas estratégias fónicas, que enfatizem a correspondência entre grafema e fonema, ou estratégias globais, é importante que seja encontrada uma combinação sistemática de ambos os tipos de estratégias, suportada pela leitura de escritos reais (Sim-Sim 2009).

---

<sup>15</sup> Sobre o ensino da consciência fonológica, veja-se, por exemplo, Freitas, Alves & Costa (2007).

Para concluir, retomam-se do trabalho desta autora algumas linhas orientadoras decorrentes da investigação das últimas décadas (Sim-Sim 2009: 26-27), entendendo-se ser necessário que o ensino da descodificação:

- (i) ocorra em contexto real de leitura, ao invés de resultar de exercícios descontextualizados, o que passa pela criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, com materiais de leitura e escrita diversificados e para fins distintos, com rotinas diárias de leitura por prazer, com oportunidades para a criança ouvir e ver ler e conversar com o adulto sobre a leitura;
- (ii) tenha como sustentáculos as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, incluindo sobre as suas funções e estruturação gráfica, devendo ser criadas situações que permitam à criança, por exemplo, manusear livros e explorar os seus elementos (reconhecer a capa, saber apontar o título, saber virar páginas, observar ilustrações), conhecer a orientação gráfica da escrita, conhecer a mancha gráfica das palavras, assim como a posição e a orientação das letras, fazer o reconhecimento logográfico de algumas palavras, desenvolver a sensibilidade fonológica (produzir rimas e distinguir, separar e identificar sílabas);
- (iii) tenha como alicerce a consciência fonológica e, em particular, a consciência fonémica, entendida como «a capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala» (Sim-Sim 2009: 39). Entre as estratégias promotoras do desenvolvimento da consciência fonémica estão a segmentação fonémica, a identificação e substituição de fonemas em palavras, a reconstrução fonémica, a contagem de fonemas;
- (iv) seja explícito, direto e transparente ao nível do ensino da correspondência grafema/fonema, devendo ser especialmente treinados pelas crianças a sedimentação do princípio alfabético, a correspondência som inicial/letra, a identificação dos nomes das letras, o conhecimento da ordenação alfabética, o reconhecimento de letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de imprensa;
- (v) contemple o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes de forma sistemática e regular, nomeadamente: sílabas com estrutura previsível, grupos

- consonânticos frequentes, ditongos orais e nasais, vogais nasais, prefixos e sufixos frequentes, assim como combinações frequentes de vogal/consoante;
- (vi) fomente a leitura de palavras frequentes para a construção de um léxico visual e a consequente identificação rápida e automática de palavras, através do treino sistemático, por exemplo, da memorização da ortografia de palavras frequentes, da memorização de palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração não imediata, do reconhecimento global e da escrita de palavras frequentes, do reconhecimento de palavras por analogia ortográfica;
  - (vii) esteja associado a práticas de expressão escrita, o que permitirá, entre outros, reforçar o conhecimento da função comunicativa da escrita, consolidar a descoberta do princípio alfabético, sedimentar a correspondência grafema/fonema e automatizar a escrita de palavras reconhecidas globalmente.

#### **2.2.2.2. O ensino da compreensão da leitura**

Apesar de o ensino da descodificação ser a principal preocupação dos professores nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, visto que será difícil uma criança progredir na leitura se bons níveis de descodificação não forem atingidos, as perspectivas mais atuais são consonantes quanto à importância atribuída à compreensão. Nas últimas décadas, a investigação tem permitido identificar um conjunto de condições que se sabe serem fundamentais para o desenvolvimento da compreensão. Como sistematiza Snow (2002), sabe-se que o ensino da descodificação, ao permitir que a criança leia palavras de forma rápida e automática, fornece uma base importante para a compreensão (ainda que a descodificação não seja uma condição suficiente para se saber compreender); sabe-se também que as crianças com boas capacidades de linguagem oral (entre elas, um bom domínio nos níveis lexical e sintático) e um conhecimento do mundo bem desenvolvido têm melhores condições para se tornar boas compreendedoras; por outro lado, é sabido que as oportunidades de interação social em casa, na escola e em contextos socioculturais mais alargados influenciam a motivação para a leitura e a formação da

identidade das crianças enquanto leitores, sendo que as que têm uma exposição mais rica a experiências de literacia aumentam a suas probabilidades de ter sucesso na leitura; por fim, há também evidências sobre práticas de ensino da compreensão que estão relacionadas com bons desempenhos na leitura, pelo que se tem defendido não só que é possível como desejável ensinar a compreender o que é lido. A título de exemplo, vejam-se as conclusões apresentadas pelo National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000)<sup>16</sup> sobre os efeitos positivos do ensino da compreensão de textos. Também em contexto nacional, vários trabalhos têm chamado a atenção para a importância de se ensinar a compreender (por exemplo, A. Costa 1992, Sim-Sim & Micaelo 2006, Sim-Sim 2007) ou apresentado propostas concretas para o ensino e avaliação da compreensão, como é o caso dos trabalhos de F. Viana e colaboradores (por exemplo, Viana *et al.* 2010).

Pode considerar-se que a compreensão da leitura envolve, portanto, um conjunto vasto de fatores, sendo que estes são tradicionalmente agrupados em torno de três elementos: o texto, o leitor e o contexto. Relativamente ao texto, a investigação tem mostrado que os textos influenciam substancialmente a compreensão, pelo que os níveis de compreensão atingidos pelos alunos podem variar consoante os tipos de textos (Viana *et al.* 2010). Como se verá mais adiante, os alunos portugueses obtêm desempenhos distintos na leitura consoante leem textos narrativos ou textos de outros tipos. Lencastre (2003) identifica como principais fatores relacionados com o texto o conteúdo, a estrutura e as ajudas complementares. O conteúdo refere-se à informação contida no texto e às suas relações semânticas, enquanto a estrutura diz respeito à forma como a informação se organiza. A densidade de ideias, isto é, o número de ideias novas por determinada unidade de texto, e o vocabulário, em particular o número de palavras novas, são dois aspetos que se relacionam com o conteúdo do texto. Relativamente à estrutura, podem delimitar-se dois níveis de estrutura textual: um nível global, que diz respeito às regularidades internas de cada tipo de texto, às suas unidades principais de

---

<sup>16</sup> Constituído por uma equipa de investigadores em leitura, este painel procedeu à revisão e análise de pesquisas desenvolvidas em diferentes domínios da leitura, incluindo no da compreensão. Nesta área, apresentam-se os resultados de mais de 250 estudos desenvolvidos entre 1979 e 1999 relativamente ao ensino do vocabulário, ao ensino da compreensão de textos e à preparação de professores para o ensino da compreensão. No que concerne à compreensão de textos, foram alvo de estudo 203 trabalhos, cujos participantes foram crianças entre o terceiro e o oitavo anos de escolaridade.

informação e relações semânticas; e um nível local, que se refere aos pormenores estruturais de ligação de frases e proposições e que parece ter um papel crucial ao nível da compreensão, ainda que variando de acordo com o tipo de texto. Por fim, as ajudas complementares incluem elementos como assinalamentos, ilustrações, perguntas auxiliares e organizadores prévios, que visam facilitar a compreensão, ajudando o leitor a centrar a sua atenção na informação relevante. Os assinalamentos, por exemplo, têm como objetivo principal o de clarificar o conteúdo do texto, consistindo em informação textual que destaca determinados aspetos do conteúdo semântico e da estrutura textual.

No que concerne aos fatores ligados ao leitor, Snow (2002) menciona as capacidades cognitivas (como a atenção, a memória, a inferência e a visualização), a motivação, o interesse do leitor e o seu sentido de autoeficácia e ainda vários tipos de conhecimentos: vocabulário, conhecimento do domínio e do tópico, conhecimento linguístico e conhecimento de estratégias de compreensão. Giasson (1993), por seu turno, inclui nos fatores derivados do leitor as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito, assim como os processos a que este recorre para compreender. Enquanto as estruturas dizem respeito a características que o leitor possui – e que incluem tanto os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo, a nível cognitivo, como a atitude geral face à leitura e os interesses, a nível afetivo –, os processos compreendem as habilidades necessárias para abordar o texto, podendo identificar-se: processos orientados para a compreensão dos elementos da frase (os microprocessos); processos que asseguram a coerência entre as frases (processos de integração); processos que têm como função a construção de um modelo mental do texto, designados macroprocessos; processos que garantem a integração do texto nos conhecimentos anteriores do leitor (processos de elaboração); e, por fim, processos metacognitivos, que servem para gerir a compreensão.

O contexto diz respeito a todas as condições nas quais se encontra o leitor quando entra em contacto com o texto, entre elas as condições psicológicas (próprias do leitor, como sejam a sua motivação para ler), as sociais (todas as formas de interação que podem ocorrer durante a leitura) ou, ainda, as condições físicas e ambientais (por exemplo, o tempo disponível, o espaço onde se lê, o conforto, o ruído) (Giasson 1993). Snow (2002) inclui também no contexto aspetos de ordem económica, geográfica e

social, assim como de ordem escolar (a organização das atividades escolares, a disponibilidade de materiais, entre outros).

De acordo com Pearson & Cervetti (2015), a história da compreensão da leitura nos últimos 50 anos pode ser explicada a partir da atenção recebida, em períodos distintos, por cada um destes três elementos (cf. Figuras 3-5). Os autores identificam, assim, três grandes períodos na investigação e no ensino da compreensão: um primeiro período centrado no texto, anterior a 1965; um segundo período, situado entre as décadas de 1970 e 1980, em que a instância leitor assume maior importância; e um terceiro período, de meados da década de 1980 a finais dos anos 1990, em que são os fatores derivados do contexto os que mais se destacam.

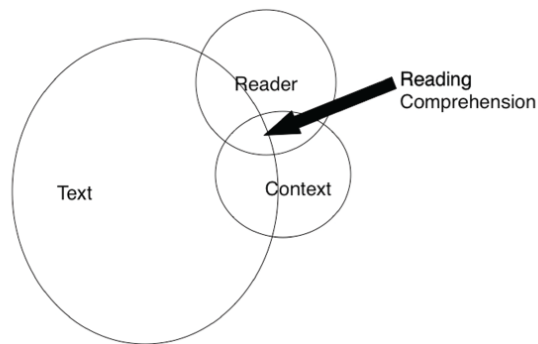


Figura 3: Modelos de compreensão centrados no texto (Pearson & Cervetti 2015: 5).

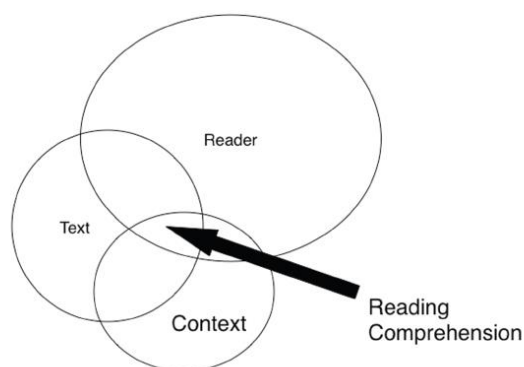


Figura 4: Modelos de compreensão centrados no leitor (Pearson & Cervetti 2015: 5).

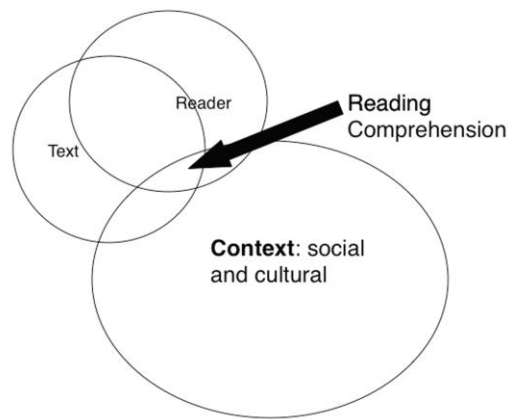


Figura 5: Modelos de compreensão centrados no contexto (Pearson & Cervetti 2015: 8).

Considerando de forma necessariamente simplificada os períodos identificados por Pearson & Cervetti (2015), constata-se que, até meados da década de 1960, a leitura foi entendida como uma atividade fundamentalmente perceptiva, em que eram as características da mensagem escrita a determinar a natureza e o nível de sucesso obtido nos processos de compreensão. Sob influência das teorias comportamentalistas, assumia-se que o significado residia no texto, sendo a função do leitor encontrar esse significado a partir de características visuais. No ensino, as práticas foram fortemente influenciadas por modelos ascendentes de leitura, tendo como objetivo principal o estabelecimento da automaticidade na identificação de palavras em direção à desejável fluência e, eventualmente, à compreensão. No ensino, as rotinas de sala de aula para promover a compreensão correspondiam, sobretudo, a perguntas literais e de resposta única sobre os textos.

Ainda que se possa considerar que a compreensão tenha feito parte das salas de aula desde que existem alunos a aprender a ler, não foi senão a partir de meados de 1980 que o ensino da compreensão da leitura passou a ser uma prática comum do ensino, informada pela teoria e pela prática (Pearson 2009). Neste período, o leitor passa a ser o elemento mais relevante para a compreensão. Este ponto de viragem coincide com o que Pearson & Cervetti (2015) denominam, citando Gardner (1985), a «revolução» da psicologia cognitiva, para a qual contribuíram decisivamente os trabalhos de Chomsky na linguística e as suas críticas às teorias comportamentalistas, assim como o advento da psicolinguística a partir da década de 1960. Dois contributos de base cognitiva importantes neste período foram a teoria dos *schema* (é com esta teoria que se

desenvolve a perspectiva do leitor como «construtor» de significado e se passa a ter em conta, por exemplo, o seu conhecimento prévio) e os estudos da metacognição, que introduziram no campo pedagógico conceitos como os de «consciência» e «monitorização», apoiando a visão do leitor como um «leitor estratégico», que resolve problemas e repara falhas na compreensão. No ensino da compreensão, sob influência das perspectivas dos modelos de aprendizagem construtivistas, os alunos são encorajados a relacionar informação nova com conhecimentos anteriores, assim como a recorrer intencionalmente a estratégias para controlar e monitorizar a sua compreensão.

No terceiro período identificado por Pearson & Cervetti (2015), assistiu-se à emergência de um conjunto de perspectivas sociais da leitura e da aprendizagem em geral que enfatizaram os contextos sociais e culturais do ensino. A redescoberta da obra de Vygotsky (por exemplo, do conceito de «zona proximal de desenvolvimento») assim como da perspectiva dialógica de Bakhtin mudaram a atenção da investigação do texto e do leitor para o contexto social da leitura. Outra influência marcante proveio da teoria literária e, em particular, da emergência das teorias de resposta (*reader-response theories*). Assim, no ensino da compreensão, passaram a privilegiar-se, por exemplo, práticas de conversas sobre os textos, tendo em vista a construção social do significado, a análise crítica dos mecanismos usados pelo autor para que o leitor obtivesse significado e, também, dos subtextos que acompanham os textos e das vozes e experiências que neles estão representados.

O facto de cada uma destas três variáveis – texto, leitor e contexto – ter sido particularmente destacada em determinados períodos não significa que os modelos que as suportaram tenham desaparecido. Alguns modelos cognitivos da década de 1970, por exemplo, tornaram-se mais equilibrados na interação entre fatores derivados do texto e do leitor, sendo que um desses modelos, o modelo de construção-integração de Kintsch (1998), é hoje um modelo dominante tanto na psicologia cognitiva, como no ensino e na avaliação. No contexto de ensino português<sup>17</sup>, veja-se, por exemplo, o entendimento de leitura em Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) assim como em Reis (2009). A nível de programas internacionais, os processos avaliados pelo PISA em literacia de leitura refletem também este modelo de construção-integração.

---

<sup>17</sup> Cf. 2.2.2.3 neste capítulo.

Como se discutiu em 2.2.1.2., segundo este modelo, a compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental da mensagem do texto, de acordo com o processamento de diferentes níveis de informação, sendo necessário que o sujeito se aproprie primeiramente da informação básica do texto, do seu significado estrito, o que permitirá a construção do texto base; quando a informação nova extraída do texto é integrada, apoiada em processos de memória e interagindo com os vários conhecimentos e inferências do leitor, o leitor está apto a elaborar uma representação situacional do texto. Ainda que este modelo se centre, num primeiro plano, na interação entre o texto e o leitor, a implementação das capacidades e dos processos necessários ao desenvolvimento do modelo de situação é também influenciada por variáveis do contexto, tais como o domínio ou disciplina, ou os objetivos do leitor (Kintsch 1998).

#### *Linhas orientadoras para o ensino da compreensão*

Um dos pontos de partida para o ensino da compreensão é conhecer como se processa a leitura nos bons leitores. Como forma de sistematizar aspetos que têm vindo a ser discutidos ao longo deste capítulo, o quadro 4 apresenta, de acordo com a proposta de Duke & Pearson (2002), atualizada por Duke *et al.* (2011), um conjunto de características de bons leitores que, segundo os autores, são suscetíveis de serem ensinadas.

#### O que fazem os bons leitores quando leem

- são leitores *ativos*;
- têm *objetivos* de leitura claros e avaliam constantemente se a sua leitura cumpre esses objetivos;
- *passam o olhar* sobre o texto antes de ler, apercebendo-se da sua *estrutura* e das partes mais importantes para os seus objetivos;
- fazem *previsões* sobre o texto à medida que leem;
- leem de forma *seletiva* e tomam decisões sobre a sua leitura: o que ler de forma pormenorizada, o que ler de forma rápida, o que não ler, o que reler;
- *constroem, reveem e questionam* o significado do que leem;

- tentam determinar o significado de *palavras desconhecidas*;
- têm por base, comparam e *integram o seu conhecimento* anterior no material lido;
- pensam sobre o *autor* do texto, o seu estilo, intencionalidade e contexto;
- *monitorizam* a compreensão do texto e fazem ajustes na sua leitura;
- *avaliam a qualidade e o valor* do que leem e reagem aos textos de formas diversificadas, intelectual e emocionalmente;
- leem *textos diferentes de modos diferentes*;
- na leitura de textos narrativos, prestam particular atenção ao tempo/espaço e às personagens;
- na leitura de textos expositivos, fazem frequentemente sumários do que leem;
- processam o texto não apenas durante a leitura, mas durante pausas que fazem ao ler e mesmo após a leitura;
- para os bons leitores, apesar de ser uma atividade exigente e complexa, a leitura é *gratificante e produtiva*.

Quadro 4: O que fazem os bons leitores quando leem, segundo Duke & Pearson (2002), atualizado por Duke *et al.* (2011) (traduzido do inglês).

A partir das características sistematizadas no Quadro 4, Duke *et al.* (2011) identificam dez elementos potenciadores do desenvolvimento da compreensão, que seguidamente se retomam, considerando que podem servir de linhas orientadoras para o ensino:

- (i) construir conhecimento do domínio e do mundo: embora os conhecimentos dos leitores se enriqueçam a partir das próprias experiências de leitura, sabe-se que estes conhecimentos (sejam de um domínio ou disciplina em concreto ou conhecimento geral) influenciam o nível de compreensão atingido, pelo que será vantajoso, por exemplo, na leitura de textos expositivos, que os professores estabeleçam objetivos relacionados com a aprendizagem de conhecimentos a par de objetivos de compreensão dos textos;
- (ii) promover a exposição a um volume elevado de textos e a textos diversificados: uma vez que o contacto dos alunos com os textos (dentro e fora da aula) está relacionado com o seu sucesso na leitura, é fundamental que os

professores providenciem oportunidades de contacto com um número elevado de textos; por outro lado, para além do volume, importam a diversidade e a qualidade dos textos aos quais os alunos estão expostos. Concretamente, devem ser seleccionados textos representativos de géneros distintos e com intencionalidades comunicativas diversificadas, dado que os níveis de compreensão de um leitor são sensíveis a fatores decorrentes do tipo de texto. Para além disso, os textos devem ser variados quanto ao nível de dificuldade que colocam aos alunos, para que se possam constituir como textos desafiantes e possibilitar que os alunos acedam a patamares mais elevados de compreensão;

- (iii) promover o contacto com textos e contextos de leitura motivadores: ainda que a motivação seja um fator relacionado com a aprendizagem em geral, há evidências de que desempenhe um papel especialmente importante na leitura, resultando em grande medida dos temas e das características dos textos a ler, assim como dos contextos de leitura. A investigação tem mostrado que os alunos obtêm melhores desempenhos na compreensão perante textos e materiais do seu interesse e em contextos em que os objetivos para compreender estão relacionados com situações de uso real da leitura e não apenas com o cumprimento de uma tarefa escolar (por exemplo, ler para responder a perguntas);
- (iv) ensinar estratégias para compreender: um dos aspetos que caracteriza um professor bem sucedido no ensino da compreensão é a sua capacidade para ajudar os alunos a tornarem-se leitores ativos e estratégicos, o que passa, em grande medida, por ensiná-los sobre quando, porque e como usar estratégias que são típicas de leitores experientes. O conjunto de estratégias identificadas na literatura como sendo eficazes (isto é, como estratégias que, comprovadamente, melhoram os níveis de compreensão) tem variado de acordo com os estudos, mas inclui tipicamente as seguintes estratégias (cf. Duke & Pearson, 2002; National Institute of Child Health and Human Development, 2000): estabelecer objetivos para ler; fazer previsões; ativar conhecimentos prévios; monitorizar a compreensão; visualizar e criar representações visuais (organizadores gráficos e semânticos); realizar

inferências; formular perguntas sobre o texto e pensar em voz alta; sumarizar e recontar. Para além destas, outras estratégias<sup>18</sup> poderão ser eficazes dependendo dos textos a ler<sup>19</sup> (por exemplo, conhecer a estrutura narrativa em textos narrativos ou ler para obter uma ideia principal em textos expositivos). De salientar que o ensino de estratégias fica comprometido se se tornar rígido, se for descontextualizado ou, ainda, se for entendido como um fim em si mesmo (por exemplo, sendo objeto de avaliação) e não como um meio para promover a compreensão;

- (v) ensinar a estrutura dos textos: para além da exposição dos alunos a textos com estruturas diversificadas, há vantagens reconhecidas no ensino explícito das estruturas tipicamente encontradas em diferentes géneros e no recurso a organizadores visuais (como mapas de histórias e diagramas de comparação/contraste) desde os primeiros anos de escolaridade, sendo que o mais importante será que os alunos aprendam que os textos obedecem a uma determinada estrutura e que tirem partido dessa estrutura para extrair significado do que leem<sup>20</sup>;
- (vi) envolver os alunos em conversas sobre o que leem: ainda que os resultados da investigação não sejam consistentes quanto a mostrar uma relação entre melhoria dos níveis de compreensão e participação em conversas sobre os textos, práticas eficazes de ensino da compreensão tendem a incluir conversas ou discussões como forma de os alunos construírem conjuntamente significado literal e inferencial sobre os textos que leem. Esta prática permite uma maior participação ativa dos alunos, estimula o pensamento crítico e contribui para um maior envolvimento dos alunos com os textos;
- (vii) desenvolver o vocabulário e o conhecimento da língua: como tem sido defendido ao longo deste capítulo e sendo conhecidas as relações entre conhecimento da língua e leitura, será vantajosa a promoção de práticas direcionadas para o desenvolvimento linguístico das crianças no âmbito do

---

<sup>18</sup> Viana *et al.* (2010) apresenta a partir de vários autores uma sistematização de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão, em função de diferentes momentos da leitura (antes, durante e depois de ler).

<sup>19</sup> Veja-se Sim-Sim (2007) para propostas concretas de atividades de compreensão de textos de acordo com o tipo de texto.

<sup>20</sup> Ver nota 19.

ensino da compreensão, especialmente nos níveis lexical e sintático-semântico;

- (viii) articular a leitura e a escrita: a investigação tem mostrado que os professores que desenvolvem práticas articuladas de leitura e escrita são mais bem sucedidos na formação de leitores e escritores competentes. A relação entre leitura e escrita parece ser uma relação bidirecional, isto é, não só as competências de escrita das crianças se têm revelado um indicador da compreensão na leitura como a integração da leitura e da escrita parece contribuir para melhores desempenhos na leitura;
- (ix) observar e avaliar: considerando o conjunto de processos envolvidos no ato de ler, sabe-se que podem ser distintos os motivos pelos quais um aluno não compreende bem. Por exemplo, uma criança pode obter bons resultados na identificação de palavras, mas ter dificuldades quanto ao vocabulário ou aos processos de construção de significado. Na avaliação da compreensão, pode ser útil recorrer a taxonomias de compreensão (como a proposta em Català, Català, Molina & Monclús 2001<sup>21</sup>), que, ao assumirem a compreensão como um fenómeno que envolve diferentes processos e capacidades, preconizam que sejam desenvolvidas tarefas de avaliação específicas para a sua avaliação. No contexto português, ainda que sejam limitados os instrumentos disponíveis (Sim-Sim & Viana 2007), tem vindo a ser desenvolvido trabalho na construção de instrumentos de avaliação da compreensão devidamente validados<sup>22</sup>.
- (x) diferenciar o ensino: dada a complexidade dos processos implicados na compreensão e a variação individual que dela resulta, faz sentido que as práticas desenvolvidas para promover a compreensão sejam não só variadas, mas também diferenciadas de acordo com as necessidades que os alunos apresentam, o que não significa, necessariamente, de acordo com o seu nível de leitura. Assim, e ainda que esta seja uma área que carece de investigação,

---

<sup>21</sup> Segundo a proposta destes autores, baseada na taxonomia de Barrett (1976), citado por Català, Català, Molina & Monclús (2001), são consideradas quatro dimensões cognitivas da compreensão leitora: a compreensão literal, que se centra na informação explícita do texto; a reorganização, que requer a análise, síntese ou organização de informação explícita no texto; a compreensão inferencial ou interpretativa, que combina a utilização da informação explícita com os conhecimentos prévios do leitor; e, por fim, a compreensão crítica, que corresponde à formação de juízos subjetivos por parte do leitor.

<sup>22</sup> Veja-se, em particular, o trabalho desenvolvido por F. Viana e colaboradores. No âmbito da avaliação da leitura no 1.º ciclo, leia-se Viana (2009).

será vantajoso o desenvolvimento de atividades de compreensão em pequenos grupos, constituídos a partir das suas necessidades (por exemplo, para um grupo poderá importar fazer recontos para prestar atenção à estrutura do texto, ao passo que outro beneficiará da oportunidade de discutir um texto lido com os pares).

### **2.2.2.3. Do currículo às práticas de ensino**

Uma breve análise das orientações curriculares<sup>23</sup> das últimas décadas permite constatar que, contrariamente ao ensino da gramática, a leitura tem sido entendida como uma área estruturante no ensino da língua materna. Ainda assim, nem todos os documentos programáticos têm explicitado claramente o conceito de leitura que adotam; por outro lado, poderá dizer-se que só a partir de 1997, com o documento de referência *A Língua Materna na Educação Básica*, ao qual se seguiu, em 2001, a publicação do *Currículo Nacional para o Ensino Básico*, se assume que a leitura é, tal como a escrita, uma competência que não decorre da aquisição natural e espontânea, exigindo, por isso, um ensino explícito e sistematizado que não se esgota na aprendizagem da tradução letra-som. Entendida como uma das «competências nucleares» a desenvolver em língua materna, a leitura é definida como «o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo», sendo que «a extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objetivos fundamentais da leitura» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 27-28). Nesta perspetiva, a meta no percurso de aprendizagem da leitura é a fluência, que exige que o leitor descodifique automaticamente e possa canalizar recursos cognitivos para a compreensão. Em termos pedagógicos, preconiza-se o investimento no «treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997: 28). Para além de uma explicitação sustentada da competência de leitura, identificam-se,

---

<sup>23</sup> Consideram-se, concretamente, os programas e documentos de referência publicados para o ensino da língua portuguesa no ensino básico desde o início da década de 1990 até à data.

portanto, as áreas que devem ser objeto de ensino, o que constitui uma novidade deste documento relativamente aos programas de 1990 e 1991.

Com efeito, no programa de 1990 para o 1.º ciclo, não é apresentada qualquer definição de leitura; esta surge integrada no bloco da comunicação escrita, um dos três grandes blocos – «comunicação oral», «comunicação escrita» e «funcionamento da língua, análise e reflexão» – em torno dos quais se organizam as aprendizagens em língua portuguesa em cada um dos quatro anos deste ciclo. O bloco da comunicação escrita, no qual a leitura e a escrita surgem conjuntamente, encontra-se, por sua vez, organizado de acordo com três objetivos: «desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura», «desenvolver as competências de escrita e de leitura» e «utilizar técnicas de recolha e de organização da informação». O primeiro destes objetivos é particularmente enfatizado, defendendo-se que «para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança» (ME 1990: 146).

Nos programas de 1991 para os 2.º e 3.º ciclos, os domínios organizadores são «ouvir/falar», «ler» e «escrever». A leitura, enquanto domínio estruturante e autónomo, é entendida como «um processo universal de obtenção de significados» (ME 1991: 58) e surge organizada em «leitura recreativa», «leitura orientada» e «leitura para informação e estudo». Tal como nos programas para o 1.º ciclo, a leitura recreativa merece especial atenção: se se considerar o peso relativo proposto para o trabalho dos conteúdos nucleares da leitura, a leitura recreativa é a que assume maior peso no 2.º ciclo (50%), igualando, no 3.º ciclo, o peso para trabalho da leitura orientada (37,5%), contra 25% para a leitura para informação e estudo. Sobre a leitura recreativa, afirma-se que é necessário «o contacto com os livros enquanto objetos, o acesso a uma grande variedade de obras, a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjetividade do leitor»; é dito também que «as atividades de leitura recreativa, designadamente as que ocorrem no âmbito do funcionamento e animação da biblioteca de turma, contribuem para o alargamento da competência de leitura». Contudo, não só não fica claro que situações pedagógicas devem ser promovidas pelos professores para proporcionar aos alunos o prazer de ler, excluindo-se um elemento essencial nesta

vertente, que é o crescimento pessoal dos alunos, como se exclui, por outro lado, a necessidade de dominar técnicas e estratégias de leitura.

Nos *Programas de Português para o Ensino Básico* de 2009, em linha com o preconizado pelo documento *A Língua Materna na Educação Básica* e pelo *Currículo Nacional para o Ensino Básico*, que se lhe seguiu, a leitura surge como uma das «competências específicas» implicada nas atividades linguísticas, entendida como «o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo (...); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal» (Reis 2009: 15-16). Ainda que se reconheça a centralidade dos textos literários na aula de Português, aponta-se, assim, para um «trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias», como se pode ler no *Guião de Implementação do Programa* dedicado a esta competência (Silva *et al.* 2011:6). É neste sentido que os descritores de desempenho associados à leitura surgem agrupados em torno de linhas orientadoras ou finalidades que implicam uma diversidade de abordagens de ensino e o contacto com diferentes tipos de texto: «ler para aprender» (1.º ciclo); «ler para construir conhecimento(s)» (2.º e 3.º ciclos); «ler para apreciar textos variados» (1.º, 2.º e 3.º ciclos); e «ler textos literários» (2.º e 3.º ciclos). Assim, e contrariamente ao que se constatou no anterior programa, em que a leitura recreativa e a leitura orientada se sobrepunham substancialmente à leitura para informação e estudo, os programas de 2009 não fornecem indicações sobre o peso relativo destas finalidades, preconizando antes a «diversidade textual», que é estabelecida, a par da «representatividade e qualidade», da «integridade das obras» e da «progressão», como um dos critérios para seleção de *corpora* textuais para o ensino da leitura. Assume-se, portanto, que o aluno deve tomar contacto, desde o 1.º ciclo, com «textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário» (Reis 2009:137), através do desenvolvimento de atividades aplicadas a diferentes tipos textuais e abordagens diversificadas de contacto com os textos, tendo em conta a passagem para patamares de maior complexidade em termos de compreensão (Silva *et al.* 2011).

Nos *Programas e Metas Curriculares* de 2015, não se apresenta propriamente uma definição de leitura<sup>24</sup>, mas esta torna a surgir com a escrita num mesmo domínio<sup>25</sup>, sendo que esta opção abrange não só o 1.º ciclo, mas também o 2.º ciclo. Na caracterização dos ciclos que integra o documento, justifica-se esta opção no 1.º ciclo por se considerar que a leitura e a escrita se apoiam em capacidades que são comuns, sendo que estas capacidades constituem, em especial nos dois primeiros anos de escolaridade, uma novidade para os alunos (Buescu *et al.* 2015: 7). Relativamente ao 2.º ciclo, defende-se que um tratamento conjunto da leitura e da escrita permitirá confirmar «a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos» (Buescu *et al.* 2015: 19), sendo que apenas no 3.º ciclo a «complexidade dos objetivos» associados à leitura e à escrita justifica, para os autores do documento, a separação destes domínios (Buescu *et al.* 2015: 27). Apesar desta justificação, o que se constata no documento é que, pelo menos a partir do 5.º ano, ou até mesmo antes, as metas elencadas para a leitura são claramente distintas das que se indicam para a escrita, pelo que o seu tratamento conjunto não é, na verdade, concretizado.

Uma outra diferença dos *Programas e Metas Curriculares* relativamente aos programas anteriores é o facto de se propor a introdução do domínio da «educação literária», concebido como um domínio específico de contacto com textos literários. No que concerne à leitura, esta opção levou a que, por um lado, se repetissem metas nos domínios da leitura e da educação literária – a título meramente exemplificativo, veja-se as metas de 6.º ano «Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto» no domínio da leitura e escrita e «Fazer inferências» no domínio da educação literária (Buescu *et al.* 2015: 70; 72); por outro lado, elencam-se no âmbito da educação literária metas que, não sendo específicas da leitura de textos literários, estão ausentes do domínio da leitura – «Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros», uma meta da Educação Literária para o 9.º ano<sup>26</sup>, é apenas um dos exemplos de metas que não

---

<sup>24</sup> Nem mesmo no caderno *Aprendizagem da leitura e da escrita*, publicado como documento de apoio aos *Programas e Metas Curriculares* de 2015 e disponibilizado no sítio da Direção Geral de Educação.

<sup>25</sup> Abandona-se, neste documento, a noção de competência, consagrada no ensino das línguas pelo menos desde 2001, em contexto nacional, com o *Currículo Nacional para o Ensino Básico* e, a nível europeu, com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

<sup>26</sup> Esta meta surge em outros anos de escolaridade, com pequenas diferenças de formulação.

constam do domínio da leitura, como se um trabalho sobre os géneros fosse exclusivo da leitura de textos literários.

Tal como se defendeu relativamente ao ensino da gramática, também no que se refere ao ensino da leitura, o que se pretende mostrar é que não parece ser possível dissociar as recomendações dos documentos programáticos das últimas décadas<sup>27</sup> das práticas de ensino de leitura vigentes na aula de Português e, por outro lado, dos desempenhos dos alunos portugueses. Resultados de vários estudos mostram que, ao nível das práticas de ensino, o paradigma dominante no ensino da leitura não é, tal como preconizado pelos programas de 2009, o do desenvolvimento de atividades aplicadas a diferentes tipos textuais e abordagens diversificadas de contacto com os textos. A. Costa (1998), por exemplo, verificou – a partir da análise de um conjunto de manuais do 1.º ao 12.º ano quanto a tipos de texto, estratégias de leitura, tipologia de exercícios, capacidades de compreensão e categorias linguísticas ou textuais em foco – que há um isomorfismo de práticas, com o mesmo tipo de materiais de leitura e de estratégias desde a entrada na escola até ao secundário, de tal forma que considera ser possível um aluno tornar-se hábil nos questionários de Português e ter problemas sérios de compreensão da leitura em geral. Segundo a autora, enquanto no 1.º ciclo há uma incidência na palavra, nos ciclos seguintes, evolui-se de forma rápida para o texto, sendo que as narrativas e as suas categorias são as mais trabalhadas, estando ausentes os textos informativos. R. Duarte (2008), por sua vez, ao inquirir docentes de Português sobre práticas de ensino da leitura, verificou que o tempo dedicado à leitura, ainda que esta seja reconhecida pelos professores como uma competência muito importante, se traduz quase exclusivamente no desenvolvimento de atividades de leitura orientada de textos literários em aula, sem serem referidas de forma significativa outras atividades e estratégias desenvolvidas.

Também ao nível dos resultados dos alunos, dados de estudos nacionais e internacionais confirmam que os desempenhos obtidos na leitura, embora sejam globalmente satisfatórios, têm divergido em função da tipologia textual e, sobretudo, dos processos de leitura avaliados. De acordo com um dos relatórios mais recentes do IAVE sobre provas finais no ensino básico (IAVE 2015), verifica-se que, no 2.º ciclo, nas provas

---

<sup>27</sup> Recorde-se que os programas de 1990 e 1991 foram os documentos que vigoraram durante mais tempo (cerca de 20 anos) na história da disciplina de Português, o que poderá determinar de forma significativa as práticas de ensino, como, aliás, confirmou R. Duarte (2013) relativamente à leitura de textos literários.

realizadas entre 2012 e 2014, tanto no grupo que avalia a leitura de texto de carácter informativo como no grupo que inclui um texto literário, se registou «uma certa oscilação de resultados», verificando-se melhores resultados «nos itens em que se requeria a localização, a paráfrase ou a interpretação de informação explícita no texto» e desempenhos mais fracos sempre que «os itens implicaram a associação entre a capacidade de leitura e conteúdos gramaticais ou literários» no caso dos textos informativos ou «operações cognitivas mais exigentes, como as inferências complexas», no caso dos textos literários (IAVE 2015: 13-14). No 3.º ciclo, nas provas realizadas entre 2010 e 2014, os desempenhos foram, geralmente, superiores no que diz respeito à leitura de texto de carácter informativo, exceto quando eram requeridas operações mentais mais complexas (por exemplo, registaram-se diferenças significativas nos desempenhos em itens de ordenação consoante estes exigissem a identificação da ordem pela qual as informações apareciam no texto ou uma ordem cronológica). No âmbito da leitura de texto literário, considerou-se que os resultados foram fracos nos quatro anos em apreço, em especial nos itens que mobilizavam a realização de inferências, a explicitação de valores expressivos ou simbólicos ou o estabelecimento de relações entre diferentes elementos textuais. Ainda que se tenham verificado globalmente resultados mais fracos quando os textos literários não eram narrativos<sup>28</sup>, afirma-se que estes resultados se explicam mais pela dificuldade dos processos cognitivos envolvidos do que pelo tipo de suporte textual utilizado (IAVE 2015: 23-25).

Considerando os resultados dos alunos portugueses no estudo internacional da OCDE, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>29</sup> (OCDE 2010), verifica-se que, apesar da melhoria global registada de 2000 para 2009 em literacia de leitura<sup>30</sup> (com um aumento de 19 pontos na média obtida<sup>31</sup>), uma análise dos resultados

---

<sup>28</sup> A prova de 2013, por exemplo, que avaliou leitura de texto poético, foi a que obteve uma média global mais baixa nos quatro anos considerados (recorde-se que o grupo da leitura tem um peso de 50% no total da classificação da prova).

<sup>29</sup> Consideram-se os dados dos dois ciclos do PISA que, até à data, privilegiaram a avaliação da literacia de leitura, ou seja, os ciclos de 2000 e de 2009. Ainda que não se tenham centrado particularmente sobre a leitura, resultados do PISA 2012 e 2015 mostram que o desempenho neste domínio (e também em ciências e matemática) tem vindo a melhorar progressivamente desde o início da participação de Portugal no programa.

<sup>30</sup> Segundo a OCDE (2010:37), o PISA define *literacia de leitura* como a capacidade do indivíduo para «compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade». No PISA 2009, a literacia de leitura foi avaliada através de textos em diferentes meios – impresso e digital; com diferentes formatos –

por subescalas da literacia de leitura mostra que os alunos evidenciam dificuldades nas categorias «aceder e retirar informação de um texto» e «integrar e interpretar o que lê», obtendo uma pontuação que se situa aquém da média. Quanto aos resultados por formato e tipo de texto, mantém-se a tendência verificada no ciclo de 2000, com uma pontuação superior nos textos contínuos face aos textos não-contínuos, sendo maiores as dificuldades manifestadas pelos alunos na compreensão e interpretação de textos expositivos do que na de textos narrativos.

Em síntese, e recuperando as conclusões apresentadas no *Guião de Implementação dos Programas - Leitura* sobre o ensino e aprendizagem da leitura em contexto nacional: «(i) os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos e menos problemas perante textos narrativos; (ii) os alunos portugueses manifestam dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos; (iii) os alunos portugueses com melhores desempenhos usam mais estratégias para a compreensão dos textos; (iv) o tempo dedicado à leitura orientada – que incide sobretudo na leitura de textos literários – sobrepõe-se substancialmente às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa (designações dos Programas de 1991)» (Silva *et al.* 2011: 6).

---

contínuos (em frases), não contínuos (incluindo listas, formulários e gráficos), mistos (contínuos e não contínuos) e múltiplos (de diferentes fontes); de tipologia diversa – narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, diretivos e transacionais. Foram três os processos de leitura avaliados: **aceder e retirar** informação de um texto; **integrar e interpretar** o que lê; **refletir e avaliar**, afastando-se do texto e relacionando-o com a sua própria experiência (OCDE 2010; Serrão, Ferreira & Sousa 2010).

<sup>31</sup> De notar, contudo, que cerca de um quinto dos alunos portugueses obtém resultados considerados negativos (nível 1 e abaixo de 1) e a maioria situa-se nos níveis intermédios, com resultados considerados suficientes (níveis 2 e 3), sendo ainda reduzida a percentagem de alunos que atinge os níveis máximos (4,8% nos níveis 5 e 6).

## Sumário

Neste capítulo, que pretendeu fornecer um enquadramento teórico para o estudo a desenvolver, abordaram-se questões em torno da gramática e da leitura, procurando mostrar-se relações entre estes dois domínios no que se refere à investigação e ao ensino. Relativamente ao ensino da gramática, discutiram-se vantagens, pressupostos e métodos da perspetiva do desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, segundo a qual o ensino da gramática tem por objetivo fazer evoluir o conhecimento intuitivo que as crianças têm e usam para um estágio de conhecimento explícito. Procurando delimitar-se o conceito de «conhecimento explícito», contextualizou-se a origem desta perspetiva e consideraram-se contributos de diferentes áreas de investigação. Apresentou-se, ainda, uma revisão das principais orientações curriculares para o ensino da gramática das últimas décadas.

Quanto à leitura, e tendo em vista uma delimitação do conceito relevante para a presente investigação, abordaram-se, num primeiro momento, três questões: «para que lemos?», «como lemos?» e «leamos todos da mesma maneira?». Tendo sido dedicada particular atenção à terceira questão, desenvolveu-se o tópico das diferenças individuais da leitura em leitores mais jovens, identificando-se o nível de consciência linguística (em particular, de consciência sintática) e a capacidade para compreender relações anafóricas como fatores determinantes na compreensão da leitura. No âmbito mais específico do ensino da leitura, trataram-se, por um lado, questões sobre as fases iniciais da aprendizagem da leitura, desde as primeiras representações das crianças sobre as funcionalidades e características da atividade de ler ao ensino da descodificação, nos primeiros anos da escolaridade. Por outro lado, e partindo-se das três variáveis associadas à compreensão da leitura – texto, leitor e contexto –, identificaram-se características típicas dos bons leitores e, a partir delas, práticas de ensino que se têm revelado eficazes no ensino da compreensão. Por fim, fez-se uma breve revisão das orientações curriculares para o ensino da leitura, assim como dos resultados obtidos pelos alunos portugueses no âmbito da leitura em estudos nacionais e internacionais.

### Capítulo 3. Dependências referenciais

Este capítulo é dedicado à caracterização das relações anafóricas que envolvem dependência referencial, em particular as relações que se estabelecem entre uma forma pronominal – pessoal, demonstrativa e relativa – e uma determinada expressão linguística que lhe serve de antecedente.

Na primeira secção (cf. 3.1.), esclarecem-se alguns conceitos fundamentais, como os de referência, dêixis e anáfora, que permitem entender as dependências referenciais no âmbito dos processos de construção da referência e, em particular, dos processos anafóricos. Faz-se, ainda, a distinção entre as relações anafóricas, entendidas num sentido mais amplo, e as relações em que um termo está referencialmente dependente de um termo antecedente, sendo estas as que constituem o tópico do presente trabalho.

Na segunda secção, em 3.2., distinguem-se diferentes tipos de relações anafóricas: começando por mencionar os processos anafóricos nos quais participam sintagmas nominais plenos, agrupados sob a designação de anáfora nominal (3.2.1.), procura-se caracterizar, seguidamente, as relações em que a retoma anafórica ocorre por meio de um pronome, a anáfora pronominal (em 3.2.2.). Nesta subsecção, mais extensa, descrevem-se e analisam-se as propriedades linguísticas, sobretudo morfológicas, sintáticas e semânticas, dos pronomes selecionados para o estudo experimental, dando particular atenção ao seu funcionamento enquanto expressões anafóricas. O ponto 3.2.2. encontra-se, pois, organizado em quatro partes: uma em que se discutem propriedades gerais da classe dos pronomes e as restantes três que se ocupam, respetivamente, dos pronomes pessoais, dos demonstrativos e dos relativos.

Por fim, na terceira secção (cf. 3.3.), consideram-se dados disponibilizados por diferentes trabalhos que informam, de alguma maneira, o estudo que se pretende realizar: na primeira subsecção, apresentam-se algumas propostas teóricas, da linguística e da psicolinguística, sobre relações anafóricas; na segunda, consideram-se, por um lado, estudos em aquisição e desenvolvimento da linguagem que têm permitido identificar formas pronominais e contextos sintáticos que condicionam o

comportamento das crianças na compreensão (e também na produção) de dependências referenciais e, por outro lado, trabalhos sobre processamento da linguagem que se têm centrado sobre o estudo de cadeias referenciais com pronomes, observando diferentes fatores que condicionam a relação entre uma expressão anafórica e o seu antecedente; por último, na terceira subsecção, reveem-se alguns trabalhos que, tendo estudado estruturas que coincidem com as selecionadas na presente investigação, lhe são também mais próximos por se situarem, ainda que com diferentes enquadramentos teóricos, no âmbito do ensino da língua materna.

### **3.1. Referência: dêixis e anáfora**

As línguas naturais dispõem de meios que permitem atribuir valor referencial, ou seja, de determinadas expressões linguísticas que têm capacidade para referir uma entidade ou grupo de entidades do mundo extralinguístico, seja do mundo real ou do mundo imaginário. As expressões linguísticas que atribuem valor referencial (designadas expressões referenciais) são, tipicamente, expressões nominais<sup>1</sup>. De acordo com Raposo & Miguel (2013), há três tipos de expressões nominais que têm, por excelência, capacidade referencial: os pronomes pessoais, os nomes próprios e as chamadas descrições definidas (sintagmas nominais com um determinante definido ou demonstrativo cujo núcleo é um nome comum), como se ilustra nos exemplos (1)-(3).

- (1) *Ele* chegou atrasado à aula.
- (2) *Lisboa* é uma cidade lindíssima.
- (3) *Este livro* está riscado.

---

<sup>1</sup> Pode falar-se também de referência temporal e espacial, mas será abordada apenas a referência nominal.

Deve salientar-se, contudo, que não só estas expressões nominais não têm sempre um uso referencial, como há outras expressões nominais – por exemplo, os sintagmas nominais indefinidos – que também podem ser referenciais<sup>2</sup>.

As expressões referenciais podem ou não ter autonomia referencial<sup>3</sup> (Milner 1976, citado por Campos & Xavier 1991). Por exemplo, os sintagmas nominais plenos<sup>4</sup> (definidos ou indefinidos) são expressões referencialmente autónomas, na medida em que possuem valor referencial próprio. Contrariamente, os pronomes não têm autonomia referencial, ou seja, o seu valor referencial é sempre determinado pela situação de enunciação ou por um elemento do contexto discursivo.

Quando a referência de uma expressão nominal, seja ela um sintagma nominal pleno ou um pronome, é determinada pela situação de enunciação, diz-se que a referência se estabelece deiticamente (ou exoforicamente, segundo Halliday & Hasan 1976). A dêixis pode ser definida como um processo que permite «the location and identification of persons, objects, events, processes and activities being talked about, or referred to, in relation to the spatiotemporal context created and sustained by the act of utterance and the participation in it, typically, of a speaker and at least one addressee» (Lyons 1977: 637). As expressões deíticas têm, assim, como principal função «apontar», indicando os referentes na situação em que são usadas (Mateus *et al.* 2003). Deste modo, não têm um valor fixo, mas um valor referencial variável em função dos parâmetros pessoais, espaciais e temporais da enunciação. Os pronomes pessoais de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas, os demonstrativos e advérbios como *hoje* e *aqui* são, tipicamente, expressões deíticas, como se observa em (4). Neste exemplo, o pronome, um pronome demonstrativo, refere uma entidade presente na situação de enunciação

---

<sup>2</sup> Campos & Xavier (1991) constataam que uma mesma expressão nominal, seja ela definida ou indefinida, pode ter um uso referencial ou um uso predicativo (ou atributivo), atribuindo uma propriedade. Assim, em *O Gil está um homem*, a expressão *um homem* é predicativa, atribuindo uma propriedade, mas em *Está um homem no jardim*, a mesma expressão é referencial. Também as expressões definidas, que tipicamente são referenciais, podem ter um uso predicativo, como se ilustra com a expressão *diretora comercial* em *A Ana trabalha numa empresa onde é a diretora comercial*.

<sup>3</sup> De acordo com Lobo (2013a), pode ser estabelecida uma hierarquia das expressões nominais quanto à sua autonomia referencial, podendo distinguir-se, no topo, os nomes próprios como as expressões nominais com maior autonomia e, na base, os pronomes, que não têm referência autónoma.

<sup>4</sup> Passa-se a usar a designação de sintagmas nominais plenos (usada, por exemplo, por Lobo (2013a)) para distinguir os sintagmas nominais constituídos em torno de um nome dos que são constituídos apenas por um pronome.

e só pode ser interpretado tendo em conta os participantes e as referências espaço-temporais dessa mesma situação.

(4) Comprei *isto* por cinco Euros.

Por sua vez, a referência pode ser fixada anaforicamente (ou endoforicamente, nos termos de Halliday & Hasan 1976), quando uma determinada expressão, designada expressão anafórica ou anáfora<sup>5</sup>, está dependente do valor referencial de uma outra expressão presente no contexto discursivo, que constitui o seu antecedente, como em (5). Neste exemplo, o pronome pessoal *ele* adquire o seu valor referencial através da relação – que designamos de relação ou cadeia anafórica – que estabelece com a expressão antecedente *o João*<sup>6</sup>.

(5) Vi o João na festa, mas *ele* não me cumprimentou.

Segundo Lobo (2013a), é neste tipo de relação que faz sentido falar de dependência referencial, uma vez que a expressão anafórica está referencialmente dependente do seu antecedente para poder ser interpretada. Assim, pode estabelecer-se uma distinção entre cadeia anafórica e cadeia referencial (I. Duarte 2003, Lobo 2013a): sendo um caso particular de cadeia referencial, a cadeia anafórica envolve uma relação entre duas ou mais expressões em que uma delas é referencialmente dependente da outra, ao passo que, na cadeia referencial, duas ou mais expressões têm o mesmo

---

<sup>5</sup> Em linguística, o termo anáfora é usado em diferentes quadros teóricos com diferentes sentidos, podendo designar desde o processo que consiste em usar uma expressão linguística (foneticamente realizada ou não) para remeter para algo que foi dito anteriormente (o antecedente), num sentido amplo, até às formas reflexas e recíprocas, num sentido mais estrito (no quadro da gramática generativa). Pode falar-se ainda de anáfora em oposição a catáfora, como se explicitará mais adiante. Neste trabalho, prefere-se o uso dos termos «expressão anafórica» - para designar qualquer elemento linguístico que estabelece uma relação com um antecedente - e «relação anafórica» - para mencionar a relação estabelecida entre a expressão anafórica e o seu antecedente.

<sup>6</sup> Salvo outra indicação, ao longo do trabalho, destaca-se a expressão anafórica com itálico e a expressão antecedente com sublinhado.

referente, ou seja, são correferentes, sem existir, contudo, dependência referencial de uma relativamente à outra.

Pode, portanto, distinguir-se dois parâmetros relativamente à construção da referência anafórica: por um lado, a existência ou não de correferência ou identidade correferencial entre dois termos e, por outro, a dependência ou independência referencial de um termo relativamente a outro. Embora, muitas vezes, ao falar-se de anáfora, se tenha em vista a correferência entre dois termos, os dois parâmetros podem ser analisados como fenómenos distintos e, nesse caso, importa estabelecer as diferenças entre correferência e anáfora ou relação anafórica.

Oliveira (1988), citando Corblin (1987), afirma que «enquanto a anáfora estabelece uma relação de dependência em virtude da qual a interpretação se fixa a partir do anaforizado, a correferência diz respeito a uma relação de identidade eventual entre dois termos cujas interpretações são independentes» (Oliveira 1988:2). De acordo com Campos & Xavier (1991:373-374), são três os principais aspetos que distinguem correferência e anáfora: (i) a correferência é uma relação simétrica (os dois termos da relação são equivalentes), ao passo que a anáfora é assimétrica (um termo é o antecedente e outro é anafórico); (ii) pode haver correferência sem que a interpretação de um termo seja referencialmente dependente da de outro; (iii) dois ou mais termos sem autonomia referencial podem ter uma relação de correferência, mas não uma relação anafórica, pois, nesta, pelo menos um dos termos tem de ter autonomia referencial.

Assim, neste trabalho<sup>7</sup>, usa-se relação anafórica para designar, de um modo mais amplo, a relação estabelecida entre uma qualquer expressão anafórica e o seu antecedente, sendo que é a noção de dependência referencial que permitirá distinguir os contextos em que se estabelece uma relação anafórica no seu sentido mais estrito.

---

<sup>7</sup> Ver nota 5.

### 3.2. Tipos de relações anafóricas

As relações anafóricas, como se tem vindo a explicitar, podem envolver diferentes tipos de expressões anafóricas. Tipicamente, as expressões anafóricas são sintagmas nominais plenos (constituídos em torno de um nome, próprio ou comum, e contendo ou não outros elementos) ou pronomes. Para além dos sintagmas nominais plenos e dos pronomes, que podem pertencer a diferentes subclasses e que podem ser ou não foneticamente realizados, há outras expressões que podem ter valor anafórico. Designadas de pró-formas, estas expressões apresentam um sentido descritivo muito reduzido, limitado a categorias semânticas gerais, o que lhes possibilita que substituam um constituinte apropriado em termos sintáticos e semânticos, recuperando, anaforicamente, o seu significado específico (Raposo 2013). As pró-formas, nas quais alguns pronomes também se podem incluir, consistem em elementos de diferentes classes, tais como expressões adverbiais de localização temporal (*então, entretanto*) e espacial (*aí, ali, lá*) ou quantificadores (*tudo, todos*).

A classe da expressão anafórica é um fator importante no estabelecimento de uma relação anafórica: primeiro, o facto de a expressão anafórica ter ou não conteúdo referencial próprio determinará o tipo de cadeia a estabelecer, podendo existir correferência ou dependência referencial entre dois termos. Depois, e como se verá mais adiante, o facto de a retomada ocorrer por meio de um sintagma nominal pleno ou de um pronome estabelece diferentes condições para a escolha do antecedente.

No que se refere à classe do antecedente, tanto os sintagmas nominais plenos como os pronomes remetem, tipicamente, para antecedentes nominais. No entanto, alguns pronomes têm a capacidade de retomar antecedentes de natureza oracional, como se observa nos exemplos abaixo, com demonstrativos invariáveis como *isso* e *o* e também com um pronome nulo (Lobo 2013a: 2182).

- (6) O Rui acha que o Pedro nos mentiu. *Isso* não me espanta nada.
- (7) O Pedro espera que a Ana passe de ano. Eu, sinceramente, também *o* espero.

- (8) Não agradou ao inspetor que a enfermeira não estivesse em casa. [-]  
Pareceu-lhe demasiado suspeito.

Nos exemplos de relações anafóricas até agora apresentados, a expressão anafórica remete para um antecedente que a precede. Pode, contudo, acontecer que seja a expressão anafórica a preceder o termo antecedente e, neste caso, a relação anafórica tem o nome de catáfora. A catáfora consiste, assim, numa relação anafórica em que o antecedente ocorre no discurso posteriormente à expressão anafórica, como se ilustra em (9) e (10), respetivamente, com um sintagma nominal e uma oração como termos antecedentes.

- (9) Quando *lhe* disse a verdade, o João agradeceu-me.

- (10) Embora *isso* raramente aconteça, a Rita faltou à aula.

Os processos anafóricos, quer os que envolvem identidade referencial entre duas expressões quer aqueles em que existe também dependência referencial, podem ser construídos ao nível da frase (simples ou complexa) ou a um nível suprafrásico. Enquanto no domínio da frase uma expressão anafórica parece ser interpretada em função de pistas mais locais, como pistas morfológicas e sintáticas, a nível discursivo, outros tipos de pistas estão disponíveis. Assim, nas subsecções seguintes, ao caracterizar-se diferentes tipos de relações anafóricas, para além de se ter em conta a classe da expressão anafórica (sintagma nominal pleno ou pronome), considera-se também o domínio (frásico ou suprafrásico) em que determinada relação anafórica ocorre.

### 3.2.1. Relações anafóricas com sintagmas nominais plenos

Os processos anafóricos em que participam sintagmas nominais plenos enquanto expressões anafóricas são, geralmente, designados por anáfora nominal. Nesta, a relação anafórica é avaliada, sobretudo, em relação à existência ou não de correferência, visto que os sintagmas nominais plenos são expressões referencialmente autónomas.

De acordo com Figueiredo (2000:217), a anáfora nominal «ou resulta de um prolongamento natural do antecedente por meio de repetição ou de substituição, o que se traduz em uma anáfora correferencial, ou resulta de processos inferenciais, de saberes enciclopédicos, o que se traduz em uma anáfora não referencial (associativa)». Nesta perspetiva, podem distinguir-se, geralmente, dois tipos de anáfora nominal: a anáfora por retoma – em que se inclui a anáfora fiel, a anáfora infiel e a anáfora resumativa ou conceptual – e a anáfora por associação – que corresponde à anáfora associativa.

Na anáfora fiel, há identidade referencial plena entre o antecedente e a expressão anafórica, ocorrendo repetição lexical do nome do antecedente, com variação do determinante, que, tipicamente, é indefinido no sintagma nominal antecedente e definido ou demonstrativo<sup>8</sup> na expressão anafórica, como se observa no exemplo (11). Por sua vez, na anáfora infiel, em lugar de se utilizar a repetição lexical do nome, a retoma ocorre por substituição, através de uma expressão com o mesmo referente, mas com uma denotação diferente<sup>9</sup> (cf. (12)) ou, ainda, através de uma expressão que apresenta relações léxico-semânticas<sup>10</sup> com a expressão retomada, tais como a sinonímia e a hiperonímia, como se observa em (13) e (14), respetivamente.

---

<sup>8</sup> Para uma distinção de valores específicos associados à ocorrência do definido ou do demonstrativo nos diferentes tipos de anáfora nominal, ver Figueiredo (2000).

<sup>9</sup> Neste caso, existe uma cadeia referencial (mas não uma cadeia anafórica) entre os dois elementos, visto que têm o mesmo referente. A interpretação das duas expressões como correferentes está dependente do conhecimento do mundo.

<sup>10</sup> I. Duarte (2003) trata este tipo de anáfora no âmbito da coesão lexical.

- (11) Estreou um filme muito interessante. *O / Este filme* tem recebido boas críticas.
- (12) Mia Couto tem um novo livro. *O escritor moçambicano* tem uma vasta obra.
- (13) Corri para apanhar o metro. Não consegui entrar, porque *o comboio* já estava cheio.
- (14) O metro está sempre cheio. Mesmo assim, *é o transporte* em que prefiro andar.

Ainda no âmbito da anáfora por retoma, na anáfora resumativa, o sintagma nominal anafórico não só retoma um antecedente que, geralmente, é proposicional, como o resume e interpreta, como ocorre no exemplo (15), de Figueiredo (2000: 31), com o uso da expressão *este argumento*. Outras expressões demonstrativas tipicamente usadas nesta construção são, por exemplo, *esta ideia, esta afirmação, esta situação, este problema*.

- (15) O Pedro veio visitar-me esta semana e disse-me que ia deixar de fumar, porque o tabaco estava cada vez mais caro. *Este argumento* não basta para eu acreditar que ele vá deixar de fumar.

Relativamente à anáfora associativa, trata-se de um tipo de anáfora nominal que se distingue dos restantes tipos mencionados, visto não existir identidade referencial entre a expressão anafórica e o antecedente. Este processo anafórico corresponde, basicamente, à relação léxico-semântica meronímica de parte-todo, que só pode ser interpretada a partir de saberes partilhados. Assim, em (16), ainda que não exista correferencialidade, a relação anafórica que se estabelece entre *a porta* e *a casa* é possibilitada pelo nosso conhecimento do mundo de que as casas têm portas.

- (16) Ao longe, avistámos *a casa*. A porta estava entreaberta.

De forma resumida, pode afirmar-se que a anáfora nominal se estabelece a partir de processos de repetição, substituição e associação, fortemente apoiados em relações semântico-lexicais e no nosso conhecimento do mundo. Estes processos estabelecem-se, sobretudo, em unidades linguísticas superiores à frase<sup>11</sup>.

De facto, no interior de uma frase, não há identidade referencial entre dois sintagmas nominais plenos, a não ser que se verifiquem condições sintáticas particulares, relacionadas com a função desempenhada pelos constituintes. Partindo da noção de proeminência estrutural<sup>12</sup>, Lobo (2013a) examina, precisamente, as condições sintáticas que possibilitam ou impossibilitam a correferência entre dois sintagmas nominais numa frase, concluindo que, ao nível da frase simples ou complexa, «independentemente de se tratar de estruturas de subordinação completiva ou adverbial, é possível a correferência entre sintagmas nominais quando um antecedente é um constituinte propriamente incluído no sujeito ou no complemento direto da frase» (Lobo 2013a: 2191). Em termos de proeminência estrutural, isso corresponde a dizer que só é possível – ainda que nunca seja obrigatória – a identidade referencial entre dois sintagmas nominais plenos quando nenhum deles é mais proeminente do que o outro<sup>13</sup>. Para além disso, parece ser também uma condição necessária que o sintagma nominal com maior autonomia referencial, isto é, aquele tem um nome próprio, preceda o sintagma nominal com menor autonomia referencial<sup>14</sup>. Os exemplos (17)-(19), selecionados de um conjunto

---

<sup>11</sup> Para um tratamento dos processos anafóricos ao nível do texto, leia-se, por exemplo, Lopes & Carapinha (2013), secção 2.2.2.

<sup>12</sup> Segundo Raposo (2013), a relação de proeminência estrutural capta a diferença de nível hierárquico entre dois constituintes, relacionando, em termos de representação em árvore, um nó *x* mais alto na estrutura com um nó *y* mais baixo, sem que *y* esteja incluído em *x*. Esta noção traduz a relação estrutural de *c*-comando, definida na teoria de princípios e parâmetros da gramática generativa, segundo a qual *a* *c*-comanda *b* sse (i) *a* é distinto de *b*, (ii) *a* não domina *b* e (iii) o primeiro nó ramificante que domina *a* domina *b* (Raposo 1992). Assim, de acordo com posição ocupada e a função desempenhada, os constituintes podem ser mais proeminentes que outros, de acordo com a seguinte hierarquia (Lobo 2013a:2192): a) sujeito > complemento direto > SN ou oração dentro de complemento preposicionado, indireto ou oblíquo; b) sujeito > adjunto adverbial pós-verbal.

<sup>13</sup> A relação de proeminência estrutural, ou de *c*-comando, é fundamental para a Teoria da Ligação, que estabelece princípios que regulam a interpretação de expressões anafóricas ao nível da frase. Segundo esta teoria, os sintagmas nominais plenos, designados expressões-R, são livres em qualquer domínio (princípio C). Como se verá adiante, os pronomes estão sujeitos a outros princípios.

<sup>14</sup> Ver nota 3.

de paradigmas<sup>15</sup> apresentados por Lobo (2013a: 2190-2193), parecem poder confirmar esta generalização.

- (17) a. *O João adora o miúdo.* (o João ≠ o miúdo)  
b. [O pai do *João*] adora *o miúdo*. (o João = o miúdo/outro)  
c. [O pai do *miúdo*] adora *o João*. (o João ≠ o miúdo)
- (18) a. *O João* disse que *o miúdo* estava doente. (o João ≠ o miúdo)  
b. [O pai do *João*] disse que *o miúdo* estava doente. (o João = o miúdo/outro)  
c. [O pai do *miúdo*] disse que *o João* estava doente. (o João ≠ o miúdo)
- (19) a. *O João* zangou-se quando *o miúdo* começou a fazer barulho.  
(o João ≠ o miúdo)  
b. [O pai do *João*] zangou-se quando *o miúdo* começou a fazer barulho.  
(o João = o miúdo/outro)  
c. [O pai do *miúdo*] zangou-se quando *o João* começou a fazer barulho.  
(o João ≠ o miúdo)

No contexto apresentado em (17), uma frase simples, observa-se o contraste entre (17a) – em que *o João* não pode ser antecedente de *o miúdo* nem pode haver uma leitura correferencial entre os dois sintagmas nominais, uma vez que *o João* (sujeito) é mais proeminente do que *o miúdo* (complemento direto) – e (17b) – em que a leitura correferencial é possível pelo facto de nenhum dos sintagmas ser mais proeminente do que o outro (*o João* é um constituinte incluído num sintagma nominal mais alargado, *o pai do João*). Por sua vez, em (17c), ainda que o princípio sobre a relação de proeminência estrutural esteja assegurado, a correferência entre os dois sintagmas,

---

<sup>15</sup> Lobo (2013a) não só apresenta paradigmas para frases simples e complexas (subordinada completiva e subordinada adverbial), como considera a posição dos sintagmas nominais, dando conta de contextos em que, na frase complexa, o SN *o João* é sujeito ou complemento direto da oração principal e sujeito ou complemento direto da oração subordinada e o SN *o miúdo* é sujeito ou complemento direto da oração subordinada. Os exemplos seleccionados apenas dão conta dos contextos para frases simples e para frases complexas em que os sintagmas nominais são sujeitos ou estão incluídos nele.

como consequência da inversão da ordem dos sintagmas apresentada em (17a) e (17b), deixa de ser possível por não ser satisfeita a condição de que o sintagma nominal mais autónomo preceda o outro sintagma nominal.

Nos exemplos (18) e (19), observa-se o mesmo contraste entre (a) e (b), mas em estruturas de subordinação completiva (18) e adverbial (19), só sendo possível obter uma leitura correferencial nestes contextos quando o sintagma nominal antecedente está contido num sintagma nominal mais vasto (neste caso, o sujeito), não tendo, dessa forma, proeminência estrutural sobre qualquer outro sintagma nominal. À semelhança de (17c), os exemplos (18c) e (19c) evidenciam como continua a ser uma condição necessária, agora em contextos de subordinação, que o sintagma com nome próprio preceda o outro sintagma nominal.

### **3.2.2. Relações anafóricas com pronomes**

Como se mencionou anteriormente, ao contrário dos sintagmas nominais plenos, os pronomes não têm autonomia referencial. Quando os pronomes têm um uso anafórico, sendo a sua interpretação condicionada por um antecedente, fala-se, geralmente, em anáfora pronominal (Campos & Xavier 1991; Brito, Duarte & Matos 2003). Assim, tratando-se de expressões sem valor referencial autónomo, os pronomes estão necessariamente dependentes do seu antecedente para adquirirem valor referencial.

Para que se estabeleça uma relação anafórica entre um pronome e um determinado antecedente, é necessário, antes de mais, que o pronome apresente especificações de género e número (no caso de pronomes variáveis), mas também propriedades semânticas compatíveis com o antecedente.

Para além disso, diferentes fatores parecem condicionar a ocorrência de uma relação anafórica no nível da frase (complexa) ou em unidades linguísticas superiores, por exemplo, numa sequência textual. As possibilidades de interpretação anafórica de um pronome num ou noutra domínio estão também relacionadas com a subclasse do pronome. Veja-se, então, que propriedades exibem os pronomes pessoais,

demonstrativos e relativos e o que distingue cada uma destas subclasses enquanto expressões referencialmente dependentes.

### 3.2.2.1. A classe dos pronomes

Segundo a tradição gramatical culta luso-brasileira (por exemplo, Cunha & Cintra 1984 e Bechara 1999), os pronomes pertencem a um conjunto fechado de palavras e desempenham na frase as funções equivalentes às exercidas pelos sintagmas nominais, identificando-se seis classes de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, possessivos, relativos, interrogativos e indefinidos. Estabelece-se, nestas gramáticas, a distinção entre «pronomes substantivos» – aqueles que não se combinam com nomes, podendo ocorrer como núcleo do sintagma nominal – e «pronomes adjetivos» – aqueles que se empregam sempre junto a um nome, sendo que algumas formas pronominais podem ter as duas funções e outras apenas uma delas. Embora não se reconheça ainda uma classe própria de determinantes, os pronomes adjetivos são aqueles que precedem o nome no papel de determinantes. Assim, no exemplo apresentado em (20), *esse* é classificado ora como pronome substantivo ora como pronome adjetivo, consoante ocorra em lugar do nome ou o preceda, ou seja, *esse* será pronome substantivo em (20a) e pronome adjetivo em (20b). Já o pronome *isso* só pode ocorrer como pronome substantivo, o que explica a agramaticalidade do exemplo (20c), no qual o pronome precede um nome.

- (20) a. *Esse* é o livro do João.  
b. *Esse* livro é do João.  
c. \**Isso* livro é do João.

É, sobretudo, a partir desta diferença entre *esse* e *isso* que, em gramáticas descritivas mais recentes, se tem defendido que apenas pronomes como *isso*, mas não como *esse*, podem ser classificados como verdadeiros pronomes. Em Brito (2003: 351-352; 360), mostra-se que alguns pronomes, mas não outros, têm capacidade de constituir por si

só um sintagma nominal<sup>16</sup>: é o caso dos pronomes pessoais, dos pronomes demonstrativos invariáveis (*isto, isso, aquilo*) e de pronomes quantificadores como *alguém, ninguém, tudo, nada*. Exemplos como o apresentado em (20a), em que *esse* ocorre não seguido de nome, são descritos como um fenómeno de elipse nominal, em que o nome é omitido foneticamente, mas recuperado contextualmente (cf. Martinho 1998, citado por Brito 2003)<sup>17</sup>.

Na mesma linha, Raposo (2013) considera que apenas *isso* cumpre os dois requisitos apontados pelo autor para a identificação de um pronome:

(i) sintaticamente, o pronome ocorre em vez de todo o sintagma nominal e não apenas em vez de um qualquer elemento que forma a estrutura interna deste sintagma, ou seja, um pronome não se pode combinar com um nome ou com um determinante – retomando, como exemplo, as frases de (20), *isso* pode substituir *esse livro*, mas não apenas o nome (*\*esse isso*) ou apenas o determinante (*\*isso livro*) – e combina-se de forma limitada com complementos e modificadores – *\*ele de inglês é novo na escola, \*ele que chegou é meu amigo*;

(ii) semanticamente, a interpretação de um pronome envolve o valor de um determinante combinado com um sentido nominal intrínseco<sup>18</sup>. Por outras palavras, nesta perspetiva, os pronomes constituem-se como elementos mistos, em parte determinantes e em parte nomes. A componente de determinante revela-se também morfológicamente: algumas das classes de pronomes têm a mesma forma que os determinantes que lhes correspondem. Por exemplo, os demonstrativos *isto, isso, aquilo* incorporam, respetivamente, os determinantes *este, esse e aquele*<sup>19</sup>. Por sua vez, a componente nominal, por corresponder a conceitos hiperonímicos muito gerais, possibilita que os pronomes possam substituir ou retomar um conjunto vasto de

---

<sup>16</sup> Ou, segundo Brito (2003), um sintagma determinante (SD) ou um sintagma quantificador (SQ).

<sup>17</sup> A frase sem elipse seria *Esse livro é o livro do João*.

<sup>18</sup> Para Raposo (2013:883), o sentido ou conteúdo nominal intrínseco dos pronomes corresponde a conceitos hiperonímicos de natureza muito geral, como «entidade», «pessoa», «coisa», «objeto material», «facto» ou «situação». Assim, numa frase como *Isso é do João*, o pronome *isso* combina o significado referencial do demonstrativo *esse* com um sentido nominal equivalente a «coisa» ou «objeto material».

<sup>19</sup> Esta «afinidade morfológica», nos termos de Raposo (2013), entre pronomes e determinantes ocorrerá também entre os pronomes pessoais de 3.ª pessoa e o artigo definido.

sintagmas nominais com conteúdos semânticos específicos muito distintos<sup>20</sup>. Assim, entendendo o pronome como «uma unidade gramatical sintática e semanticamente equivalente a um sintagma nominal», Raposo (2013: 883) apresenta uma definição bastante restrita de pronome, incluindo-se na classe dos pronomes apenas os seguintes elementos: (i) os pronomes pessoais e os pronomes possessivos<sup>21</sup>; (ii) os pronomes demonstrativos *isto, isso* e *aquilo*; (iii) os pronomes quantificacionais *algo, alguém, nada, ninguém, outrem* (de quantificação existencial) e *tudo* (de quantificação universal); (iv) os pronomes relativos e interrogativos *o que, o quê, quem, cujo, quanto, onde, como, quando*.

Para a caracterização dos pronomes pessoais, demonstrativos e relativos que seguidamente se apresenta ter-se-á em conta tanto as descrições mais tradicionais sobre a classe dos pronomes (que são as que, grosso modo, prevalecem no âmbito do ensino da língua), como as mais recentes, a partir das quais se fará a seleção das formas pronominais a incluir no estudo experimental (cf. Capítulo 4).

### 3.2.2.2. Pronomes pessoais

Em Cunha & Cintra (1984), os pronomes pessoais são caracterizados por denotarem as três pessoas gramaticais (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas, do singular e do plural) e por variarem de forma quanto à função e quanto à acentuação. Quanto à função, distinguem-se as formas retas – *eu, tu, ele, ela; nós, vós, eles, elas* – das formas oblíquas (não reflexivas e reflexivas) – *me, te, o, a, lhe; nos, vos, os, as, lhes; mim, comigo, ti, contigo, ele, ela; nós, conosco, vós, convosco, eles, elas; se, si, consigo*; quanto à acentuação, diferenciam-se, nas formas oblíquas, aquelas que são tónicas – *mim, comigo, ti, contigo, ele, ela, nós, conosco, vós, convosco, eles, elas* – das que são átonas – *me, te, o, a, lhe; nos, vos, os, as, lhes*.

---

<sup>20</sup> Como já se mencionou, por terem um sentido descritivo limitado a categorias semânticas muito gerais, muitos dos pronomes funcionam como pró-formas, ou seja, podem substituir um outro constituinte, recuperando anaforicamente o seu significado específico. É o caso dos pronomes pessoais de 3.<sup>a</sup> pessoa, dos pronomes demonstrativos invariáveis *isso* e *isto*, do pronome invariável *o*, entre outros.

<sup>21</sup> Assume-se em Raposo *et al.* (2013) que os possessivos não constituem propriamente uma classe, sendo considerados uma das formas dos pronomes pessoais.

Em Brito, Duarte & Matos (2003), os pronomes pessoais são especificados quanto ao caráter clítico / não clítico e ao caso (nominativo, acusativo, dativo, oblíquo)<sup>22</sup>. Conforme se apresenta nos Quadros 5 e 6, as autoras distinguem as formas tónicas, designadas formas fortes, das formas átonas ou clíticas. As primeiras, que denotam a pessoa gramatical das entidades participantes no discurso, apresentam caso nominativo e caso oblíquo, sendo que, no nominativo, os pronomes de 3.ª pessoa se diferenciam das restantes formas pelo facto de poderem apresentar tanto um valor deítico como anafórico. Quanto aos clíticos, prototipicamente, correspondem às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem em posição de complemento dos verbos, apesar de, na verdade, alguns clíticos não denotarem apenas a pessoa gramatical, podendo exibir uma função predicativa ou até assumir propriedades morfossintáticas de alguns sufixos derivacionais. É o caso, por exemplo, do clítico invariável *o*, correlato do demonstrativo *isso*, ou do clítico reflexo *se*, que, em frases como *Ela disse-o* ou *As garrafas entornaram-se*, respetivamente, não denotam entidades.

	Casos		
	Nominativo		Oblíquo
Pessoas gramaticais	Apenas valor deítico	Valor deítico / correferencial	
1.ª singular	eu		(prep.) mim, (co)migo
2.ª singular	tu		(prep.) ti, (con)tigo
	você		(prep.) si
3.ª singular		ele, ela	(prep.) ele, ela, si
1.ª plural	nós		(prep.) nós, (con)nosco
2.ª plural	vós		(prep.) vós, (con)vosco
3.ª plural	eles, elas	eles, elas	(prep.) eles, elas, si

Quadro 5: Formas fortes dos pronomes pessoais (Brito, Duarte & Matos 2003: 819).

<sup>22</sup> Cunha & Cintra (1984:279-280) referem-se à distinção entre formas tónicas e formas átonas, mas apenas para distinguir as formas pronominais oblíquas. A organização dos pronomes pessoais assenta nas dimensões pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª), número (singular e plural) e função (formas retas ou oblíquas), sem se usar a terminologia casual.

Pessoas Gramaticais	Clíticos não reflexos		Reflexos
	Acusativo	Dativo	Acusativo / Dativo
1. <sup>a</sup> singular	me	me	me
2. <sup>a</sup> singular	te	te	te
3. <sup>a</sup> singular	o, a	lhe	se
1. <sup>a</sup> plural	nos	nos	nos
2. <sup>a</sup> plural	vos	vos	vos
3. <sup>a</sup> plural	os, as	lhes	se

Quadro 6: Formas clíticas dos pronomes pessoais (Brito, Duarte & Matos 2003: 827).

Para além dos pronomes fortes e dos clíticos, Brito, Duarte & Matos (2003) identificam um terceiro tipo de formas dos pronomes pessoais, os pronomes nulos, que são pronomes foneticamente não realizados. Os pronomes nulos têm um estatuto fonético e fonológico distinto do dos pronomes expressos, mas o seu estatuto sintático é semelhante. Contudo, apesar das propriedades sintáticas em comum entre pronomes expressos e nulos, a ocorrência de uma ou outra forma não é livre<sup>23</sup>.

Já em Raposo (2013), como se pode observar no Quadro 7, para além de se especificarem as formas dos pronomes pessoais quanto ao carácter clítico / não clítico e ao caso, estabelece-se uma distinção entre pessoa gramatical e pessoa semântica<sup>24</sup>. Assim, distinguem-se as formas de 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas semânticas, incluindo as formas pronominais *a gente* e *você(s)*, com formas diferentes de acordo com o número (e também com o género, no caso das formas da 3.<sup>a</sup> pessoa e das formas possessivas). Relativamente ao caso, para além do nominativo, do acusativo, do dativo e do oblíquo, inclui-se também na classe dos pronomes pessoais as formas de possessivo, com caso genitivo.

<sup>23</sup> Sobre a distribuição e interpretação de pronomes nulos, ver Lobo (2013b) para sujeitos nulos e Costa & Duarte (2013) para objetos nulos.

<sup>24</sup> Esta distinção é particularmente relevante no tratamento de pronomes como *a gente* e *você(s)*, aqui incluídos nos pronomes pessoais, em que não há coincidência entre a pessoa semântica (1.<sup>a</sup> do plural em *a gente* e 2.<sup>a</sup> do singular/plural em *você(s)*) e a pessoa gramatical (3.<sup>a</sup> do singular em *a gente* e 3.<sup>a</sup> do singular/plural em *você(s)*).

	Formas tónicas			Formas átonas (clíticas)	
	Sujeito (nominativo)	CP (oblíquo)	Possessivo (genitivo)	CD (acusativo)	CI (dativo)
1sg	eu	mim, comigo	meu, minha, meus, minhas	me	me
1pl	nós	nós, connosco	nosso, nossa, nossos, nossas	nos	nos, se
	gente	nós, connosco	nosso, nossa, nossos, nossas	nos, se	nos, se
2sg	tu	ti, contigo	teu, tua, teus, tuas	te	te
	você	você, si, consigo	seu, sua, seus, suas	o, a, se	lhe
2pl	vós	vós, convosco	vosso, vossa, vossos, vossas	vos	vos
	vocês	vocês, convosco	vosso, vossa, vossos, vossas	os, as, vos, se	lhes, vos
3sg	ele, ela	ele, ela, si, consigo	seu, sua, seus, suas	o, a, se	lhe
3pl	eles, elas	eles, elas	seu, sua, seus, suas	os, as, se	lhes

Quadro 7: Formas dos pronomes pessoais (Raposo 2013: 902).

A partir dos quadros apresentados (cf. Quadros 5-7), sistematizam-se algumas propriedades morfológicas e sintáticas exibidas pelos pronomes pessoais:

(i) formas tónicas e formas átonas: os pronomes pessoais podem dividir-se em pronomes tónicos ou fortes (são-no as formas nominativas e oblíquas) e pronomes átonos ou clíticos (formas acusativas e dativas não reflexas, reflexas e recíprocas)<sup>25</sup>. Estes dois tipos de pronomes apresentam comportamentos distintos em determinados contextos: dentro de um sintagma nominal, os pronomes fortes, mas não os clíticos, podem combinar-se com outros elementos, neste caso, com advérbios que os modificam (*acenei-lhe só a ele vs. \*acenei-lhe só*) e admitem ser coordenados (*visitei-os a eles e a elas vs. \*visitei-os e as*); ao contrário dos clíticos, os pronomes

<sup>25</sup> Esta classificação segue a distinção proposta por Cardinaletti & Starke (1994/1999), que dividem os pronomes pessoais em fortes, fracos e clíticos. Em português europeu, os pronomes pessoais (pelo menos, os foneticamente realizados) são formas fortes ou clíticos, não ocorrendo formas fracas.

fortes podem ainda ser acentuados contrastivamente (ele telefonou-me A MIM, não A TI vs. \*telefonou-ME) e podem ocorrer isolados como resposta a uma pergunta (*quem chegou? ele vs. quem chegou? \*o*). Os pronomes átonos ou clíticos são pronomes fonologicamente dependentes, na medida em que, devido à ausência de acento, dependem necessariamente de uma palavra adjacente acentuada, geralmente, um verbo. Dependendo de determinados fatores gramaticais, o clítico ocorre em diferentes posições relativamente ao verbo: à direita, em posição de ênclise (*disse-lhe*); à esquerda do verbo, em posição de próclise (*não lhe disse*); e, ainda, em posição de mesóclise, interna ao verbo, quando a forma verbal se encontra no futuro ou no condicional (*dir-lhe-ei*). Em posição de ênclise, os clíticos acusativos de 3.<sup>a</sup> pessoa podem ter três variantes: para além das formas *o(s)* e *a(s)*, que ocorrem com um verbo terminado em vogal ou ditongo, ocorrem as formas *lo(s)* e *la(s)* com formas verbais terminadas em consoante grafada <r>, <s> ou <z>, com o desaparecimento destas consoantes (*podes ver/podes vê-lo; vimos/vimo-lo; traz/trá-lo*), e as formas *no(s)* e *na(s)* com verbos terminados em nasal (*viram/viram-no*). Independentemente da posição em que ocorrem, alguns clíticos podem contrair-se, sendo formas contraídas de dois pronomes as seguintes: *mo(s)* e *ma(s)* – contração de *me* com *o(s)* e *a(s)*; *to(s)* e *ta(s)* – contração de *te* com *o(s)* e *a(s)*; *lho(s)* e *lha(s)* – contração de *lhe* com *o(s)* e *a(s)*.

(ii) variação em pessoa, género e número: os pronomes pessoais apresentam formas para as três pessoas gramaticais (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup>), sendo que todos os pronomes têm variantes em número (*se* e *si* têm as mesmas formas no singular e no plural), mas apenas a 3.<sup>a</sup> pessoa apresenta, para além da variação em número, variação em género. Assim, na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> pessoa, há uma forma para o singular e uma forma para o plural e, na 3.<sup>a</sup> pessoa, nas formas nominativa/oblíqua e acusativa, duas formas para o singular (*ele, ela; o, a*) e duas para o plural (*eles, elas; os, as*), uma para cada género. Morfologicamente, as formas de singular e plural da 1.<sup>a</sup> e da 2.<sup>a</sup> pessoa não são relacionadas (*eu, nós; tu, vós*); pelo contrário, são regulares (com terminação em -s) na 2.<sup>a</sup> pessoa semântica (*vocês(s)*) e na 3.<sup>a</sup> pessoa gramatical (*ele(s), ela(s); o(s), a(s), lhe(s)*).

(iii) variação em caso: os pronomes pessoais são as únicas formas que, em português, conservam marcas morfológicas de caso. Assim, como já se observou (cf. Quadros 5-7), podem distinguir-se quatro tipos de formas consoante a função que os pronomes desempenham na frase: as formas nominativas, usadas para a função de sujeito; as formas acusativas, que correspondem à função de complemento direto; as formas dativas, usadas para o complemento indireto; e as formas oblíquas, que ocorrem com a função de complemento oblíquo.

(iv) contração com preposições: as formas oblíquas dos pronomes de 3.ª pessoa contraem-se com as preposições *de* e *em*: *dele(s)*, *dela(s)*; *nele(s)*, *nela(s)*. Recorde-se que, para além destas, são contrações com a preposição *com* as formas oblíquas *comigo*, *contigo*, *connosco*, *convosco* e *consigo*.

Enquanto expressões referenciais por excelência, os pronomes pessoais remetem, tipicamente, para os participantes do discurso: as formas de 1.ª pessoa representam quem fala, as formas de 2.ª pessoa representam quem ouve e as formas de 3.ª pessoa representam de quem se fala. Porém, como já se mencionou, enquanto as formas de 1.ª e 2.ª pessoas têm, por definição, um uso deítico, as formas de 3.ª pessoa podem ser usadas deítica (cf. (21)) ou anaforicamente (cf. (22)).<sup>26</sup> Assim, enquanto no exemplo (21), *ele* só poderá ser identificado referencialmente tendo em conta as coordenadas da situação de enunciação, em (22), o valor referencial do pronome é adquirido indiretamente através de uma entidade introduzida no contexto discursivo, neste caso, um sintagma nominal definido.

(21) Não acredites no que *ele* te diz!

(22) O meu irmão chegou de viagem. *Ele* estava cansado, mas contente.

No seu uso anafórico, tanto a nível frásico como discursivo, os pronomes pessoais remetem, geralmente, para um antecedente nominal, podendo designar diferentes tipos de entidades. Apresentam-se, em seguida, para as diferentes formas

---

<sup>26</sup> Quer isto dizer que apenas os pronomes de 3.ª pessoa, mas não os de 1.ª e 2.ª pessoas, são considerados pró-formas.

casuais dos pronomes pessoais (nominativa, acusativa, dativa e oblíqua, respetivamente), alguns exemplos que evidenciam como estes pronomes podem representar sintagmas nominais semanticamente muito diversos.

- (23) a. A Internet é uma das maiores invenções do mundo atual. *Ela* revolucionou a forma como comunicamos.
- b. O meu cão adoeceu. Tenho de *o* levar ao veterinário.
- c. Para que o cabelo fique mais brilhante, tens de *lhe* aplicar um creme.
- d. O direito à liberdade de expressão é fundamental. Não podemos deixar de lutar por *ele*.

De acordo com Raposo (2013), os pronomes nominativos, dativos e oblíquos são usados, sobretudo, para designar seres humanos, embora possam, com menos frequência, referir coisas, animais, situações e conceitos abstratos (cf. (23)). Já os pronomes acusativos parecem poder mais frequentemente designar todo o tipo de entidades, quer apresentem o traço [+humano] ou [-humano], quer o traço [+concreto] ou [-concreto].

Relativamente às possibilidades de interpretação anafórica de um pronome pessoal no interior de uma frase, estas são menos limitadas do que as dos sintagmas nominais plenos, ainda que obedeçam a determinadas restrições sintáticas quanto aos elementos que podem funcionar como antecedente. Para além disso, estas restrições não condicionam de igual modo todas as formas dos pronomes pessoais: enquanto os pronomes não reflexos e não recíprocos (que se passa a designar simplesmente de pronomes pessoais) podem ou não ter uma leitura anafórica no interior de uma frase, os pronomes reflexos e recíprocos têm obrigatoriamente de ter uma leitura anafórica, sendo que a expressão nominal que lhes serve de antecedente tem de estar contida na oração ou no sintagma nominal a que pertencem<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Na Teoria da Ligação da gramática generativa (Chomsky 1981), pronomes pessoais e pronomes reflexos e recíprocos (designados anáforas) estão em distribuição complementar: as anáforas são ligadas no seu domínio local (princípio A); os pronomes são livres no seu domínio local (princípio B).

Embora não se pretenda apresentar uma descrição exaustiva dos contextos em que a leitura anafórica de um pronome pessoal é possibilitada, retoma-se as principais conclusões de Lobo (2013a)<sup>28</sup>, assim como alguns dos seus exemplos (Lobo 2013a: 2196-2197).

- (24) a. O Rui deu-*lhe* um presente. (*lhe* ≠ o Rui)  
b. [O pai do Rui] deu-*lhe* um presente. (*lhe* = o Rui)
- (25) a. O Rui disse [que o Paulo *lhe* tinha telefonado]. (*lhe* = o Rui)  
b. O Rui sentiu-se mal [quando o Paulo *lhe* telefonou]. (*lhe* = o Rui)
- (26) a. *Ele* nunca disse que o Rui estava atrasado. (*ele* ≠ o Rui)  
b. *Ele* sorriu quando o Rui entrou. (*ele* ≠ o Rui)

Para o contexto de frase simples, um pronome pessoal pode ter como antecedente um sintagma nominal pleno desde que nem o pronome nem o sintagma nominal pleno sejam cada um estruturalmente mais proeminente do que o outro (cf. contraste do exemplo (24)). Por sua vez, em frases complexas, completivas ou adverbiais, o pronome pessoal pode ser correferente com um sintagma nominal pleno independentemente de este ocupar uma posição mais ou menos proeminente que aquele, mas apenas quando o pronome está na oração subordinada e o antecedente na principal (cf. (25)), não sendo possível a leitura correferencial quando o pronome está na oração principal e o antecedente na subordinada, devido às propriedades do sintagma nominal pleno (cf. (26)).

Já os pronomes reflexos e os pronomes recíprocos, como se mencionou anteriormente, têm de ter o seu antecedente na mesma oração simples ou no mesmo sintagma nominal, ocupando o antecedente uma posição estruturalmente mais proeminente do que o pronome. Como se ilustra nos exemplos (27)-(30), tipicamente, tanto os pronomes reflexos, à exceção da forma *si*, como os pronomes recíprocos são

---

<sup>28</sup> Não nos ocuparemos das diferenças de interpretação entre pronomes foneticamente realizados e pronomes nulos.

referencialmente dependentes do sujeito da sua oração. O contraste em (28) deve-se ao facto de *a Maria* se encontrar numa posição mais encaixada dentro do sintagma nominal sujeito, pelo que o antecedente só pode ser *A irmã da Maria* e não *a Maria*. No caso dos pronomes recíprocos, o antecedente do pronome pode ter outra função para além da de sujeito, por exemplo, a de complemento direto (cf. (30)).

- (27) A Maria penteou-se sozinha.
- (28) a. A irmã da Maria penteou-se sozinha.  
b. \*A irmã da Maria penteou-se sozinha.
- (29) As crianças dançaram *umas com as outras*.
- (30) A professora apresentou as crianças *umas às outras*.

Para além das diferenças de comportamento entre formas não reflexas e não recíprocas e formas reflexas e recíprocas que se acabou de referir, há também diferenças entre os pronomes foneticamente realizados e os pronomes nulos. A título de exemplo, com um contexto de subordinação em que o antecedente é estruturalmente mais proeminente do que o pronome, a leitura anafórica é mais facilmente permitida com o pronome nulo do que com o pronome foneticamente realizado, como se observa em (31). Assim, diz-se que, em (31a), é preferencial a leitura em que há correferência entre o antecedente *a Ana* e o pronome nulo *e*, em (31b), é preferencial a leitura em que o pronome foneticamente realizado não é correferente<sup>29</sup> com o sujeito da frase principal<sup>30</sup>.

- (31) a. A Ana disse que [-] ia faltar à aula.  
b. A Ana disse que *ela* ia faltar à aula.

---

<sup>29</sup> Diz-se, neste caso, que há referência disjunta ou obviativa.

<sup>30</sup> Este contraste entre pronome nulo e pronome foneticamente realizado foi descrito para o português europeu por Brito (1991a), sendo conhecido como o Princípio Evitar Pronome.

### 3.2.2.3. Pronomes demonstrativos

Em Cunha & Cintra (1984), os demonstrativos surgem organizados em formas variáveis e invariáveis, distinguindo-se três séries – *este(s)*, *esta(s)*, *isto*; *esse(s)*, *essa(s)*, *isso*; *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*<sup>31</sup>. Em cada série, as formas apresentam variação em género e em número, à exceção das formas *isto*, *isso* e *aquilo*, que são invariáveis. Ao contrário das formas variáveis, que podem funcionar como pronomes substantivos ou adjetivos, as formas neutras só podem ocorrer como pronomes substantivos, ou seja, não seguidas de um nome. Como se viu anteriormente (cf. exemplo (20), que se retoma em seguida como (32)), esta diferença faz com que, em gramáticas mais recentes, apenas estes pronomes sejam considerados como «verdadeiros» pronomes demonstrativos, dado que combinam as propriedades morfológicas e semânticas de *este*, *esse* e *aquela* com um sentido nominal intrínseco. Por sua vez, *este*, *esse* e *aquela* são classificados como determinantes, podendo ocorrer, enquanto tal, em contextos de elipse nominal (cf. (5b)) (Mateus *et al.* 2003, Raposo *et al.* 2013).

- (32) a. *Esse* livro é do João.  
b. *Esse* é o livro do João.  
c. \**Isso* livro é do João.

No Quadro 8, a partir de Mateus *et al.* (2003) e Raposo *et al.* (2013), ilustram-se as formas dos demonstrativos, organizadas de acordo com o carácter clítico / não clítico (formas tónicas e forma átona) e com as propriedades de flexão, distinguindo-se as formas variáveis das invariáveis. Para além das formas simples, cada série de demonstrativos apresenta formas contraídas com as preposições *em*, *de* e *a* (*a* contrai-se apenas com os demonstrativos da série *aquela*).

---

<sup>31</sup> Segundo Cunha & Cintra (1984), podem também ser demonstrativos *o* (*a*, *os*, *as*), *mesmo*, *próprio*, *semelhante* e *tal*.

		Variável	Invariável
Formas tónicas	simples	este, esta, estes, estas	isto
		esse, essa, esses, essas	isso
		aquele, aquela, aqueles, aquelas	aquilo
	contraída	neste, nesta, nestes, nestas; deste, desta, destes, destas	nisto, disto
		nesse, nessa, nesses, nessas; desse, dessa, desses, dessas	nisso, disso
		naquele, naquela, naqueles, naqueles; daquele, daquela, daqueles, daquelas; àquele, àquela, àqueles, àquelas	naquilo, daquilo, àquilo
Forma átona	simples	-	o
	contraída	-	lo, no

Quadro 8: Formas dos pronomes demonstrativos.

A partir do Quadro 8, sistematizam-se algumas propriedades morfológicas e sintáticas dos pronomes demonstrativos:

(i) formas tónicas e forma átona: o sistema de demonstrativos em português é constituído por formas tónicas ou fortes, com exceção da forma *o*. Sendo uma forma átona ou um clítico, à semelhança do clítico acusativo com a mesma forma, o demonstrativo *o* ocorre sempre adjacente a uma forma verbal, apresentando variantes morfológicas, nomeadamente a forma *lo*, com verbos terminados em consoante grafada <r>, <s> ou <z> (*fazemos/fazemo-lo*) e a forma *no*, com verbos terminados em nasal (*fazem/fazem-no*). De acordo com a tradição gramatical luso-brasileira, este pronome<sup>32</sup>, com um sentido equivalente às formas *isso*, *isto* e *aquilo*, «exerce as funções de objeto direto ou de predicativo, referindo-se a um substantivo ou a um adjetivo, ao sentido geral de uma frase ou a um termo dela» (Cunha & Cintra 1984: 340). Também em Brito, Duarte & Matos (2003), esta forma invariável é tratada como um clítico demonstrativo, que, sendo correlato de *isso*, denota situações e estados de

<sup>32</sup> Recorde-se que, tradicionalmente, o pronome *o* é descrito como a forma singular masculina dos também pronomes demonstrativos (substantivos) *o*, *a*, *os*, *as* em contextos que, atualmente, se considera estarmos perante um fenómeno de elipse nominal (cf. Raposo *et al.* 2013, por exemplo): *Este casaco é muito caro, vou comprar antes o [-] / o casaco que está em saldos.*

coisas, ocorrendo como argumento, com verbos que selecionam frases por objeto direto (cf. (33)), mas também como predicado, em estruturas copulativas (cf. (34)). Segundo as autoras, é o seu valor demonstrativo que o distingue de outros clíticos, não sendo possível que ocorra, por exemplo, em construções de redobro de clítico, como se ilustra em (35).

(33) O João disse que não saía de casa e disse-o com convicção.

(34) Um ladrão, este homem sempre *o* foi.

(35) \*Um ladrão, este homem sempre *o* foi *a isso*.

No entanto, a classificação desta forma como sendo um demonstrativo não é consensual. Raposo (2013), por exemplo, não a inclui nos pronomes demonstrativos, mas nos pronomes pessoais. Segundo este autor, trata-se do uso do pronome acusativo *o* como uma pró-forma, com valores semânticos equivalentes aos de *isto*, *isso* e *aquilo* e que pode funcionar como pró-forma oracional ou predicativa.

(ii) formas variáveis e formas invariáveis: cada uma das três séries de demonstrativos (formas tónicas) apresenta formas que variam em género e em número e, para além disso, cada série possui uma forma invariável. Como se referiu, as formas invariáveis, ao contrário das formas variáveis, não podem ocorrer como determinantes, mas apenas como pronomes (cf. *esse livro* / \**isso livro*). À semelhança dos pronomes pessoais, como se exemplifica em (36) e (37), os demonstrativos invariáveis podem constituir por si só um sintagma nominal e podem preceder ou ser precedidos de palavras como *tudo*.

(36) Ele contou-me *isto* por acaso.

(37) a. Ele contou-me *tudo isto* por acaso.

b. Ele contou-me *isto tudo* por acaso.

(iii) contração com preposições: tal como os pronomes pessoais, os demonstrativos têm a propriedade morfológica de se contraírem com preposições, nomeadamente com as preposições *de*, *em* e *a*. Como já se mencionou, todas as formas tónicas se contraem com a preposição *de* e com a preposição *em* e as formas da série *aquela* contraem-se também com a preposição *a*.

Os pronomes demonstrativos podem ter um valor deítico ou anafórico, estabelecendo a sua referência tendo em conta uma relação de proximidade ou distância com os participantes do discurso, no primeiro caso, ou com um antecedente, no segundo.

Segundo Miguel & Raposo (2013), relativamente ao seu funcionamento enquanto elementos deíticos, a especialização básica dos demonstrativos é a dêixis espacial. Enquanto deíticos espaciais, os demonstrativos encontram-se em estreita articulação com advérbios com valor locativo *aqui*, *aí* e *ali*, apontando, linguisticamente, para o referente de uma expressão referencial através da sua localização espacial relativamente aos participantes do discurso. Assim, os pronomes demonstrativos da série de *este* indicam o que está próximo da pessoa que fala, os demonstrativos da série de *esse* designam o que está próximo da pessoa que ouve e os demonstrativos da série de *aquela* o que está próximo da pessoa de quem se fala (e distante da pessoa que fala e da pessoa que ouve). Trata-se, portanto, de uma escala tripartida, em que se localiza uma determinada entidade desde a proximidade máxima ao locutor (*este*), passando pela marcação de uma maior proximidade ao interlocutor (*esse*), até à marcação da maior distância em relação à posição dos dois interlocutores (*aquela*) (Oliveira, 1988).

No seu uso deítico, para além do valor espacial, os demonstrativos podem também assumir outros valores, nomeadamente um valor temporal. De facto, e sobretudo quando ocorrem como determinantes, os demonstrativos integram frequentemente sintagmas nominais cujo núcleo é um nome que denota um intervalo temporal, como *manhã*, *dia*, *semana*, *mês*, entre outros. O demonstrativo usado nestes casos é, mais frequentemente, o demonstrativo *este* (*esta manhã*, *este mês*, ...), dado que, ao contrário do que ocorre com a dêixis espacial, os participantes do discurso estão localizados na mesma dimensão temporal.

No entanto, o uso dos pronomes demonstrativos que mais interessa ao presente trabalho é o anafórico. Nos processos anafóricos, tal como ocorre com outras formas pronominais, um pronome demonstrativo adquire a sua referência através da relação que estabelece com um antecedente que foi introduzido anteriormente (ou posteriormente) no contexto discursivo.

Anaforicamente, o uso pronominal de um demonstrativo é sintática e semanticamente mais limitado do que quando o demonstrativo pertence, como determinante, a um sintagma nominal pleno. Segundo Pereira (2008), esta diferença deve-se ao facto de, no uso pronominal, ser mais marcada a função localizadora dos demonstrativos, que, em grande medida, é transferida para o seu funcionamento anafórico. Assim, relativamente às formas variáveis, os pronomes *este*, *esse* e *aquela* (e as suas variantes) remetem para um determinado antecedente de acordo com o valor de distância que codificam: *este* remete para o antecedente mais próximo e *aquela* para o mais distante, sendo que *esse*, provavelmente devido à ambiguidade do valor de localização que codifica, não é tipicamente usado.

Este valor dos demonstrativos é particularmente evidente num tipo de relação anafórica em que podem participar apenas os pronomes demonstrativos *este* e *aquela*, a pronominalização copresente (Pereira 2008). Trata-se, na verdade, de duas relações anafóricas que se estabelecem na mesma frase ou sequência textual, em que cada pronome, individualmente, remete para um antecedente: *este* para o antecedente textualmente mais próximo e *aquela* para o mais distante, como se exemplifica em (38). De salientar que os demonstrativos se especializam neste tipo de estrutura, não sendo possível estabelecer uma relação anafórica com um pronome pessoal foneticamente realizado ou com um pronome nulo no lugar dos demonstrativos (cf. (39)).

(38) O primeiro-ministro<sub>1</sub> e o presidente<sub>2</sub> reuniram-se esta tarde: *aquela*<sub>1</sub> falou à imprensa, mas *este*<sub>2</sub> não quis prestar declarações.

(39) \*O primeiro-ministro<sub>1</sub> e o presidente<sub>2</sub> reuniram-se esta tarde: *ele*<sub>1</sub> / [-]<sub>1</sub> falou à imprensa, mas *ele*<sub>2</sub> / [-]<sub>2</sub> não quis prestar declarações.

Por sua vez, em contextos como os apresentados em (40), em que se contrasta o uso de *este*, *esse* e *aquela*, de entre as formas variáveis, apenas a ocorrência de *este* parece ser possível quando os pronomes são sujeito de uma frase autónoma numa sequência textual (cf. (40a)), no segundo termo de uma estrutura coordenada (cf. (40b)) ou, ainda, numa oração subordinada (cf. (40c)). Nestes contextos, o antecedente retomado pelo pronome ocupa a posição de complemento, e não a de sujeito, o que parece estar relacionado com o valor de proximidade codificado pelo demonstrativo. Para além disso, de acordo com estes autores, *este* só parece poder ser usado pronominalmente quando o pronome nulo não é possível, como se observa no contraste apresentado em (41).

- (40) a. O jogador marcou um golo. *Este* / \**esse* / \**aquela* foi, de imediato, anulado pelo árbitro.
- b. O jogador marcou um golo, mas *este* / \**esse* / \**aquela* foi, de imediato, anulado pelo árbitro.
- c. Quando o jogador marcou um golo, *este* / \**esse* / \**aquela* foi, de imediato, anulado pelo árbitro.
- (41) a. O jogador marcou um golo, mas *este* foi, de imediato, anulado pelo árbitro.
- b. \*O jogador marcou um golo, mas [-] foi, de imediato, anulado pelo árbitro.

As formas variáveis dos pronomes demonstrativos têm um funcionamento distinto do das formas invariáveis: enquanto *este*, *esse* e *aquela* têm, tipicamente, e à semelhança dos pronomes pessoais, um antecedente nominal, os pronomes invariáveis, incluindo o clítico demonstrativo, podem ter como antecedente um sintagma verbal ou uma frase, cujo conteúdo proposicional retomam, como se ilustra nos exemplos (42) e (43).

(42) O João vai viajar por todo o mundo. Eu também gostava de fazer *isso*.

(43) O rapaz mentiu aos pais. *Isso* é imoral.

Enquanto pró-formas, os pronomes demonstrativos invariáveis combinam-se frequentemente com a forma *tudo* (cf. (44)), o que lhes permite retomar o conteúdo de uma frase ou até de toda uma sequência textual anterior.

- (44) Houve golos falhados, jogadores lesionados e expulsões. *Tudo isso* levou a equipa à derrota.

O uso anafórico de pronomes demonstrativos invariáveis é muito frequente em sintagmas preposicionais e locuções preposicionais semifixos, que remetem para o conteúdo preposicional de uma frase antecedente. Os exemplos apresentados em (45) ilustram este tipo de expressões semifixas, enquanto o exemplo (46) dá conta de outras locuções, em que a natureza deítica ou anafórica do pronome já não é clara (Miguel & Raposo 2013).

- (45) a. O João foi o melhor aluno do curso; *por isso*, recebeu uma bolsa de mérito.  
b. O exercício físico reduz o risco de doenças cardiovasculares; *para além disso*, melhora o humor.
- (46) a. A - O teste correu bem? B - *Nem por isso*.  
b. A Ana é bilingue, *isto é*, sabe falar bem duas ou mais línguas.

#### 3.2.2.4. Pronomes relativos

Os pronomes relativos são, geralmente, definidos como palavras que iniciam orações relativas. Podem também ser chamados morfemas relativos<sup>33</sup> (Brito 1991b) ou constituintes relativos (Peres & Mória 1995, Brito & Duarte 2003), uma designação que

---

<sup>33</sup> Ou morfemas-*wh* (na versão traduzida para português, morfemas-Q).

abrange os relativos tradicionalmente considerados «pronomes», «adjetivos» ou «advérbios» e que inclui o elemento relativo sozinho ou acompanhado por outras expressões, como preposições. Já em Veloso (2013), distingue-se constituinte relativo simples, quando este inclui apenas um pronome relativo, de constituinte relativo complexo, quando contém o relativo e outro material.

Para efeitos da caracterização que a seguir se apresenta, usa-se o termo «pronome relativo» para designar, genericamente, qualquer dos elementos relativos que iniciam as orações relativas, visto que qualquer um deles «ou retoma um antecedente de natureza nominal (à exceção de *o que*, o qual também pode retomar uma frase) ou funciona como sintagma nominal dentro da oração relativa» (Veloso 2013:2078). Antes, contudo, descrevem-se algumas propriedades gerais das orações que os pronomes relativos introduzem.

As orações relativas<sup>34</sup> pertencem, juntamente com as orações substantivas ou completivas e com as orações adverbiais, ao grande grupo das orações subordinadas. Segundo Brito & Duarte (2003), na sua modalidade mais típica, as relativas são formas de modificação de uma expressão nominal antecedente (cf. (47)), podendo também modificar um antecedente oracional (cf. (48)).

(47) Entreguei à Maria os livros [*que* ela me emprestou].

(48) A Maria emprestou-me os livros, [*o que* eu lhe agradeci].

Há ainda as relativas que não têm um antecedente expresso. Chamadas orações substantivas relativas, orações relativas livres ou relativas sem antecedente expresso, estas relativas não têm um antecedente lexicalmente expresso, apresentando uma distribuição distinta da das relativas com antecedente e ocupando, relativamente à frase principal, uma posição típica das expressões nominais<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Referimo-nos às relativas canónicas, mas estão também descritas para o português europeu estratégias de relativização não canónicas, tais como a estratégia cortadora e a estratégia resuntiva (cf. Peres & Mória 1995, Alexandre 2000, por exemplo).

<sup>35</sup> Sobre a sintaxe das relativas livres, ver Brito (1991b) e Mória (1992).

Por ocuparem uma posição típica dos adjetivos, as orações relativas com antecedente são, tradicionalmente, chamadas orações subordinadas adjetivas relativas. Se, por um lado, estas orações se aproximam dos adjetivos, em termos sintáticos e semânticos (ocorrem em posição pós-nominal, apresentam um valor atributivo e desempenham a função de modificador nominal), por outro lado, como mostram Brito & Duarte (2003), sendo oracionais, apresentam propriedades típicas de uma proposição – tais como predicação própria, tempo e modo – que os adjetivos não têm.

As orações relativas como as apresentadas nos exemplos (47) e (48) podem ser de dois tipos, dependendo da relação que é estabelecida com o antecedente: orações relativas restritivas e orações relativas explicativas<sup>36</sup>. A definição que se transcreve em seguida, de Cunha & Cintra (1984: 600), dá conta das diferenças que, tradicionalmente, são apontadas entre os dois tipos de relativas:

«As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula. (...) As explicativas acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, à semelhança de um aposto. Mas, por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido *essencial* da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula.»

Assim, enquanto as relativas restritivas desempenham a função de modificador restritivo, restringindo a referência do antecedente que modificam e, desta forma, contribuindo para a identificação da entidade que ele denota, as relativas explicativas, que desempenham a função de modificador apositivo, apenas fornecem informação adicional sobre a entidade denotada pelo antecedente, sendo a identificação dessa mesma entidade estabelecida pelo sintagma nominal ou frase que o constitui e não pela oração relativa. Os exemplos (49) e (50) ilustram, respetivamente, as relativas restritivas e as relativas explicativas, com um antecedente nominal<sup>37</sup>. Como se observa

---

<sup>36</sup> As relativas restritivas podem também ter a designação de determinativas ou não apositivas e as explicativas de apositivas ou não restritivas (I. Duarte, 2000).

<sup>37</sup> Na verdade, apenas as relativas explicativas podem ter um antecedente frásico, conforme exemplo (48).

em (49), a relativa permite a identificação de uma entidade num grupo de entidades, ou seja, «é ator» não é predicado acerca de «o meu irmão», mas acerca de «o meu irmão que vive em Nova Iorque». Já em (50), a relativa contém informação adicional sobre o antecedente, mas não contribui para restringir a sua referência.

(49) O meu irmão [que vive em Nova Iorque] é ator.

(50) O meu irmão, [que vive em Nova Iorque], é ator.

Retomando a caracterização dos pronomes relativos, considera-se, em termos gerais, que o português europeu disponibiliza os seguintes pronomes relativos<sup>38</sup>: *que*, *o qual*, *quem*, *quanto*, *onde* e *cujos*. Morfológicamente, os pronomes relativos podem ser formas variáveis ou invariáveis e, em termos sintáticos, desempenham sempre uma função sintática na oração a que pertencem<sup>39</sup>. Vejam-se algumas propriedades de cada um destes pronomes (a partir, sobretudo, de Brito & Duarte 2003 e Alexandre 2000):

(i) *que* ocorre nas relativas restritivas e explicativas, mas não pode ocorrer nas relativas livres, sendo o único pronome relativo a ocorrer nas estratégias de relativização não canónicas. É um pronome invariável quanto ao género e ao número. Em termos semânticos, pode referir-se tanto a entidades [ $\pm$ animadas] como [ $\pm$ humanas]. Comparativamente aos outros pronomes relativos, é o que admite maior diversidade de contextos no que concerne à sua função dentro da oração relativa. Contrastando com os pronomes relativos *o qual* e *quem*, *que* pode ocorrer como sujeito (cf. (51)) e como complemento direto em relativas restritivas (cf. (52)); nestes

---

<sup>38</sup> Estas são as formas elencadas, por exemplo, nas gramáticas de Cunha & Cintra (1984) e Mateus *et al.* (2003). A lista de pronomes apresentada em Raposo *et al.* (2013) inclui outras formas relativas, tais como a locução pronominal *o que* e *quando* e *como*, consideradas pró-formas de natureza adverbial. Contudo, não é consensual que estas formas sejam pronomes relativos (ver, sobre a discussão em torno de *quando* e *como*, Mateus *et al.* 1989, Alexandre 2000 e Mória 2001).

<sup>39</sup> De acordo com Alexandre (2000), ao contrário de outras línguas, como o basco, o português europeu disponibiliza todas as posições sintáticas (argumentais e não argumentais) para a formação de relativas restritivas. Assim, pode falar-se de relativas de sujeito (SU), de complemento ou objeto direto (OD), de complemento ou objeto indireto (OI), de oblíquo (OBL) e de genitivo (GEN), de acordo com a função sintática desempenhada pelo pronome relativo.

casos, não pode, porém, ser precedido de preposição<sup>40</sup>. Quando ocorre precedido de preposição, marca diferentes funções sintáticas, sendo sensível à natureza [ $\pm$ humana] do antecedente, embora ocorra, geralmente, com um antecedente [-humano]<sup>41</sup>. Assim, precedido da preposição *a*, marca o complemento indireto (cf. (53)); com outras preposições tem a função de oblíquo, por exemplo, com *em* tem um valor locativo (espacial ou temporal) (cf. (54a) e (54b)); com *de* pode marcar o genitivo (cf. (55))<sup>42</sup>. Independentemente de ocorrer sozinho ou precedido de preposição, *que* remete sempre para um antecedente nominal, isto é, um sintagma nominal pleno. Há, no entanto, o caso em que o elemento *que* admite ser precedido de *o*, ocorrendo mais tipicamente em orações relativas explicativas, com um antecedente que não é nominal, mas de natureza frásica. Contudo, a posição defendida por alguns autores é a de que esta locução pronominal forma um constituinte único, com sentido equivalente a *o qual*, sendo *o* não um demonstrativo, como tem sido tradicionalmente entendido, mas um artigo definido<sup>43</sup>.

(51) Vi o homem *que* roubou a tua carteira.

(52) O livro *que* li nas férias ganhou um prémio.

(53) O cão *a que* fizeste festas fugiu.

(54) a. Vê-se o mar da casa *em que* vivemos.

b. Passo assim os dias *em que* estou em casa.

(55) A árvore *de que* cortei alguns ramos está de novo a crescer.

---

<sup>40</sup> O facto de, nas relativas de sujeito e de objeto, *que* não poder ocorrer precedido de preposição, independentemente da natureza humana ou não humana do antecedente, levou alguns autores (Brito 1991b, para o português europeu) a proporem que, nestes casos, *que* não é um relativo, mas uma conjunção ou, na literatura especializada, um complementador, semelhante ao que ocorre nas subordinadas completivas. Assim, o português apresentaria dois tipos de relativas: iniciadas pelo complementador *que* para as posições menos encaixadas (sujeito e objeto) e iniciadas por pronomes relativos para as posições mais encaixadas. No âmbito deste trabalho, não se estabelece, contudo, esta distinção.

<sup>41</sup> Com antecedentes humanos, sobretudo nas relativas explicativas, é preferencial o uso de *quem*.

<sup>42</sup> Apresentam-se exemplos de Brito & Duarte (2003) para as relativas com *que*, as que mais interessam ao presente trabalho. Para exemplos com os restantes pronomes relativos, ver Alexandre (2000:51-52) e Brito & Duarte (2003:663-664).

<sup>43</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre o estatuto de *o que*, ver Brito (1991b).

(ii) tal como *que*, *o qual* ocorre apenas em relativas com antecedente expresso (restritivas ou explicativas), não podendo ocorrer em relativas livres. É um pronome variável em género e em número, concordando com o seu antecedente. Como não apresenta traços sintático-semânticos inerentes, pode combinar-se com antecedentes de valores semânticos diversos. Precedido de preposições, exprime diversas funções: complemento indireto precedido de *a*, oblíquo quando selecionado por diversas preposições<sup>44</sup>. Não precedido de preposição, nas relativas explicativas (mas não nas restritivas) pode ser sujeito e complemento direto;

(iii) *quem* é, tal como *que*, um pronome invariável<sup>45</sup>. Pode ocorrer nos três tipos de relativas canónicas e usa-se precedido de preposição (exceto em relativas de sujeito e objeto sem antecedente expresso, nas quais ocorre sem preposição), como complemento indireto e como complemento oblíquo, com um antecedente exclusivamente humano, dado que possui inerentemente o traço [+humano]. Quando é precedido da preposição *de* marca também o genitivo;

(iv) *quanto* pode usar-se em relativas canónicas com ou sem antecedente expresso, sendo invariável quando ocorre sem antecedente expresso e variável em género e em número nas relativas com antecedente. Na oração a que pertence, *quanto* pode ocupar a posição de sujeito e de complemento direto. Apresenta um valor semântico intrínseco de quantidade e, assim sendo, usa-se exclusivamente com um antecedente quantificacional, expresso por quantificadores como *tudo*, *tanto* e *todo* (e respetivas variantes morfológicas), ou seja, o seu antecedente é a quantificação de um sintagma nominal a que a oração relativa está ligada;

(v) *onde* pode ocorrer em relativas canónicas com ou sem antecedente expresso. Tal como *que* e *quem*, é um pronome invariável quanto ao género e ao número. Considerado por alguns gramáticos um advérbio relativo (cf. Cunha & Cintra 1984), usa-se unicamente como oblíquo e apresenta um valor semântico de lugar.

---

<sup>44</sup> Sobre as preposições que precedem os pronomes relativos, considera-se em Cunha & Cintra (1984) que, com antecedentes não humanos, *que* ocorre preferencialmente com preposições monossilábicas, ao passo que o uso de *o qual* é preferencial ou até mesmo obrigatório com preposições de duas ou mais sílabas e locuções prepositivas.

<sup>45</sup> Brito (1991b:158) defende a hipótese, por paralelismo entre *quem* e *quien*, *quienes* (do castelhano), de que *quem* seja um morfema nominal com traços de concordância próprios dos pronomes com essa natureza, ainda que sem realização morfofonológica.

Pode, como outros relativos, ser precedido de preposições, nomeadamente de *a* e *de*. Quando isso acontece, aglutina-se com as preposições, produzindo as formas *aonde* e *donde*, ainda que o emprego destas relativamente à forma *onde* pareça ser indiscriminado (Cunha & Cintra 1984:351);

(vi) *cujo* ocorre apenas em relativas canónicas com antecedente expresso. É um pronome relativo variável em género e em número, marcando o genitivo. Semanticamente, tal como um pronome possessivo<sup>46</sup>, *cujo* estabelece uma relação de posse, podendo considerar-se que é equivalente a um sintagma preposicional iniciado por *de*, com função de complemento ou modificador do nome (*os óculos do rapaz / o rapaz cujos óculos*). *Cujo* tem necessariamente um antecedente nominal (que corresponde à entidade possuidora) e, contrariamente aos demais pronomes relativos, precede sempre o nome que denota a entidade possuída e com o qual concorda, funcionando como um determinante.

Como se começou por dizer ao caracterizar os pronomes relativos, estes são geralmente definidos como pronomes que iniciam uma oração relativa. Porém, como se acabou de observar, o pronome relativo desempenha uma função sintática no interior da oração a que pertence, ou seja, está associado a uma posição dentro da relativa. Assume-se, portanto, que os pronomes relativos são atraídos de uma posição no interior da oração subordinada para uma posição na periferia esquerda da frase, junto do respetivo antecedente<sup>47</sup>. Desta forma, o pronome relativo não só estabelece uma relação anafórica com o seu antecedente, como está associado a uma categoria vazia, designada vestígio, que lhe corresponde dentro da oração relativa, tal como se esquematiza em (56), a partir de Brito & Duarte (2003).

---

<sup>46</sup> Tendo em conta as semelhanças sintáticas e semânticas com o possessivo, *cujo* é designado pronome relativo possessivo (cf. Cunha & Cintra 1984).

<sup>47</sup> As línguas naturais apresentam construções em que, fonologicamente, certos elementos ocorrem em posições diferentes daquelas em que são interpretados. No quadro da gramática generativa, este efeito é captado em termos de movimento. Assim, de forma muito abreviada, assume-se que determinados constituintes sofrem movimento a partir de uma posição de base para uma posição final. Quando o constituinte se movimenta para uma posição final que é argumental (i.e. uma posição de argumento do verbo), fala-se de movimento A; quando a posição final corresponde a uma posição não argumental, trata-se de movimento A-barra, sendo o movimento-*wh*, aquele que desloca morfemas-*wh* como os pronomes relativos, considerado um tipo de movimento A-barra.

- (56) ... SN<sub>1</sub> [*pronome relativo*<sub>1</sub>... [-]<sub>1</sub>...]
- (57) O jogador<sub>1</sub> [*que*<sub>1</sub> [-]<sub>1</sub> fez uma falta] levou cartão amarelo.
- (58) O jogador<sub>1</sub> [*que*<sub>1</sub> o árbitro chamou [-]<sub>1</sub>] levou cartão amarelo.

Por sua vez, em (57) e (58), ilustra-se esta relação com relativas de sujeito e de objeto, respetivamente. Como se observa em (57), o pronome relativo, que tem como antecedente *o jogador*, é interpretado como sujeito da oração relativa; ou seja, ao invés de ocorrer uma construção do tipo *O jogador [o jogador fez uma falta] levou cartão amarelo*, com a repetição, não permitida na língua, de *o jogador* na oração subordinada, ocorre uma construção em que esse sintagma é interpretado por meio de um pronome relativo, que é deslocado para o início da oração relativa, junto ao seu antecedente. O mesmo fenómeno está presente em (58), mas a posição base de *o jogador* na subordinada é a de complemento direto, o que corresponderá a uma representação deste tipo: *O jogador [o árbitro chamou o jogador] levou cartão amarelo*<sup>48</sup>. Neste caso, e como se verá mais adiante, o movimento do pronome relativo é mais longo e parece ser mais complexo, uma vez que o constituinte deslocado passa por um outro constituinte, na posição de sujeito (aqui preenchida por *o árbitro*), até atingir a sua posição final.

Ao concretizarem-se numa dupla relação, que envolve não dois, mas três termos (um antecedente, um elemento relativo e uma categoria vazia), as relações anafóricas em que os pronomes relativos participam são necessariamente diferentes das que se descreveram para os pronomes pessoais e para os pronomes demonstrativos. Neste caso, não só está em jogo uma relação de dependência referencial entre um antecedente e um pronome relativo, mas uma dependência sintática, instanciada por movimento do pronome relativo, que deixa na sua posição de base um vestígio<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Para uma descrição aprofundada do processo de relativização, ver Brito (1991b).

<sup>49</sup> Ver Brito (1991b) para uma discussão de diferentes hipóteses teóricas sobre a aplicação da Teoria da Ligação à relação antecedente-pronome relativo.

### 3.3. Da linguística ao ensino da língua materna

#### 3.3.1. Algumas teorias sobre relações anafóricas

Em diferentes quadros, várias propostas teóricas têm sido desenvolvidas com o objetivo de descrever as relações que se estabelecem entre uma expressão anafórica e um determinado antecedente. Na secção anterior, foi já referida uma dessas teorias, a Teoria da Ligação (Chomsky 1981), que foi formulada no âmbito do modelo de princípios e parâmetros da gramática generativa. Como se viu anteriormente<sup>50</sup>, esta teoria formula três princípios que estabelecem a obrigatoriedade, a possibilidade ou a independência de ligação de uma expressão nominal a um antecedente no âmbito da frase (complexa). Recorde-se que as expressões nominais, nesta proposta, são divididas em três classes de acordo com a sua capacidade para designar autonomamente uma entidade<sup>51</sup>: os sintagmas nominais plenos (designados expressões-R), que são expressões nominais autónomas; os pronomes pessoais não reflexos e não recíprocos, expressões referencialmente dependentes que podem designar uma entidade referida no discurso (leitura anafórica) ou uma entidade definida pela situação de enunciação (leitura deítica); e os pronomes reflexos e recíprocos<sup>52</sup>, que, para além de serem referencialmente dependentes, só podem ter uma leitura referencial anafórica.

Assim, os princípios da Teoria da Ligação estabelecem o seguinte: A – um pronome reflexo e recíproco é ligado no seu domínio local; B – um pronome não reflexo e não recíproco é livre no seu domínio local; C – uma expressão-R é livre em qualquer domínio.

De acordo com estes princípios, podem explicar-se contrastes como o apresentado em (59), em que, sob pena de se violar o princípio que regula a

---

<sup>50</sup> Ver notas 12 e 26.

<sup>51</sup> Raposo (1992) refere-se a esta capacidade de uma expressão nominal como o «potencial de referência».

<sup>52</sup> Como se mencionou na nota 5, na Teoria da Ligação, os pronomes reflexos e recíprocos são designados de anáforas, o que corresponde ao sentido mais estrito deste termo.

interpretação de pronomes não reflexos e não recíprocos – segundo o qual o pronome não pode ter como antecedente um sintagma nominal na frase a que pertence – é obrigatória a leitura disjunta em (b).

- (59) a. O João magoou-se. (se = o João)  
b. O João magoou-o. (o ≠ O João)

O facto de a Teoria da Ligação se limitar à informação sintática aplicada aos princípios que determinam as possibilidades de ligação ou correferência entre duas expressões nominais, considerando que todo o processo interpretativo pós-sintático se realiza ao nível da pragmática e do discurso, levou ao surgimento de outras propostas teóricas, tais como a Teoria da Reflexividade, que, para além da informação sintática, considera também o papel da informação semântica<sup>53</sup>. Ainda assim, segundo Luegi (2012), nenhuma destas teorias linguísticas permite dar conta de todas as possíveis formas anafóricas previstas nas línguas nem determinar o papel de outras fontes de informação, para além da sintática e da semântica, na interpretação das expressões anafóricas, tendo sido esse o principal contributo dado pelas propostas psicolinguísticas. De acordo com esta autora<sup>54</sup>, propostas teóricas como a Teoria da Acessibilidade (Ariel 2001), a Teoria da Centralidade (Grosz, Joshi e Weinstein 1995), a Hipótese da Carga Informacional (Almor 2000) ou a Hipótese da Posição do Antecedente (Carminatti 2002) procuram não só tratar as diferenças entre várias expressões anafóricas, estabelecendo uma relação direta entre uma forma anafórica e as propriedades do antecedente que ela retoma, como tentam identificar diferentes fatores envolvidos no processamento de expressões anafóricas, umas ao nível da frase, outras ao nível da frase e do discurso.

---

<sup>53</sup> A Teoria da Reflexividade, desenvolvida por Reinhart & Reuland (1993), tenta dar conta de algumas falhas da Teoria da Ligação, propondo que a interpretação de expressões anafóricas se baseia na informação dos predicados.

<sup>54</sup> Ver Luegi (2012) para uma revisão aprofundada das principais teorias linguísticas (capítulo 2) e psicolinguísticas (capítulo 3) sobre relações anafóricas, realizada no âmbito da sua investigação sobre processamento de formas pronominais plenas e nulas. O trabalho de Morgado (2011), sobre correferência pronominal, apresenta também uma revisão destas teorias.

Não se pretende desenvolver aprofundadamente o que estas várias propostas teóricas preconizam, mas identificar os contributos mais relevantes para o nosso estudo. Assim, considera-se, brevemente, a Teoria da Acessibilidade, por ser uma proposta abrangente, que dá conta de aspetos relacionados com a resolução de expressões anafóricas tanto ao nível da frase como do discurso, e também consensual, na medida em que os seus pressupostos são assumidos, de alguma forma, por outras propostas teóricas.

A Teoria da Acessibilidade, desenvolvida por Ariel em diferentes trabalhos<sup>55</sup>, procura descrever de que forma a linguagem humana e, em particular, o sistema referencial, é sensível a aspetos ligados à memória. A principal ideia é a de que as expressões anafóricas são marcadores de acessibilidade, isto é, são expressões que codificam um grau específico e diferente de acessibilidade mental da entidade que retomam, indicando o quão acessível está uma determinada entidade: «The basic idea is that referring expressions instruct the addressee to retrieve a certain piece of Given information from his memory by indicating to him how accessible this piece of information is to him at the current stage of the discourse» (Ariel 2001:29).

Considerando que as línguas disponibilizam diferentes tipos de expressões anafóricas, é proposta uma escala de marcação de acessibilidade, desde os marcadores de menor acessibilidade até aos marcadores de maior acessibilidade. Assim, de acordo com esta escala, que se reproduz em (60) a partir de Ariel (1996, 2001), um nome próprio, por exemplo, retoma um antecedente que estará mentalmente menos acessível, enquanto a utilização de um pronome nulo, situado no fim da escala, supõe um grau elevado de acessibilidade do antecedente.

- (60) Full name+modifier > full name > long definite description > short definite descriptions > last name > first name > distal demonstrative+modifier > proximate demonstrative+modifier > distal demonstrative + NP > proximate demonstrative + NP > distal demonstrative (-NP) > proximate demonstrative (-NP) > stressed pronoun+gesture > stressed pronoun > unstressed pronoun > cliticized pronoun > verbal person inflections > zero

---

<sup>55</sup> Faz-se referência, em particular, a Ariel (1996) e a Ariel (2001).

São três os critérios apontados por Ariel que permitem, quando combinados entre si, organizar as formas anafóricas de acordo com o grau de acessibilidade que codificam. Estes critérios decorrem da correlação entre forma e função das expressões anafóricas: a informatividade, a rigidez e a atenuação (do inglês *attenuation*).

A informatividade de uma forma anafórica está relacionada com a quantidade de informação lexical que ela contém; a rigidez diz respeito à capacidade de uma determinada expressão anafórica para limitar os possíveis antecedentes a recuperar com base na sua forma; por fim, a atenuação é um critério relacionado com o peso fonológico da expressão anafórica. Por exemplo, com base na informatividade, pode distinguir-se uma descrição definida (mais informativa) de um pronome (menos informativo); já a rigidez permitirá diferenciar um pronome de 1.<sup>a</sup> ou 2.<sup>a</sup> pessoa (mais rígido) de um pronome de 3.<sup>a</sup> pessoa (menos rígido); e a atenuação distingue formas igualmente informativas, mas com estatutos fonológicos diferentes, como um pronome de 3.<sup>a</sup> pessoa foneticamente realizado (menos atenuado) ou nulo (mais atenuado).

Assim, o que a Teoria da Acessibilidade prevê é que quanto mais informativa, rígida e não atenuada for uma forma, menor é o grau de acessibilidade que codifica. Inversamente, uma forma menos informativa, menos rígida e mais atenuada codifica um elevado grau de acessibilidade.

Por sua vez, também a acessibilidade da entidade mental retomada, isto é, do antecedente, resulta da combinação de diversos fatores: por um lado, do estatuto discursivo ou da sua saliência inerente e, por outro lado, da natureza da relação entre o antecedente e a expressão anafórica, em termos de distância e de coesão das unidades linguísticas em que ocorrem.

Relativamente ao primeiro fator, alguns antecedentes representam entidades mentais que são inerentemente mais salientes, independentemente da sua ativação no discurso. O falante e o ouvinte, tópicos<sup>56</sup> frásicos e tópicos discursivos, tópicos

---

<sup>56</sup> Os tópicos e os comentários são elementos da estrutura temática e da estrutura informacional de um texto. De acordo com Mateus *et al.* (2003:118), um tópico «tem a função cognitiva de selecionar e ativar um elemento existente na memória passiva do alocutário/ouvinte/leitor, transferindo-o para uma memória ativa em que possa ser combinado com novos elementos cognitivos introduzidos pelo

repetidos e, no geral, entidades humanas e animadas são mais salientes (Ariel, 1996). Prevê-se, assim, que antecedentes sujeito e tópicos recentes tenham alta acessibilidade, enquanto antecedentes não tópicos e não sujeito sejam pouco acessíveis. Contudo, Ariel faz notar que a saliência inerente de um antecedente pode ser condicionada pela intervenção de outros potenciais antecedentes, ou seja, a competição entre antecedentes diminui o efeito do estatuto discursivo dos antecedentes.

Quanto à natureza da relação entre o antecedente e a expressão anafórica, prevê-se que a distância seja um fator relevante, isto é, considera-se que quanto menor for a distância entre a menção mais recente de um antecedente e a expressão anafórica que o retoma, maior será a acessibilidade desse antecedente, quando outros fatores não estão envolvidos.

Contudo, a relação entre o antecedente e a forma anafórica não se coloca apenas em termos de distância, mas também em termos do grau de coesão das unidades linguísticas em que ambos ocorrem. Por outras palavras, quanto maior for o grau de coesão das estruturas linguísticas, mais acessível está o antecedente. Assim, unidades frásicas e discursivas (parágrafos) fazem variar o grau de coesão, assim como diferentes vínculos sintáticos (coordenação e subordinação). Por conseguinte, quando um antecedente ocorre numa estrutura menos coesa, pode ser retomado por uma expressão anafórica indicadora de menor acessibilidade.

Considera-se, portanto, que tanto a saliência como a distância e a coesão são condições importantes relativamente à acessibilidade da entidade mental retomada: «Accessibility Theory then predicts that when antecedents are nonsalient/distant/in less cohesive units to the potentially anaphoric expressions, a relatively lower marker will be chosen. When the antecedent is salient/recent/in a highly cohesive unit, it will be coded by a relatively high accessibility marker» (Ariel 1996, 22-23).

A autora apresenta, inclusivamente, uma distribuição das expressões anafóricas de acordo com diferentes contextos prototípicos – na mesma frase, na frase anterior, no mesmo parágrafo e no parágrafo anterior – tendo em conta a combinação dos

---

comentário». Às expressões que funcionam como tópicos de unidades textuais superiores ao período chamam-se tópicos discursivos e às que funcionam como tópicos de uma frase tópicos frásicos.

fatores saliência/distância/coesão. Assim, os pronomes pessoais correferem, tipicamente, com entidades da mesma frase ou da frase anterior, os pronomes demonstrativos com entidades da frase anterior ou do mesmo parágrafo e as descrições definidas com entidades do mesmo parágrafo ou do parágrafo anterior (Ariel 1996).

Resumindo, as expressões anafóricas ocorrem de acordo com o grau de acessibilidade das entidades a que estão associadas. O grau de acessibilidade depende de fatores como a saliência inerente e a unidade entre o antecedente e a forma anafórica. Por sua vez, os diferentes graus de acessibilidade codificados por uma expressão anafórica são motivados pela sua relativa informatividade, rigidez e atenuação.

Por fim, sublinha-se o facto de Ariel considerar que o conceito de acessibilidade é um conceito dinâmico e complexo, não podendo ser reduzido a apenas um destes fatores. Se, por um lado, pode acontecer que os vários fatores sejam convergentes em determinar a acessibilidade – por exemplo, quando um antecedente é sujeito, tópico discursivo e foi recentemente mencionado ou é repetido várias vezes, a acessibilidade é elevada –, por outro lado, alguns fatores podem, por vezes, sobrepor-se a outros – é o caso do fator distância, que pode ser atenuado quando, por exemplo, a entidade retomada é o tópico discursivo<sup>57</sup> ou foi mencionada em primeiro lugar<sup>58</sup>.

### **3.3.2. Aquisição e processamento de dependências referenciais em português europeu**

As dependências referenciais têm sido um tópico recorrentemente estudado em psicolinguística. Segundo Luegi (2012: 6-7), o interesse por este tipo de estruturas, em particular pelo modo como se estabelece a relação entre uma expressão anafórica

---

<sup>57</sup> Este fator explica, por exemplo, que um pronome pessoal possa retomar uma entidade mencionada num parágrafo anterior e não necessariamente no mesmo parágrafo.

<sup>58</sup> A ordem de menção num contexto frásico pode, segundo Ariel, ser mais relevante do que a distância, daí que, em frases em que duas entidades são introduzidas, a primeira (tópico) possa ser posteriormente retomada com uma forma nula e a segunda (ainda que menos distante, mas não tópico) com uma forma realizada.

e o seu antecedente, deriva do facto «de se considerar que, para processar e interpretar uma expressão anafórica, o que implica associá-la convenientemente ao seu antecedente, permitindo a recuperação do seu conteúdo referencial, é necessário gerir e utilizar eficazmente as fontes de informação linguística disponíveis». Assim, de um modo geral, os estudos psicolinguísticos têm procurado identificar quais e em que momento intervêm as diferentes fontes de informação que guiam a interpretação de uma expressão anafórica. Nesta subsecção, procede-se à revisão de alguns estudos que têm contribuído, precisamente, para a identificação de fatores linguísticos envolvidos na interpretação de pronomes enquanto expressões referencialmente dependentes, sendo o nosso objetivo identificar, por um lado, estruturas linguísticas de aquisição tardia, cuja estabilização não ocorre antes da entrada para a escola, e, por outro lado, formas anafóricas e condições que levantam particulares dificuldades de processamento.

No âmbito da aquisição, estudos desenvolvidos para o português europeu têm procurado perceber, à semelhança do que tem sido estudado noutras línguas, de que forma se comportam as crianças quanto à interpretação de dependências referenciais, determinando fatores linguísticos que desempenham um papel importante em estádios iniciais de desenvolvimento linguístico. A investigação de J. Costa e colegas tem sido particularmente relevante, pois não só tem permitido identificar assimetrias entre diferentes formas que participam de relações de dependência referencial, como tem tentado estabelecer pontes entre as dependências referenciais e a aquisição de outros tipos de dependência sintática.

No que se refere, concretamente, à aquisição de dependências referenciais, sabe-se que as crianças apresentam, em diversas línguas, dificuldades na interpretação de pronomes (pessoais) em determinados contextos sintáticos. Vários estudos realizados para o inglês (entre eles, o de Chien & Wexler 1990, citado por Costa, Lobo & Silva 2011) mostram que crianças de 3 a 5 anos de idade interpretam o pronome apresentado em (61) como um pronome reflexo, permitindo uma leitura correferencial entre o pronome e o sintagma nominal antecedente. Esta interpretação, num contexto em que a leitura disjunta é obrigatória, parece corresponder a um problema de aplicação do princípio B da Teoria da Ligação (Chomsky 1981) mais do que a um

problema generalizado de aquisição dos princípios da ligação, dado que, na interpretação de pronomes reflexos (cf. (62)), o comportamento das crianças é semelhante ao dos adultos<sup>59</sup>.

(61) O João limpou-o.

(62) O João limpou-se.

Costa & Ambulate (2010) salientaram dois aspetos importantes relativamente ao DPBE: o primeiro é o facto de o DPBE permitir distinguir dois grupos de línguas, ou seja, se algumas línguas, como o inglês e o alemão, registam este problema, noutras, como no italiano e no espanhol, ele não se verifica; o segundo é a relação encontrada entre o DPBE e a natureza dos pronomes (pronomes fortes ou clíticos), tendo sido estabelecida uma correspondência entre línguas de pronomes fortes que apresentam DPBE e línguas de clíticos que não apresentam DPBE.

No que se refere ao português europeu, os dados obtidos por Cristóvão (2006), por um lado, e Ambulate (2008) e Costa & Ambulate (2010), por outro, vieram confirmar, complementarmente, a tendência encontrada para outras línguas<sup>60</sup>, com a particularidade de o português apresentar, como se sabe, tanto formas fortes como clíticas. Assim, enquanto Cristóvão (2006) mostrou, testando a aquisição de pronomes clíticos de complemento direto, que as crianças portuguesas<sup>61</sup> não revelam, de um modo geral, dificuldades com a aquisição do princípio B, Ambulate (2008) e Costa & Ambulate (2010) identificaram problemas na interpretação de pronomes fortes sujeito em contextos de referência disjunta<sup>62</sup>, confirmando, desta forma, a relevância do estatuto gramatical das formas pronominais na aquisição da correferência.

---

<sup>59</sup> Por este motivo, este problema ficou conhecido na literatura como «Delay of Principle B Effect» (DPBE).

<sup>60</sup> Para uma revisão de trabalhos sobre a aquisição de pronomes em diferentes línguas, ver Silva (2015).

<sup>61</sup> Em ambos os trabalhos, testaram-se três grupos etários, constituídos por crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.

<sup>62</sup> As crianças interpretaram incorretamente pronomes fortes sujeito como sendo correferentes com o sujeito da frase principal em contextos como *O Noddy disse que (ele) tinha fome* e *O Noddy viu o Shrek e (ele) sorriu*. De salientar que, nos mesmos contextos, mas com o pronome nulo, o comportamento das

Partindo destes trabalhos para o português europeu, Silva (2015) procurou investigar de forma mais aprofundada a influência do estatuto gramatical das formas pronominais na interpretação de pronomes clíticos, fortes e nulos por crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos). A autora desenvolveu dois estudos experimentais, tendo participado no primeiro estudo 109 crianças e 40 adultos e, no segundo, 84 crianças e 28 adultos. Foram aplicados, no total, oito testes de aquisição visando a interpretação de diferentes formas pronominais e manipulando diferentes variáveis sintáticas e semânticas<sup>63</sup>.

Atendendo aos resultados globais<sup>64</sup>, no que concerne à assimetria entre clíticos e pronomes fortes testada no primeiro estudo, a autora concluiu, confirmando resultados anteriormente obtidos para o português europeu por Cristóvão (2006), que as crianças não apresentam dificuldades com clíticos; contudo, não se comportam ainda como os adultos na interpretação de pronomes fortes, em particular de pronomes não reflexos: «the observed Portuguese children did not have major difficulties with clitics, presenting a good comprehension with both reflexive and non-reflexive forms (...). They also showed a good performance with reflexive strong pronouns with respect to the acceptance of coreference and to the rejection of disjoint reference (at the age of 6, children were already leveled in relation to the adults' behavior in this last aspect). In turn, their results concerning both coreferential and disjoint readings deviated from the adults' responses in the interpretation of non-reflexive strong pronouns, even at 6 years old.» (Silva 2015: 167).

Do mesmo modo, e em linha com Ambulate (2008) e Costa & Ambulate (2010), quando se comparam diferentes contextos em que pronomes fortes foneticamente

---

crianças foi bastante superior no primeiro contexto, divergindo nos grupos de 3 e 4 anos no segundo contexto, com o grupo de 4 anos a obter uma melhoria significativa.

<sup>63</sup> Num primeiro estudo, testou-se a interpretação de pronomes fortes e pronomes clíticos, reflexos e não reflexos, em posição de complemento (preposicionado, no caso dos pronomes fortes). Este estudo incluiu dois testes, um para pronomes clíticos e outro para pronomes fortes, em contextos de correferência e de referência disjunta. Por sua vez, num segundo estudo, mais desenvolvido, testou-se a interpretação de pronomes foneticamente realizados e pronomes nulos em posição de sujeito de frases encaixadas. Foram aplicados quatro testes, em que se manipularam variáveis como a classe semântica do verbo da frase principal (declarativo, volitivo), o modo verbal (indicativo, conjuntivo), a presença de um ou dois antecedentes e a posição do antecedente (Silva 2015: 175-176). De salientar, ainda, que cada um dos estudos incluiu um pré-teste.

<sup>64</sup> A autora encontrou, como seria esperado, um efeito de desenvolvimento entre os diferentes grupos etários.

realizados alternam com pronomes nulos, constata-se que é na interpretação dos pronomes realizados que as crianças mais se afastam do comportamento dos adultos. De facto, de acordo com dados do segundo estudo, as crianças aceitam, incorretamente, leituras não correferenciais de pronomes expressos tanto em contexto de indicativo, com um ou dois antecedentes disponíveis na frase, como em contexto de conjuntivo (aqui, também com pronomes nulos).

Ainda que tenha identificado diferentes fatores que condicionam a interpretação de um pronome, tais como a função sintática do pronome e a distância linear entre pronome e antecedente, Silva (2015) reforça a evidência de que a natureza da forma pronominal é um fator relevante na aquisição de dependências referenciais, propondo, inclusivamente, uma escala de dificuldade na interpretação de pronomes (não reflexos): «considering a scale of difficulty for the interpretation of pronominal forms in the acquisition of EP, clitic and null pronouns are, in general, easier than strong pronouns. Consequently, children are more adult-like with clitic and null pronouns, while they often deviate from the adults' performance with strong pronouns» (Silva 2015: 248).

Como se referiu anteriormente, um dos aspetos que J. Costa e colegas têm procurado investigar é o do estabelecimento de relações entre a aquisição de dependências referenciais e de outros tipos de dependência sintática, nomeadamente as instanciadas através de movimento, como é o caso das construções relativas. Dois aspetos relevantes têm sido reiterados por estudos sobre a aquisição de orações relativas: em primeiro lugar, quando se compara a aquisição de orações relativas com outras estruturas, por exemplo, coordenadas ou mesmo outro tipo de subordinadas, observa-se que aquelas surgem posteriormente no discurso espontâneo das crianças, ou seja, as orações relativas (ou, pelo menos, alguns tipos de orações relativas) parecem ser de aquisição mais tardia (Vasconcelos 1991); em segundo lugar, tem vindo a ser constatada na aquisição de orações relativas uma assimetria entre as relativas em que o pronome desempenha a função de sujeito, as relativas de sujeito, e aquelas em que o pronome desempenha a função de complemento direto (chamadas relativas de objeto).

O trabalho de Vasconcelos (1991, 1996) foi dos primeiros a identificar, para o português europeu, diferenças entre vários tipos de relativas. O estudo realizado por esta autora envolveu crianças portuguesas entre os 3,5 e os 8,5 anos e teve como principal objetivo testar a compreensão e a produção de frases relativas. Para testar a compreensão, foi pedido às crianças que mimassem/representassem frases que o experimentador dizia, enquanto, para a produção, foram usados testes de repetição imediata e diferida, com apoio de desenhos. O teste de compreensão incluiu quatro tipos de relativas, em que se fez variar a função sintática do pronome (sujeito ou complemento direto) e a posição de encaixe da oração relativa na oração principal (à direita ou ao centro), conforme se exemplifica em (63), a partir de Vasconcelos (1996: 325).

- (63) a. O cão mordeu o cavalo [que [-] saltou por cima do gato].  
b. A senhora beijou o homem [que a menina empurrou [-]].  
c. O cavalo [[-] que saltou por cima do gato] pisou a cobra.  
d. O cavalo [que o cão mordeu [-]] saltou por cima do porco.

Para além destes tipos de relativas, o teste de produção incluiu também relativas com foco no complemento indireto (*a quem*) e no locativo (*onde*).

Os resultados obtidos pela autora nestes testes mostraram que as relativas não apresentam todas o mesmo grau de dificuldade para as crianças. Assim, no teste de compreensão, as frases mais problemáticas foram as relativas encaixadas ao centro em que o pronome desempenha a função de complemento direto (como a apresentada em (63d)). Complementarmente, os resultados do teste de produção evidenciaram, relativamente à posição de encaixe, que as frases encaixadas à direita são mais fáceis do que as frases encaixadas ao centro e, relativamente à função sintática do pronome, que relativas com foco no sujeito são mais fáceis do que relativas com foco no complemento direto, sendo que qualquer uma destas se revelou mais fácil do que as relativas com foco no complemento indireto e no locativo. Por fim, os resultados mostraram também que, apesar de as crianças disporem, desde cedo, de

uma competência gramatical que lhes permite gerar frases relativas, mantêm dificuldades tanto de compreensão como de produção de orações relativas mesmo numa faixa etária mais tardia, sugerindo que podem estar em causa tanto questões de desenvolvimento linguístico como de processamento destas estruturas.

Partindo precisamente dos resultados obtidos por Vasconcelos (1991, 1996) para o português europeu, J. Costa *et al.* (2009) e Costa, Lobo & Silva (2011) testaram a produção e a compreensão de orações relativas de sujeito e de objeto por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, procurando confirmar, por um lado, se se manifesta em português europeu a assimetria entre orações relativas de sujeito e de objeto encontrada para outras línguas em várias populações e, por outro lado, se esta assimetria corresponde, de facto, a um indicador de desenvolvimento. Enquanto em J. Costa *et al.* (2009) se testaram diferentes populações, nomeadamente crianças de desenvolvimento típico, crianças com perturbação da linguagem e adultos agramáticos, sendo o principal objetivo confirmar, para o português europeu, a existência de uma assimetria entre relativas de sujeito e de objeto, em Costa, Lobo & Silva (2011) formularam-se hipóteses mais finas, que, prevendo comportamentos distintos por parte de crianças e de adultos, assumem que a dificuldade das crianças com as relativas de objeto se deverá não ao facto de se tratarem de estruturas complexas que envolvem movimento (nesse caso, as relativas de sujeito seriam igualmente difíceis), mas ao facto de aquelas envolverem, ao contrário destas, uma dependência referencial em que há intervenção do sujeito da oração subordinada<sup>65</sup>.

Assim, considerando ambos os testes realizados, de produção e de compreensão<sup>66</sup>, confirmou-se, relativamente ao desempenho das crianças, a assimetria esperada entre relativas de sujeito e relativas de objeto, tendo os resultados para as relativas de objeto sido bastante inferiores em ambas as tarefas,

---

<sup>65</sup> Em aquisição, diferentes assimetrias têm sido atribuídas a um efeito de intervenção, que ocorre quando as crianças têm dificuldade em processar estruturas nas quais há um argumento que se interpõe entre um constituinte movido e a sua posição de origem.

<sup>66</sup> A tarefa de produção consistiu numa tarefa de preferência em que se induzia a criança a produzir os dois tipos de relativas. Já na tarefa de compreensão, as crianças tinham de identificar, num par de imagens, a imagem correspondente numa frase ouvida. Na tarefa de produção, os estímulos foram construídos de forma a testar possíveis efeitos de reversibilidade dos predicados, de animacidade e de definitude, que, contudo, não se mostraram relevantes nos resultados obtidos.

com valores de 31% para a produção e 68% para a compreensão<sup>67</sup>. Quanto aos adultos, não se registaram problemas com nenhum dos tipos de relativas na tarefa de compreensão, mas encontrou-se também uma assimetria entre relativas de sujeito e de objeto na produção, com percentagens bastantes inferiores na produção de relativas de objeto. Contudo, uma análise qualitativa das respostas desviantes na tarefa de produção permitiu confirmar a hipótese de que crianças e adultos têm um comportamento distinto: enquanto as crianças produzem bastantes estruturas agramaticais em contexto de relativa de objeto, o que sugere que não dispõem dos recursos linguísticos necessários para o fazer (em particular, parecem não ser capazes de fazer uma correta interpretação do objeto movido que cruza um interveniente, o sujeito), os adultos não produzem relativas de objeto por fazerem uso de outras estratégias gramaticais, nomeadamente de frases passivas, que raramente foram produzidas alternativamente pelas crianças.

Concluindo, a aquisição de orações relativas de sujeito e de objeto e a comparação com a sua produção e compreensão por outras populações permitiu concluir que há uma assimetria clara entre relativas de sujeito e de objeto. Não só as relativas de objeto são adquiridas mais tardiamente, como distinguem o comportamento de crianças e de adultos, constituindo-se, portanto, como um marcador de desenvolvimento linguístico. Este é um resultado importante, que confirma que é a natureza da dependência que importa e não o tipo de estrutura ou a natureza do movimento.

No âmbito do processamento da linguagem, vários trabalhos têm sido realizados com o objetivo de analisar o processamento e a interpretação de expressões anafóricas. Segundo afirmam Costa, Matos & Luegi (2011), a investigação nesta área procura determinar as operações mentais que ocorrem durante o processamento por meio de indicadores de comportamento, como o registo dos movimentos oculares durante a leitura:

«the study of anaphoric relation's processing implies to get behavioral indicators of the cognitive and linguistic processes triggered by the interpretation of a linguistic chain

---

<sup>67</sup> Estas percentagens contrastam significativamente com os 78% e os 96% obtidos, respetivamente, para a produção e compreensão de relativas de sujeito.

formed by a nominal head and one or more anaphoric expressions that refer to it in a backward (occasionally forward) relation. In psycholinguistic research the main objective is to capture the mental operations that take place in the online processing and to relate them with the grammatical properties of the verbal input» (Costa, Matos & Luegi 2011: 52-53).

Para o português europeu, em que se destaca a investigação de A. Costa e colegas, a maior parte dos estudos realizados tem-se centrado na alternância entre formas foneticamente realizadas e formas nulas em diferentes tipos de estruturas (geralmente, em posição de sujeito): Costa, Faria & Matos (1998, 1999) testaram estruturas coordenadas, A. Costa (2005) e Costa, Faria & Kail (2004) estudaram estruturas com verbos de causalidade implícita, Morgado (2011) testou frases justapostas e orações subordinadas concessivas, Luegi (2012) subordinadas adverbiais com verbos que selecionam complementos preposicionados.

Alguns estudos procuraram, por outro lado, analisar custos de processamento<sup>68</sup> impostos por formas anafóricas variadas, observando diferentes tipos de construções referenciais. Interessou-nos, em particular, o trabalho desenvolvido em Costa & Luegi (2009) e Costa, Matos & Luegi (2010, 2011), que se apresenta sumariamente. Partindo do conceito de complexidade linguística<sup>69</sup> e dos seus efeitos na compreensão, Costa & Luegi (2009) realizaram um estudo de caráter exploratório que visou a compreensão de cadeias anafóricas estabelecidas quer através de construções relativas, com um pronome neutro e com um pronome variável, quer através de outras formas pronominais, nomeadamente demonstrativos e diferentes tipos de pronomes nulos. Para além disso, em vez de partirem de estruturas construídas ou testadas em

---

<sup>68</sup> Por custos de processamento, entende-se uma sobrecarga da memória de trabalho devido a dificuldades nos processos de integração. A manutenção, na memória, de elementos de uma cadeia anafórica terá maiores ou menores efeitos dependendo de fatores como a distância e a relação entre antecedente e expressão anafórica (Costa, Matos & Luegi 2011).

<sup>69</sup> Segundo as autoras, a atribuição de conteúdo a expressões referencialmente dependentes é um caso particularmente interessante para o estudo do processamento sob condições de sobrecarga cognitiva causada por complexidade linguística, uma vez que as condições de recuperação de um antecedente são afetadas por fatores variados, tais como condições de ambiguidade em que várias entidades se colocam como antecedentes possíveis de um mesmo pronome; a natureza da expressão anafórica, que pode indicar maior ou menor grau de ativação da entidade referida; a variação da distância entre o antecedente e a expressão anafórica, que pode afetar capacidades de armazenamento da memória de trabalho; e as propriedades sintáticas do material inserto entre antecedente e expressão anafórica (Costa & Luegi 2009).

isolamento, as autoras usaram como material experimental um texto real, nomeadamente um texto da autoria de José Saramago, tratado em quatro condições e 16 contextos, incluindo tanto contextos de introdução de uma entidade como contextos da sua retoma. Em termos metodológicos, recorreu-se ao registo dos movimentos dos olhos, por se prever uma correlação entre os custos de processamento impostos pela resolução de cadeias de referência e os padrões de percepção visual (número e duração das fixações oculares e também direcionalidade dos movimentos sacádicos).

Considerando as relações entre os tipos de termos anafóricos e o suposto grau de ativação do antecedente que designam segundo a escala proposta por Ariel (1996), as hipóteses colocadas pelas autoras relativamente às diferentes formas anafóricas testadas foram as seguintes: (i) pronomes foneticamente não realizados, ao retomarem a entidade mais proeminente, sujeito e tópico na frase precedente, devem criar condições mais favoráveis do que outras expressões anafóricas; (ii) demonstrativos que retomam antecedentes contíguos criam condições ótimas para o processamento do antecedente; (iii) expressões *wh-* marcadas morfológicamente deverão favorecer a ligação com o antecedente, mais facilmente do que no caso de *wh-* não marcado; (iv) expressões *wh-* com função de sujeito criam condições mais favoráveis do que quando possuem outras funções sintáticas.

Relativamente aos resultados obtidos, não foi possível estabelecer, propriamente, uma relação entre os valores de leitura e a forma da expressão anafórica. As expressões anafóricas que registaram tempos mais altos, por exemplo, correspondem a formas distintas (o pronome relativo *o qual* e um pronome nulo), pelo que se atribuíram os tempos elevados registados nestes contextos não à expressão anafórica, mas às propriedades das construções em que ocorrem. Em todo o caso, apesar de, pela sua natureza exploratória e pelas características do material experimental, o estudo não permitir a formulação de conclusões, as autoras avançam com algumas pistas a considerar em trabalhos futuros: (i) diferenças de custo de processamento entre a introdução de uma entidade e a sua retoma, estimando-se que esta acarrete maiores custos do que aquela; (ii) diferenças de custo de processamento entre expressões anafóricas com propriedades sintáticas próximas; (iii) efeitos de

*priming*, ou seja, redução de custos de processamento de uma determinada estrutura quando esta é precedida de outra estruturalmente semelhante; (iv) aumento dos custos de processamento de estruturas em que se insere material, frases parentéticas, por exemplo, entre o sujeito e o verbo.

Em Costa, Matos & Luegi (2010, 2011) retomou-se o estudo realizado em Costa & Luegi (2009) – leitura de um texto de José Saramago, com registo dos movimentos oculares – para observar as cadeias anafóricas em que participam diferentes tipos de sujeitos omitidos, em posição de sujeito de orações subordinadas e de coordenadas finitas. Consideraram-se três tipos de formas nulas<sup>70</sup>, que apresentam propriedades sintáticas distintas: o pronominal nulo *pro*, que pode ocorrer como sujeito de uma frase simples ou de uma oração subordinada de uma frase complexa (alternando com uma forma foneticamente realizada) e cujo conteúdo referencial pode ser recuperado pela flexão verbal e pela recuperação do seu antecedente; as variáveis *wh-*, que correspondem a categorias vazias resultantes do movimento de um constituinte-*wh* para a periferia esquerda da frase (posição não argumental), como ocorre nas construções relativas; e as cópias de NP, que resultam do movimento de uma categoria nominal para uma posição argumental, ocorrendo, por exemplo, em estruturas coordenadas.

Prevedo que as relações anafóricas que envolvem estes tipos de sujeitos não são uniformes, as autoras confirmaram a hipótese de que quanto menor é o valor referencial do elemento anafórico nulo e mais curta for a distância (em termos de estrutura hierárquica) entre o antecedente e a forma não realizada, mais baixos são os custos de processamento cognitivo. Com efeito, encontraram-se custos mais elevados nos contextos com *pro* do que nos contextos com variáveis e cópias, identificando-se também indicadores de que as variáveis possam impor maiores custos do que as cópias. O estatuto sintático das formas nulas, o facto de a sua resolução ser feita no âmbito de restrições gramaticais (no caso das variáveis e das cópias) ou de depender também de informação discursiva (no caso de *pro*) e, ainda, o facto de participarem de estruturas mais ou menos complexas são alguns dos fatores explicativos apontados pelas autoras para as diferenças encontradas. Ao concluir que há diferenças de custos

---

<sup>70</sup> Usa-se a terminologia das autoras.

de processamento entre vários elementos nulos, este trabalho apresenta um contributo importante, a ter em conta em escalas de hierarquia de expressões anafóricas que tentem explicar o processamento de relações anafóricas, como a apresentada por Ariel (1996).

### **3.3.3. As dependências referenciais no ensino da língua materna**

Para além dos estudos psicolinguísticos, que têm permitido identificar dependências referenciais de aquisição tardia ou potencialmente complexas em termos de processamento, também no âmbito do ensino da língua materna têm sido desenvolvidos alguns trabalhos que fornecem contributos importantes sobre a interpretação de dependências referenciais. Começa-se por mencionar o trabalho de Santos (2002) sobre pronomes pessoais, seguindo-se o trabalho de Pereira (2008) sobre os demonstrativos e, por último, alguns trabalhos sobre orações relativas: Fontes (2008), Valente (2008) e Antunes & Brito (2008).

Santos (2002) desenvolveu um estudo sobre a compreensão e a produção de pronomes clíticos em português europeu, envolvendo 40 alunos do 3.º ciclo do ensino básico, divididos em dois grupos, um de 7.º e outro de 9.º ano, e dez adultos. Detetando vários problemas tanto na compreensão – na identificação de pronomes clíticos não argumentais e na identificação de antecedentes de alguns clíticos argumentais – como na produção de formas átonas – na produção de mesóclise e de próclise em determinados contextos –, a autora não só procurou obter dados que possibilitassem uma melhor descrição destes problemas, através da aplicação de três questionários (de compreensão, de produção e de avaliação), como propôs um conjunto de atividades didáticas adequadas à sua resolução, numa perspetiva de ensino da gramática enquanto desenvolvimento do conhecimento explícito.

No que se refere à compreensão, e com o objetivo de testar a identificação de antecedentes de diferentes tipos de clíticos, foi usado um questionário constituído por um texto e dez itens de escolha múltipla, dois para cada tipo de clítico: dativo,

acusativo, não argumental, reflexo e recíproco. As respostas corretas envolviam a identificação de antecedentes nominais, por vezes elos não iniciais de cadeias referenciais mais complexas<sup>71</sup>.

De um modo global, os resultados obtidos para cada grupo, ainda que se tenha encontrado uma progressão entre o grupo de 7.º ano e o de 9.º, revelaram dificuldades na compreensão dos pronomes clíticos. A compreensão de clíticos não argumentais (*se*) e de alguns clíticos argumentais, nomeadamente os clíticos acusativo (*nos*) e dativo (*lhe*), revelou-se mais problemática, incluindo no grupo de adultos; pelo contrário, os clíticos reflexos e recíprocos não levantaram dificuldades, dado que uma elevada percentagem de alunos (superior a 90%) conseguiu identificar o antecedente ou, pelo menos, um elo da cadeia referencial em que ocorriam estes pronomes.

Sobre estes resultados, I. Duarte (2002:73) conclui que ambos os grupos de alunos testados apresentam «problemas no estabelecimento de relações de correferência (isto é, de relações de identidade referencial permitidas, mas não exigidas, pela gramática da língua), enquanto a atribuição de antecedentes a pronomes obrigatoriamente anafóricos como os reflexos e os recíprocos, exigida pela gramática, já se faz sem grandes problemas». Estas conclusões são particularmente importantes, uma vez que a tendência encontrada vai ao encontro de resultados obtidos no âmbito da aquisição, ou seja, é o domínio do princípio B que parece não estar ainda estabilizado em idades mais avançadas, nomeadamente no final do 3.º ciclo.

Relativamente aos demonstrativos, o estudo de Pereira (2008), realizado no âmbito da aprendizagem da literacia no 1.º ciclo do ensino básico, constitui um contributo importante, tanto do ponto vista linguístico como didático, para a caracterização dos demonstrativos anafóricos enquanto estruturas usadas no estabelecimento de redes de coesão referencial no interior de um texto. Sendo o objetivo da autora caracterizar a competência dos alunos na construção de significados veiculados por estruturas tipicamente escolares, em particular por expressões demonstrativas, construiu-se uma prova de avaliação que foi aplicada a um total de 91

---

<sup>71</sup> Por exemplo, no item 9, pedia-se a identificação do antecedente de «se» numa cadeia com vários elementos, incluindo categorias nulas: «(...) as pessoas que têm gatos são mais felizes pois, quando (-) se encontram na rua, (...)» (linha 12).

alunos (duas turmas de 3.º ano e duas turmas de 4.º). A prova, constituída por quatro textos, representativos de géneros diferentes (narrativa, notícia e texto informativo de tipo enciclopédico) e acompanhados por um questionário de itens de resposta fechada (escolha múltipla e verdadeiro/falso), visou a compreensão de demonstrativos anafóricos, nomeadamente a avaliação da capacidade de identificar o referente de expressões demonstrativas anafóricas de diferentes tipos<sup>72</sup>.

Ainda que a autora não tenha formulado, propriamente, uma hipótese sobre a hierarquia de dificuldade esperada consoante o tipo de demonstrativo, previu diferenças de dificuldade decorrentes da estrutura demonstrativa testada. Assim, esperava-se que: itens com nominalizações fossem mais difíceis que todos os restantes; itens com pronomes demonstrativos neutros fossem relativamente mais fáceis, dado tratar-se do tipo de estruturas demonstrativas que, apesar de implicarem uma nominalização, não classificam o seu antecedente; itens com descrições demonstrativas e pronomes demonstrativos flexionados fossem mais fáceis, porque acedem anafóricamente a um referente contextualmente delimitado; e, ainda, itens com descrições que realizam contextualizações fossem os mais fáceis de todos, porque o antecedente está já presente no contexto e é parcialmente repetido pelo demonstrativo.

De um modo global, os resultados da prova, traduzidos pelo índice de dificuldade (ID) dos itens, evidenciaram que esta foi difícil para os alunos, ainda que com diferenças entre os dois anos (3.º e 4.º anos), com resultados melhores para as turmas de 4.º ano. De entre os possíveis fatores que podem pesar nos resultados obtidos (por exemplo, o género textual ou o conhecimento prévio dos alunos sobre os textos), a autora conclui que é o tipo de linguagem específico, neste caso, as próprias expressões demonstrativas, o fator que emerge como determinante, defendendo que foi difícil para as crianças reutilizar os demonstrativos, usados tipicamente com valor deítico, numa função anafórica.

---

<sup>72</sup> A autora testou estruturas em que o demonstrativo, precedendo o nome, ocorre como determinante, (as descrições demonstrativas) e estruturas em que o demonstrativo tem um uso pronominal. Relativamente às descrições demonstrativas, testaram-se descrições demonstrativas que introduzem nominalização, contextualização e classificação e, ainda, descrições em que o demonstrativo tem um uso endofórico-deítico. Quanto aos pronomes, a prova incluiu tanto pronomes flexionados (contando com um exemplo de pronominalização copresente) como pronomes neutros.

Sobre a dificuldade dos diferentes tipos de expressões demonstrativas, e observando-se concretamente os resultados obtidos para os pronomes, avaliados em dez dos 42 itens da prova<sup>73</sup>, conclui-se que a compreensão destas estruturas não só foi difícil, como foi mais difícil do que o esperado. Com efeito, quase todos os itens envolvendo pronomes flexionados colocaram alguma dificuldade aos alunos, tendo sido o item relativo à estrutura de pronominalização copresente com o demonstrativo *aquela* (mais do que com o demonstrativo *este*) o mais difícil, com um ID de 0.21. Por seu turno, contrariando as previsões da autora, também os pronomes neutros se revelaram difíceis: na totalidade dos alunos, os ID associados aos demonstrativos neutros foram entre médios e difíceis (.47, .47, .44), sendo mais difíceis para o grupo do 3.º ano do que para o de 4.º ano (.21/.71; .40/.54; .33/.54). Apesar de o item mais fácil em toda a prova ter sido, na verdade, um item que implicava um pronome neutro<sup>74</sup>, para Pereira (2008), o contraste entre o ID deste item, cujo significado é pré-construído, e os dos restantes pronomes neutros constitui um indicador de que a dificuldade colocada pelos demonstrativos invariáveis se deve ao tipo de trabalho exclusivamente textual de construção de significado exigido por estas formas.

A autora considera, aliás, que os fracos resultados obtidos na compreensão de pronomes neutros traduzem a dificuldade sentida pelos alunos em toda a prova em compreender a função de coesão textual das estruturas demonstrativas. Seguindo a tese sustentada por Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith 1986, 1987, citado por Pereira 2008) de que o funcionamento sintático de expressões anafóricas é adquirido primeiro relativamente ao seu funcionamento discursivo, Pereira (2008) interpreta os resultados que obteve como evidência de que os alunos testados funcionam já endoforicamente com as unidades demonstrativas, mas não dominam ainda com rigor o funcionamento discursivo destas formas anafóricas.

No que concerne, por fim, aos pronomes relativos, destacam-se os trabalhos de Fontes (2008) e de Valente (2008), cujo objetivo foi o de identificar, na produção, as

---

<sup>73</sup> Note-se que os itens, ainda que todos no formato de resposta fechada, seguem, por opção da autora, diferentes formulações. Por exemplo, no que concerne aos itens que implicam a compreensão de pronomes, há itens formulados como interrogativas e outros como frases declarativas, a completar através das opções de respostas; também a identificação do referente é solicitada, por vezes, diretamente («a expressão X refere-se a...») e, outras vezes, de forma indireta.

<sup>74</sup> O ID deste item é de .92. Trata-se de um item em que o pronome ocorre numa estrutura vernacular («isso é que era bom!»), ou seja, com um significado quase totalmente fixo na oralidade.

estratégias de relativização mais disponíveis em alunos do ensino básico e do ensino secundário<sup>75</sup>. Ancorada nos pressupostos da gramática generativa, a investigação desenvolvida pelos dois autores procurou confirmar a hipótese de que a produção de relativas é sensível ao desenvolvimento linguístico e à exposição ao contexto de instrução explícita, prevendo, portanto, taxas de sucesso de desempenho linguístico mais baixas no 4.º e no 6.º ano e mais elevadas no 9.º e no 12.º ano (cf. hipótese 1); por outro lado, formularam-se também hipóteses sobre a acessibilidade de diferentes tipos de relativas, a partir de algumas variáveis (cf. hipóteses 2 a 8): o tipo de estratégia de relativização (canónica ou não canónica), o tipo de encaixe, a função sintática do antecedente e do pronome, a natureza [ $\pm$  humana] do constituinte relativizado e ainda a sua categoria sintática (sintagma nominal ou preposicional).

Os resultados obtidos em ambos os trabalhos, decorrentes da aplicação de dois testes<sup>76</sup>, permitiram confirmar, relativamente à primeira hipótese, que a *performance* linguística dos alunos nas tarefas foi tanto melhor quanto o seu nível de desenvolvimento linguístico. Assim, considerando diferenças quanto à formulação de juízos de gramaticalidade sobre frases canónicas<sup>77</sup>, observou-se que os sujeitos de 6.º ano não só aceitaram uma percentagem ligeiramente maior de relativas do que os de 4.º (81,1% vs. 78,2%), como conseguiram mais vezes corrigir adequadamente uma relativa canónica não aceitável. O desempenho dos sujeitos de 6.º ano está, assim, mais próximo do dos sujeitos de 9.º e 12.º, que apresentaram percentagens de aceitabilidade de relativas canónicas semelhantes (respetivamente, 91,2% e 91,9%). O efeito de desenvolvimento linguístico parece ser ainda mais evidente no caso dos

---

<sup>75</sup> Enquanto Fontes (2008) testou alunos em final do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, Valente (2008) testou alunos em final do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. No entanto, porque parte destes trabalhos foi desenvolvida em equipa pelos dois autores, o enquadramento teórico e a metodologia seguida é comum aos dois trabalhos.

<sup>76</sup> O primeiro teste corresponde a um teste de enunciação de juízos de gramaticalidade, em que se pediu aos alunos para avaliar um conjunto de frases (148 itens, incluindo itens de relativas canónicas e não canónicas) como erradas, corretas ou duvidosas. Foi também solicitada, numa sessão posterior, a correção das frases assinaladas como erradas. O segundo teste é um teste de produção elicitada de frases, com duas frases simples que deviam ser transformadas numa frase única, mediante instruções dadas. Foi ainda aplicado um terceiro teste, de completamento de frases apoiado na visualização de imagens, cujos dados acabaram por ser excluídos da investigação.

<sup>77</sup> Os dados sobre as estratégias de relativização não canónicas confirmam também efeitos de desenvolvimento linguístico, ou seja, tanto a aceitabilidade como a produção de relativas não canónicas diminui à medida que a idade dos sujeitos é maior, ainda que os resultados obtidos para a estratégia cortadora, considerada a mais acessível e natural em todos os grupos, sugiram uma mudança em curso.

dados obtidos no teste de produção de frases, que permitem concluir que a produção de relativas canónicas é cada vez mais frequente e parece estar estabilizada nos últimos anos testados. Com efeito, e embora seja a estratégia de relativização mais produtiva em todos os grupos, a produção de frases canónicas até ao 6.º ano ultrapassa pouco os 50% (39,7% no 4.º ano e 52,4% no 6.º), mas atinge percentagens de 77,8% no 9.º ano e de 84,9% no 12.º.

No que diz respeito ao nível de acessibilidade esperado para diferentes frases relativas de acordo com a variável função sintática do pronome, e tendo em particular atenção a assimetria entre relativas de sujeito e de objeto direto observada noutros trabalhos já mencionados, constatou-se que as relativas de sujeito foram, como previsto, as mais acessíveis em todos os grupos testados. Já para as relativas de objeto, os resultados evidenciam uma clara distinção entre os grupos de 4.º e 6.º anos, por um lado, e os de 9.º e 12.º anos, por outro. Se, no 1.º e no 2.º ciclo, tanto na tarefa de juízos de gramaticalidade como na de produção de frases, as relativas de objeto apresentam de forma significativa mais erros do que as relativas de sujeito<sup>78</sup>, a partir do 9.º ano, as relativas de objeto parecem deixar de constituir uma dificuldade. Por exemplo, nos resultados do teste de produção de frases aplicado por Valente (2008), observam-se percentagens de produção de relativas de objeto superiores a 80%<sup>79</sup>. Para além disso, quer nas relativas de sujeito quer nas relativas de objeto, contrariamente às relativas em que o pronome tem outras funções sintáticas (objeto indireto, oblíquo, genitivo), não se verificou praticamente a produção de construções não canónicas.

Ainda relativamente à assimetria entre relativas de sujeito e relativas de objeto, os resultados apresentados em Antunes & Brito (2008) confirmam, em grande medida, a ideia de que as relativas de objeto parecem deixar de constituir uma dificuldade no

---

<sup>78</sup> No teste de juízos de gramaticalidade, considerando as percentagens de erro, as relativas de objeto evidenciaram ser as mais difíceis, inclusivamente quando comparadas com as relativas em que o pronome é indireto, oblíquo ou genitivo, que se esperavam menos acessíveis. A percentagem de erro foi maior no 4.º ano (33,3%) do que no 6.º (26%). No teste de produção elicitada, as percentagens de erro foram de 16% e 29% para relativas de sujeito e de objeto no 4.º ano e de 8,5% e 22,5% para relativas de sujeito e de objeto no 6.º ano.

<sup>79</sup> Ainda assim, a percentagem de produção é superior nas relativas de sujeito.

final do 3.º ciclo. A partir, também, de uma tarefa de produção elicitada de frases<sup>80</sup>, os autores verificaram uma percentagem de emprego correto do pronome *que* com função de sujeito superior a 95%, não tendo sido detetados padrões de erro associados; nas frases em que o pronome *que* desempenha a função de objeto direto, apesar de inferior, a percentagem de emprego pelos alunos foi de 90% e também não se identificaram padrões de erros, ainda que os alunos tenham usado, nalguns casos, estruturas alternativas, quase sempre de coordenação. Assim, e confirmando-se que, em final do 3.º ciclo, o recurso a construções relativas já não é marginal<sup>81</sup>, conclui-se que algumas construções relativas já se encontram bem consolidadas, nomeadamente as relativas com *que* com função de sujeito e de complemento direto.

---

<sup>80</sup> A tarefa proposta consistia em unir duas frases simples, formando uma frase complexa. Não foi dada uma instrução direta para o tipo de construção a usar, mas, a fim de se elicitar a produção de construções relativas, a segunda frase dada continha propositadamente um sintagma nominal comum à primeira (antecedido de demonstrativo e marcado a itálico), conforme exemplo (Antunes & Brito 2008: 253):

*O médico* operou a Ana.

*Esse médico* formou-se em Coimbra.

O médico \_\_\_\_\_.

<sup>81</sup> Esta é uma das conclusões a que chega também Choupina (2004), num trabalho sobre as orações relativas na produção escrita espontânea de alunos do ensino básico.

## Sumário

Este capítulo foi dedicado à caracterização das relações anafóricas que envolvem dependência referencial, estabelecendo-se uma distinção entre este tipo de relações (em que uma determinada expressão anafórica está referencialmente dependente de uma expressão antecedente para poder ser interpretada) e aquelas que envolvem correferência ou identidade referencial entre expressões que são referencialmente independentes. Dentro das relações que envolvem dependência referencial, caracterizaram-se de forma mais aprofundada as relações anafóricas nas quais participam pronomes e, em particular, pronomes pessoais, demonstrativos e relativos. Descreveram-se e analisaram-se propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas de cada uma destas subclasses pronominais, dando-se particular atenção ao seu funcionamento anafórico (por exemplo, quanto às possibilidades de interpretação dentro e para além do domínio frásico ou às propriedades sintáticas e semânticas dos antecedentes que retomam).

O capítulo incluiu ainda a revisão de alguns trabalhos sobre relações anafóricas, desenvolvidos quer no âmbito da psicolinguística (para o português europeu) quer no âmbito do ensino do português como língua materna. Em termos gerais, estes trabalhos têm permitido (i) identificar estruturas linguísticas de aquisição tardia, cuja estabilização não ocorre antes da entrada para a escola, nomeadamente assimetrias entre determinadas formas (formas fortes vs. clíticos) ou funções sintáticas (relativas de sujeito vs. relativas de objeto); (ii) identificar fatores linguísticos que levantam particulares dificuldades de processamento, como sejam a natureza da expressão anafórica, o tipo de antecedente retomado e a distância entre expressão anafórica e antecedente; (iii) distinguir, de entre as estruturas envolvidas nas relações de dependência referencial, as que se encontram já consolidadas no ensino básico das que colocam ainda dificuldades aos alunos.

## **Capítulo 4. Estudo: metodologia e apresentação dos resultados**

Neste capítulo, procede-se à descrição e fundamentação do estudo sobre a compreensão de dependências referenciais na leitura. O capítulo encontra-se organizado em três partes: na primeira parte (4.1.), discutem-se brevemente aspetos metodológicos do estudo; na segunda e terceira partes, bastante mais extensas, explicitam-se as fases do estudo e os procedimentos de recolha dos dados (4.2.), bem como a metodologia de tratamento e análise dos dados, incluindo a exposição dos resultados (4.3.).

Tanto a segunda como a terceira partes se dividem, por sua vez, em três secções. No caso da segunda parte, estas secções correspondem às diferentes fases do estudo – fase preparatória (4.2.1), fase de diagnóstico e de aferição de resultados (4.2.2) e fase de intervenção (4.2.3.) –, descrevendo-se, para cada fase, os objetivos, os procedimentos de construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, os participantes e o cronograma. Por seu turno, na terceira parte, inclui-se a análise quantitativa dos dados da fase preparatória (4.3.1.) e da fase de diagnóstico e de aferição de resultados (4.3.2.), terminando-se o capítulo com uma síntese dos resultados (4.3.3.).

### **4.1. Aspetos metodológicos do estudo**

A presente investigação parte da hipótese, sustentada por diversos estudos (cf. Capítulo 2), de que para se atingir níveis elevados de desempenho na leitura é necessário um conhecimento linguístico extenso e profundo que, em larga medida, tem de ser explícito (I. Duarte 2008). Assume-se, concordando com Sim-Sim & Micaelo (2006:50), que «a circularidade da relação entre conhecimento implícito, conhecimento explícito e aprendizagem da leitura é evidente, na medida em que se é importante o conhecimento implícito para a compreensão da leitura, particularmente [...] a nível semântico-sintático e se o conhecimento explícito assenta no conhecimento implícito, reforçando-o, então quanto mais elevado for aquele, maior é o nível de compreensão atingido».

Formulada a partir desta hipótese a questão geral de investigação – *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?* –, selecionou-se como tópico linguístico o das dependências referenciais, por um lado, por se dispor de evidência de que o processamento de estruturas que envolvem dependências deste tipo é crucial na compreensão da leitura (cf. Capítulo 2) e, por outro lado, por se prever que, devido à aquisição tardia de algumas destas estruturas linguísticas, a compreensão de expressões anafóricas pronominais possa constituir uma área de dificuldade durante o ensino básico (cf. Capítulo 3). A delimitação destas estruturas linguísticas permite, agora, concretizar a questão de investigação inicialmente formulada: *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?*

Sendo objetivo deste trabalho avaliar potenciais efeitos positivos do desenvolvimento do conhecimento explícito na compreensão da leitura, o estudo que se desenvolve inspira-se, no seu desenho, em estudos de natureza experimental. Segundo Almeida & Freire (2008), na investigação experimental, é manipulada uma variável (chamada variável independente), observando-se o efeito desta manipulação em uma ou mais variáveis dependentes. Em estudos psicológicos e educativos, a manipulação da variável independente coincide, geralmente, com um tratamento que é administrado a um determinado grupo de sujeitos, que deve ser aleatoriamente constituído. Para além deste grupo de sujeitos, que constitui o grupo experimental, os estudos experimentais compreendem também um grupo de controlo, ao qual não é aplicado qualquer tratamento ou poderá ser aplicado um tratamento diferente.

Nos estudos de tipo experimental, prevê-se, por definição, o controlo de outras variáveis consideradas relevantes, ou seja, deve assegurar-se que os grupos envolvidos na investigação sejam tão equivalentes quanto possível relativamente a todas as variáveis exceto a variável que se pretende manipular. Com este controlo, pretende garantir-se a validade interna – que as diferenças observadas na variável dependente possam ser atribuídas à variável manipulada – e a validade externa – que os resultados possam ser generalizáveis e aplicáveis em outros contextos.

Apesar de existirem diversas técnicas para se proceder ao controlo de variáveis, são evidentes as dificuldades da aplicação do método experimental às ciências humanas e, em particular, à educação, pela natureza complexa, dinâmica e interativa dos fenómenos a estudar. Para Almeida & Freire (2008), a complexidade de fenómenos psicológicos e educativos será maior do que as dos fenómenos típicos das ciências naturais, por estes serem em certo grau «regulares e transponíveis para laboratório». Defendem, pois, estes autores que, em contexto educativo, a utilização deste método em absoluto ou em exclusivo pode dar origem a posições reducionistas e mecanicistas dos fenómenos a estudar, bem como a posições menos científicas face ao objetivo de conhecer a especificidade de uma dada realidade (Almeida & Freire 2008:24-25).

Por um lado, se o desenvolvimento de um estudo experimental em condições reais pode comprometer a garantia da validade interna da investigação, por não ser possível controlar todos os fatores que afetam os resultados, por outro lado, um controlo muito rígido das condições experimentais afasta a situação experimentada da realidade, correndo-se o risco de obter resultados artificiais.

Tendo presente estas dificuldades, optou-se por desenvolver um estudo que, apesar de orientado por um desenho com características experimentais, ou melhor, quase experimentais, não deixasse de considerar os contributos de abordagens de natureza qualitativa e interpretativa dos fenómenos (Almeida & Freire 2008). Concordando com Bell (1997), assumiu-se a perspetiva de que «classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação-ação, etc., não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo» em função da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter (Bell 1997:20). Assim, a recolha dos dados ocorreu em sala de aula, com a presença do professor da turma, sendo que todas as atividades realizadas no âmbito da investigação foram devidamente enquadradas pelos documentos curriculares oficiais em vigor à data da realização do estudo (Reis 2009; Buescu *et al.* 2015) e, inclusivamente, sumariadas pelos professores. Ainda que tenham sido concebidos para dar cumprimento aos objetivos da investigação, os instrumentos

construídos para a recolha de dados correspondem a materiais didáticos, que não deixam de poder vir a ser utilizados por qualquer professor da disciplina de Português e integrados num plano de aula regular. Ao nível da construção dos instrumentos, um exemplo concreto desta aproximação ao contexto natural da sala de aula foi a opção pela seleção de textos de fontes autênticas, por oposição a textos construídos. Também ao nível do tratamento dos dados, e ainda que a apresentação dos resultados tenha por base uma análise quantitativa (cf. 4.3 deste capítulo), esta foi complementada com uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa (cf. Capítulo 5).

Em suma, o estudo foi orientado por um desenho com as seguintes etapas: a formulação de questões gerais e específicas de investigação e das respetivas hipóteses; a constituição de grupos de sujeitos (de forma não aleatória, visto corresponderem a turmas de uma escola) e de momentos de avaliação (pré e pós-intervenção); a definição de procedimentos de recolha de dados e a construção dos respetivos instrumentos de recolha, concebidos, neste caso, como materiais didáticos; a seleção de estratégias de tratamento de dados adequadas às questões de investigação colocadas, incluindo análise quantitativa e qualitativa dos dados. Para além disso, e ainda que, como se referiu anteriormente, as atividades tenham sido desenvolvidas em sala de aula e com a presença do professor da turma, os dados foram diretamente recolhidos pela investigadora em todas as fases do estudo.

## **4.2. Fases do estudo e metodologia de recolha dos dados**

Segundo Almeida & Freire (2008), um aspeto importante de um desenho de tipo experimental quando está em causa uma apreciação de efeitos, como pretende ser o caso deste estudo, é a existência de pelo menos dois momentos de avaliação, ocorrendo um desses momentos antes do tratamento ou intervenção e outro momento após a intervenção. São estes momentos, designados pré-teste e pós-teste, que permitirão verificar se efetivamente ocorreu algum efeito ou mudança após a intervenção. Para além disso, os estudos experimentais incluem, geralmente, dois grupos de sujeitos: um grupo que é alvo da intervenção (grupo experimental) e um

grupo que, não passando pela intervenção, permitirá avaliar o impacto desta, por comparação (o grupo de controlo).

O estudo desenvolvido segue este desenho tanto quanto aos momentos de avaliação como quanto aos grupos de sujeitos. Assim, o estudo foi implementado em três fases, para além de uma fase preparatória: uma fase de diagnóstico, que incluiu o primeiro momento de avaliação (pré-teste); uma fase de intervenção, de carácter didático; e uma fase de aferição de resultados, que corresponde ao segundo momento de avaliação e que permitiu observar potenciais efeitos da intervenção (pós-teste).

Quanto aos grupos de sujeitos, após a fase de diagnóstico, que incluiu três grupos de alunos de diferentes anos do ensino básico, constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, correspondendo a duas turmas do mesmo ano de escolaridade e de uma mesma escola: enquanto o grupo experimental participou em todas as fases do estudo, tendo sido exposto à intervenção, o grupo de controlo participou nas fases de diagnóstico e de aferição, mas não foi sujeito a qualquer intervenção controlada pela investigação. Incluiu-se também no estudo como grupo de controlo um grupo de adultos. Com o recurso a este segundo grupo de controlo, composto por adultos escolarizados com grau académico superior, pretendeu-se obter dados sobre os desempenhos de um grupo que, contrariamente aos grupos de alunos, já estabilizou o seu desenvolvimento linguístico e escolar.

No Quadro 9, sistematizam-se as fases do estudo, indicando-se os respetivos objetivos, os participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados e, ainda, o cronograma de cada fase.

	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Cronograma
Fase preparatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obter informação sobre a compreensão de dependências referenciais em provas nacionais de avaliação</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Provas nacionais de avaliação (IAVE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de provas e protocolo com o IAVE: de janeiro a setembro de 2014</li> </ul>

Fase de diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar o conhecimento linguístico de alunos em diferentes momentos do ensino básico quanto à compreensão de dependências referenciais na leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 grupos de alunos: 4.º, 6.º e 8.º anos</li> <li>• 1 grupo de controlo de adultos escolarizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova de leitura com tarefa de identificação de antecedentes de pronomes (pré-teste)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do pré-teste: outubro e novembro de 2014; março de 2015; setembro de 2015</li> </ul>
Fase de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervir didaticamente face aos resultados do diagnóstico através do desenvolvimento de consciência linguística / conhecimento explícito sobre dependências referenciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 grupo experimental de alunos de 4.º ano</li> <li>• 1 grupo de controlo de alunos do 4.º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratório gramatical para desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes de pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação da intervenção: março e abril de 2015</li> </ul>
Fase de aferição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar efeitos da intervenção didática na compreensão de dependências referenciais na leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 grupo experimental de alunos de 4.º ano</li> <li>• 1 grupo de controlo de alunos do 4.º ano</li> <li>• 1 grupo de controlo de adultos escolarizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova de leitura com tarefa de identificação de antecedentes de pronomes (pós-teste)</li> <li>• Prova nacional de avaliação (IAVE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do pós-teste: maio de 2015; setembro de 2015</li> </ul>

Quadro 9: Fases do estudo.

#### 4.2.1. Fase preparatória

Na fase que antecedeu o estudo, exploraram-se diferentes opções relativamente às estruturas linguísticas a estudar e ao formato dos instrumentos de recolhas de dados. As atividades de investigação desenvolvidas nesta fase traduziram-se, em grande parte, na construção de materiais didáticos, com caráter exploratório, que foram testados em contexto escolar com diferentes grupos de alunos. Esta fase permitiu também o estabelecimento de contactos com escolas e professores.

Para além disso, e procurando contextualizar-se o estudo a desenvolver, realizou-se um estudo de caráter documental, que consistiu no levantamento e na análise de itens que avaliam a compreensão de expressões anafóricas<sup>1</sup> em provas nacionais de avaliação, da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE). Concretamente, reuniram-se todas as provas de Português<sup>2</sup> realizadas entre 2008 e 2014, o que correspondeu a um total de 75 provas: 42 provas do ensino básico, distribuídas pelos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, e 33 provas do ensino secundário (12.º ano). Para se aceder às provas, consultou-se, no sítio do IAVE, o Arquivo de Exames e Provas, que disponibiliza em livre acesso todos os instrumentos de avaliação concebidos por esta entidade.

O estudo documental foi efetuado em dois momentos: num primeiro momento, e com o objetivo de se aferir a importância dada à avaliação de relações anafóricas em provas nacionais de avaliação, procedeu-se ao levantamento dos itens que avaliam a identificação de antecedentes de expressões anafóricas no grupo da leitura, tanto de textos literários como de textos não literários<sup>3</sup>; num segundo momento, identificados os itens-alvo nas provas, procurou obter-se informação sobre os desempenhos dos alunos nestes mesmos itens a fim de se diagnosticar, em larga escala, o nível de compreensão das estruturas em estudo. Para além da identificação dos itens por prova e ano de escolaridade, também se recolheu informação sobre o formato dos itens (IAVE 2013) e sobre a tipologia das expressões anafóricas avaliadas.

Após se terem identificado os itens que avaliam a compreensão de expressões anafóricas, solicitou-se ao IAVE, mediante a assinatura de um protocolo, o acesso a dados sobre os desempenhos obtidos pelos alunos, a nível nacional, nestes itens. A informação estatística a que se acedeu inclui os resultados obtidos em cada item, expressos através da percentagem de respostas com cotação máxima, da percentagem

---

<sup>1</sup> O levantamento efetuado não se limitou à identificação de itens que avaliam relações de dependência referencial, mas de itens que avaliam relações anafóricas em que participam diferentes tipos de expressões anafóricas (cf. Capítulo 3).

<sup>2</sup> Usa-se esta designação, mais abrangente, ainda que, em rigor, tenham sido analisadas provas da disciplina de Língua Portuguesa e de Português e com diferentes designações: provas de aferição, exames nacionais, provas finais e testes intermédios.

<sup>3</sup> Nas provas dos anos pesquisados, são três, tipicamente, os grupos que constituem a prova: um grupo dedicado à leitura, outro à gramática e um terceiro à escrita. Por sua vez, o grupo da leitura encontra-se dividido em duas partes: uma que avalia a compreensão de texto literário e outra que avalia a compreensão de texto não literário.

de respostas com cotação nula e da percentagem da classificação média em relação à cotação máxima. Foram também facultados outros dados estatísticos relevantes para a leitura dos resultados, tais como o número total de alunos que realizou cada prova e a média global desta. Estes dados, que se reportaram em Batalha (2015), serão analisados e apresentados de forma mais detalhada nos pontos 4.3 e 4.4 deste capítulo.

#### **4.2.2. Fase de diagnóstico e fase de aferição**

Ainda que visem diferentes objetivos, as fases de diagnóstico e de aferição de resultados apresentam, em termos metodológicos, vários aspetos em comum: os participantes da fase de aferição foram também participantes da fase de diagnóstico e, para a recolha de dados, utilizou-se o mesmo tipo de instrumento – uma prova de leitura com uma tarefa de identificação de antecedentes de pronomes –, seguindo-se os mesmos procedimentos de construção e de aplicação das provas em ambas as fases. O que distingue estas fases é, sobretudo, o momento da avaliação relativamente à intervenção didática implementada, correspondendo a fase de diagnóstico à avaliação inicial (pré-teste) e a fase de aferição de resultados à avaliação final (pós-teste). Para além disso, na fase de diagnóstico, de forma a obter-se dados representativos de diferentes momentos de desenvolvimento linguístico e escolar, contou-se com a participação de três grupos de alunos, correspondendo a três anos de escolaridade distintos, enquanto na fase de aferição se voltou a testar apenas um desses anos de escolaridade.

##### **4.2.2.1. Participantes**

Selecionaram-se como participantes para o estudo alunos do ensino básico, pertencentes a uma escola privada da área de Lisboa.

Para a fase de diagnóstico, contou-se com a participação de três grupos de alunos, dos três ciclos de escolaridade<sup>4</sup>: um grupo de 4.º ano, um grupo de 6.º ano e um grupo de 8.º ano.

Para além dos anos de escolaridade, estabeleceram-se como critérios para a participação no estudo<sup>5</sup>: (i) ser falante de português língua materna; (ii) ter obtido classificação positiva na disciplina de Português no período anterior; (iii) não apresentar qualquer perturbação linguística ou cognitiva que pudesse interferir no desempenho da prova.

Assim, apesar de terem participado na recolha de dados desta fase 101 alunos, foi necessário excluir posteriormente dez alunos por não cumprirem o terceiro critério estabelecido, nomeadamente por apresentarem necessidades educativas especiais decorrentes de diagnóstico de dificuldades de leitura e escrita, tais como dislexia e disortografia (seis alunos), perturbações que envolvem défice de atenção (quatro alunos) e perturbações do espectro do autismo (três alunos)<sup>6</sup>.

Obeve-se, portanto, uma amostra constituída por 91 alunos: 40 alunos de 1.º ciclo (4.º ano), 23 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades entre os 8 e os 10 anos (média 9,0 anos); 27 alunos de 2.º ciclo (6.º ano), 12 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre os 11 e os 12 anos (média 11,8 anos); 24 alunos de 3.º ciclo (8.º ano), 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades entre os 12 e os 13 anos (média 12,9 anos).

Selecionou-se como grupo-alvo para a intervenção didática o grupo do 4.º ano. Os alunos deste ano que haviam já participado do diagnóstico foram divididos em dois grupos, correspondentes a duas turmas: o grupo experimental, constituído por 23 alunos, e o grupo de controlo, constituído por 24 alunos.

Seguindo os mesmos critérios de participação estabelecidos para a fase de diagnóstico, após a recolha dos dados da fase de aferição (pós-teste), excluíram-se do

---

<sup>4</sup> Optou-se por selecionar os anos de escolaridade com um intervalo de dois anos, ainda que, no caso do 3.º ciclo, este ano não coincida com o final de ciclo.

<sup>5</sup> Para observar o cumprimento destes critérios, foi utilizada uma ficha de caracterização dos alunos, preenchida pelos professores de turma, que incluía os seguintes campos: nome do aluno, data de nascimento, nacionalidade, classificação a português (último período letivo), língua(s) falada(s) em casa e necessidades educativas especiais de natureza linguística ou cognitiva diagnosticadas.

<sup>6</sup> Nalguns casos, um mesmo aluno apresentava mais do que uma dificuldade ou perturbação.

tratamento de dados sete alunos com necessidades educativas especiais e dois alunos que não estiveram presentes na data de realização do pós-teste. Contou-se, assim, com um grupo experimental constituído por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com uma média de idades de 8,9 anos, e um grupo de controlo constituído por 18 alunos, 7 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com uma média de idades de 9,2 anos<sup>7</sup>.

Como se referiu anteriormente, para além dos grupos de alunos, e considerando sobretudo os objetivos da fase de diagnóstico, incluiu-se no estudo como grupo de controlo um grupo de adultos, constituído por 12 sujeitos, 8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades entre os 22 e os 41 anos (média 31,6 anos). Todos os adultos são falantes de português língua materna e têm formação superior (licenciatura ou mestrado).

#### **4.2.2.2. Construção das provas**

Os procedimentos de construção das provas incluíram desde a seleção das estruturas linguísticas a testar até à elaboração dos critérios de classificação, passando pela seleção dos textos e pela construção dos itens das provas. Destes procedimentos resultaram três documentos que se anexam, nas suas versões finais, a este trabalho: a matriz, os enunciados das provas e os critérios de classificação. Na matriz das provas (cf. Anexo 1), identificam-se as competências, os processos e os conteúdos a avaliar e define-se a estrutura da prova, assim como a tipologia de itens a utilizar. A matriz, que corresponde, basicamente, a um plano sobre a forma e o conteúdo das provas, é comum às provas da fase de diagnóstico (pré-teste) e da fase de aferição (pós-teste).

Os enunciados das provas (cf. Anexo 2), por sua vez, correspondem aos documentos que foram aplicados, em formato papel, aos alunos participantes do estudo em cada uma das fases de avaliação<sup>8</sup>. Cada enunciado está organizado em duas partes, A e B, e é constituído por um total de 40 itens, distribuídos por quatro textos.

---

<sup>7</sup> Indica-se as médias de idades à data da aplicação da prova da fase de diagnóstico.

<sup>8</sup> Para além desta versão, foi elaborada uma versão ampliada para dois alunos com baixa visão.

Os enunciados incluem uma folha de rosto por cada parte e espaços para as respostas dos alunos.

Por fim, a cada enunciado corresponde um documento com os respetivos critérios de classificação da prova (cf. Anexo 3). Para além de critérios gerais, nos quais se fornecem orientações aos classificadores, elaboraram-se critérios específicos de classificação, que incluem as cotações a atribuir a cada item, assim como cenários de resposta, com exemplos de respostas corretas e de respostas incorretas.

### *Seleção das estruturas linguísticas*

O presente estudo visa avaliar, na leitura, a compreensão de relações anafóricas que se estabelecem entre uma expressão anafórica pronominal e uma determinada expressão linguística que lhe serve de antecedente. De acordo com vários autores (cf. Capítulo 2), a capacidade de identificar o antecedente de uma expressão anafórica envolve processos de compreensão de natureza inferencial e, segundo a taxonomia de Català, Català, Molina & Monclús (2001), esta capacidade incluiu-se na compreensão inferencial ou interpretativa.

De entre as diferentes expressões anafóricas, selecionaram-se formas pronominais, em particular três subclasses de pronomes: pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e pronomes relativos. Ao selecionarem-se pronomes como expressões anafóricas, restringiu-se, desde logo, o tipo de relação anafórica a estudar, uma vez que os pronomes participam necessariamente de relações anafóricas que envolvem dependência referencial.

Como se discutiu no capítulo anterior, e apesar de partilharem o facto de serem expressões referencialmente dependentes, diferentes subclasses de pronomes e, dentro destas, diferentes formas pronominais, estabelecem condições diversas para a escolha do antecedente. Assim, partindo destas três subclasses, tornou-se necessário estabelecer mais concretamente quais as formas a testar, tendo-se chegado à seguinte seleção: pronomes pessoais não reflexos e não recíprocos de 3.<sup>a</sup> pessoa<sup>9</sup> (*ele, o, lhe* e

---

<sup>9</sup> As formas de 3.<sup>a</sup> pessoa são as que permitem uma leitura anafórica.

suas variantes morfológicas), pronomes demonstrativos invariáveis<sup>10</sup> (*isso* e *o*) e o pronome relativo *que*.

A escolha destas estruturas atendeu às suas propriedades linguísticas. Tendo em conta os estudos mencionados no Capítulo 3 quanto à aquisição e ao processamento de dependências referenciais, bem como aos dados recolhidos na fase preparatória, previu-se, por um lado, que as diferentes subclasses de pronomes colocassem diferentes níveis de dificuldade aos alunos e, por outro lado, que dentro de uma mesma subclasse, fosse possível distinguir não só formas, como condições mais e menos problemáticas em termos de compreensão.

Assim, para os pronomes pessoais e demonstrativos, procurou verificar-se a existência de diferenças de compreensão que pudessem resultar do estatuto fonológico da forma pronominal (forma forte ou clítico) e também da sua função (sujeito ou objeto). Quanto ao relativo *que*, selecionaram-se contextos, em relativas restritivas, em que o pronome desempenha a função de sujeito e contextos em que este relativo ocupa a posição de objeto.

Para além disso, foi também tida em conta a natureza do antecedente que cada um destes tipos de pronomes seleciona quer quanto à classe do antecedente (nominal ou verbal/oracional) quer quanto à possibilidade de o antecedente ocorrer mais ou menos distante do pronome que o retoma. Relativamente à distância, consideraram-se relações em que o antecedente ocorre em três unidades relativamente ao pronome: na mesma frase (simples ou complexa), em frase(s) anterior(es) e, por fim, em parágrafo(s) anterior(es).

Independentemente do tipo de pronome, optou-se por testar apenas relações em que o pronome retoma um antecedente que foi introduzido anteriormente (e não posteriormente) no discurso, ou seja, excluíram-se os contextos em que a relação estabelecida com o antecedente é catafórica.

---

<sup>10</sup> Como se discutiu no capítulo anterior, em Raposo (2013), apenas os pronomes demonstrativos invariáveis são considerados verdadeiros pronomes. Ainda que este autor não inclua o clítico *o* nos demonstrativos, classifica-o como uma pró-forma, sendo considerado por Mateus *et al.* (2003) um correlato de *isso*, visto que ambos apresentam a propriedade de retomar antecedentes, especializando-se na retoma do conteúdo proposicional de sintagmas verbais ou de orações.

A seleção das formas pronominais a incluir obedeceu aos conteúdos previstos nos documentos curriculares da disciplina de português no ensino básico na altura em que se desenvolveu a intervenção didática.

Programas do Ensino Básico (2009)	Programas e Metas Curriculares (2015)	
	Programas	Metas
1.º ciclo (3.º e 4.º anos)	4.º ano	
<p>CEL - Plano das classes de palavras (p. 56)</p> <p><i>Conteúdo</i> - Pronome – pessoal (forma tónica e átona); demonstrativo</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> - Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.</p> <p><i>Notas</i> - Atividades de leitura para descoberta do referente que é retomado pelo pronome.</p> <p>Escrita - escrever para aprender (p. 44)</p> <p><i>Conteúdo</i> - Anáfora</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> - Redigir textos utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.</p> <p><i>Notas</i> - Utilização de retomas nominais e pronominais.</p>	<p>G4 (p. 18) Classes de palavras Pronome pessoal (forma tónica e forma átona); pronome demonstrativo</p> <p>Morfologia e lexicologia Pronome pessoal e retoma da referência nominal</p> <p>LE4 (p. 17) Produção de texto Textualização: mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais;)</p>	<p>G4 (p. 62) <i>28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático</i> 6. Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais. 7. Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem.</p> <p><i>29. Reconhecer classes de palavras</i> 1. Integrar as palavras na classe a que pertencem f) pronome: pessoal (forma tónica e forma átona), demonstrativo</p> <p>LE4 (p. 60) <i>16. Redigir corretamente</i> 5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais).</p>

Quadro 10: Enquadramento dos conteúdos das provas nos documentos curriculares (1.º ciclo).

2.º ciclo	6.º ano	
<p><b>CEL - Plano das classes de palavras (p. 94)</b></p> <p><i>Conteúdo</i> - Pronome – relativo</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> - Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras.</p> <p><i>Notas</i> - Manipulação de enunciados para descoberta e identificação dos antecedentes dos pronomes. (Cf. escrita).</p> <p><b>CEL – Plano discursivo e textual (p. 98)</b></p> <p><i>Conteúdo</i> - Referência anafórica</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> - Identificar nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referenciam a sua enunciação.</p> <p><b>Escrita – escrever para construir e expressar conhecimentos (p. 88-89)</b></p> <p><i>Conteúdo</i> - Anáfora</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> - Redigir o texto: construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;</p> <p><b>Notas</b> - Utilização dos pronomes para retoma anafórica.</p>	<p><b>LE6 (p.25)</b> <b>Produção de texto</b> Textualização: coesão textual (retomas nominais, substituições por pronomes)</p>	<p><b>LE6 (p. 71)</b> <i>12. Redigir corretamente</i> 3. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos).</p>

Quadro 11: Enquadramento dos conteúdos das provas nos documentos curriculares (2.º ciclo).

3.º ciclo	7.º ano	
<p><b>CEL – Plano das classes de palavras (p.131)</b></p> <p><i>Conteúdo</i> Pronomes</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> Sistematizar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras.</p> <p><b>CEL – Plano discursivo e textual (p. 134)</b></p> <p><i>Conteúdo</i> Anáfora</p> <p><i>Descritor de desempenho</i> - Reconhecer propriedades configuradoras da textualidade: referência.</p>	<p><b>G7 (p. 31)</b> Pronome relativo</p> <p><b>L7 (p. 29)</b> Interpretação de texto Continuidade, progressão temática, coerência e coesão textual (substituição por pronomes).</p>	<p><b>G7 (p. 78)</b> <i>22. Reconhecer e conhecer classes de palavras</i> 1. Integrar as palavras na classe a que pertencem d) pronome relativo;</p> <p><b>L7 (p. 75)</b> <i>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</i> 8. Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto (substituições por pronomes pessoais, demonstrativos).</p>

Quadro 12: Enquadramento dos conteúdos das provas nos documentos curriculares (3.º ciclo).

Como se observa nos quadros acima apresentados, considerando tanto os Programas de 2009 (Reis 2009), ainda em vigor à data da construção das provas que foram aplicadas aos alunos, como o documento *Programas e Metas Curriculares*, (Buescu *et al.* 2015), verifica-se que o tratamento de relações anafóricas envolvendo pronomes é contemplado nos três ciclos de escolaridade quer ao nível dos conteúdos do conhecimento explícito da língua / gramática, quer ao nível da leitura e da escrita. Assim, e ainda que os dois documentos apresentem diferenças<sup>11</sup> na abordagem destes conteúdos, prevê-se em ambos, e desde o primeiro ciclo, não só a construção de conhecimento gramatical sobre os pronomes enquanto elementos anafóricos, como a mobilização desse conhecimento na leitura – com sugestão de atividades de descoberta de referentes de pronomes (Programas de 2009) ou de deteção de

<sup>11</sup> Não se discutem, neste momento, estas diferenças, interessando antes mostrar que as estruturas linguísticas seleccionadas se encontram devidamente enquadradas nos documentos curriculares da disciplina de Português no ensino básico.

substituições por pronomes (Programas e Metas 2015) – e na escrita, ao nível da redação e revisão de textos.

### *Seleção dos textos*

Para a seleção dos textos, estabeleceram-se dois critérios básicos: em primeiro lugar, os textos deviam incluir as estruturas linguísticas a testar; em segundo lugar, os textos deviam apresentar características de tipologia, extensão e complexidade adequadas aos participantes do estudo, tendo em conta, por um lado, os três anos de escolaridade a avaliar e, por outro lado, a comparabilidade entre os testes da fase de diagnóstico e da fase de aferição (pré e pós-testes).

Com a definição destes critérios, colocaram-se, desde logo, algumas questões sobre os textos a incluir: (i) textos construídos ou textos autênticos? (ii) que tipos e géneros de texto selecionar? (iii) que extensão seria a adequada e como determinar a complexidade dos textos? (iv) como garantir a comparabilidade dos textos nos dois momentos de testagem?

Relativamente à questão (i), e ainda que a opção por textos construídos fosse particularmente vantajosa no que se refere a controlar as formas e os contextos linguísticos a testar, estabeleceu-se utilizar textos autênticos, isto é, selecionados de fontes autênticas (Internet, imprensa, livros), uma vez que são estas as fontes tipicamente usadas em contexto escolar. Para além disso, se se pretende avaliar a compreensão da leitura de alunos do ensino básico, faz sentido avaliar textos que os alunos leem tipicamente seja em contexto escolar, no âmbito da disciplina de língua materna ou de outras disciplinas, ou fora dele. Para além disso, são conhecidas as vantagens das experiências de leitura real em contexto de aprendizagem das línguas e, em particular, no desenvolvimento da compreensão da leitura (Sim-Sim 2007). Se, por um lado, se procurou manter o carácter real dos textos, por outro lado, e tendo em conta os objetivos e as características do estudo, foram necessariamente efetuadas algumas adaptações, como se explicitará mais adiante.

Quanto à questão (ii), partindo-se do princípio de que o tipo de texto a ler influencia a compreensão obtida, determina os objetivos de leitura e requer o uso de

estratégias de compreensão diferenciadas (Sim-Sim 2007), optou-se por incluir diferentes tipos de textos, nomeadamente textos predominantemente narrativos e expositivos<sup>12</sup>, como tem sido preconizado quanto à construção de instrumentos de avaliação da leitura (Sim-Sim & Viana 2007) e concretizado, aliás, nas provas nacionais de avaliação. Ainda que o presente estudo vise avaliar apenas um dos processos envolvidos na compreensão e que este processo atue, sobretudo, no nível sintático-semântico, previu-se poderem ser encontradas diferenças decorrentes do tipo de texto. Como se mencionou no Capítulo 2, sabe-se que os alunos portugueses, seja pela complexidade cognitiva que diferentes tipos de texto podem colocar ou pelo maior ou menor grau de contacto com determinados tipos e géneros de textos, diferem nos desempenhos da leitura quanto à tipologia textual, obtendo melhores desempenhos na compreensão de textos narrativos do que na de textos de carácter informativo (GAVE 2001).

No que concerne às características dos textos (cf. questão (iii)), foram tidas em conta a extensão e a sua complexidade. Relativamente à extensão, medida através do número de palavras, consideraram-se os intervalos indicados por Sim-Sim & Viana (2007) e definiu-se o 4.º ano como etapa de referência (250 a 700 palavras), adaptando-se os textos seleccionados a este intervalo, mais precisamente, a um intervalo de 300 a 400 palavras, tendo em conta que seria necessário incluir em cada prova vários textos.

Quanto à complexidade, e sabendo que são diversos os fatores que podem contribuir para que um texto seja mais ou menos complexo (cf. Capítulo 2), procurou-se, em primeiro lugar, reunir textos provenientes de fontes autênticas direccionadas para as faixas etárias dos participantes, prevendo que fatores como o assunto, a estrutura ou o vocabulário encontrado nesses textos fossem, de um modo geral, adequados aos públicos a que se destinavam.

Para além disso, após obter-se a versão adaptada dos textos, recorreu-se a uma ferramenta de processamento automático de texto, o classificador LX-CEFR<sup>13</sup>, para

---

<sup>12</sup> Designados também, em contexto escolar, textos informativos.

<sup>13</sup> Embora o classificador tenha sido desenvolvido especificamente para a classificação de textos segundo os níveis de proficiência linguística do *QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001) no âmbito do ensino do português língua estrangeira, as métricas

análise quantitativa de diferentes métricas gramaticais primárias: a densidade lexical a partir da proporção de nomes, o número médio de sílabas por palavra, o número médio de palavras por frase e, ainda, o índice de Flesch, uma métrica que combina as anteriores e que traduz o nível de *readability*<sup>14</sup> de um texto, sendo que quanto maior for o valor deste índice (numa escala de 0 a 100), maior será a facilidade de leitura do texto (Branco *et al.* 2014). Adicionalmente, o classificador analisa um conjunto de métricas secundárias, tais como o número de sílabas e de palavras, coordenações e três tipos de frases: simples, passivas e subordinadas.

Esta ferramenta foi particularmente útil na comparação dos vários textos selecionados, permitindo assegurar níveis próximos de complexidade (considerando algumas das métricas mencionadas antes) não só entre os textos da mesma prova, mas, sobretudo, entre as provas dos dois momentos de testagem. Assim, relativamente à questão (iv), os indicadores obtidos através desta ferramenta foram precisamente um dos critérios usados na construção de duas provas que fossem comparáveis. Outros critérios seguidos foram a seleção de textos das mesmas fontes e também dos mesmos autores.

Considerados os critérios, e as questões deles decorrentes, para a seleção de textos, apresentam-se, seguidamente, as etapas dessa seleção:

(i) pesquisa de diferentes fontes direcionadas para as faixas etárias dos participantes, isto é, os 9 e os 13 anos de idade;

(ii) reunião de um primeiro conjunto de textos: histórias da autoria de António Torrado, publicadas no sítio *História do Dia*; narrativas da coleção *A Aventura dos Descobrimentos*, publicada no jornal *Expresso* e também disponível em formato digital no sítio do Instituto Camões; artigos de natureza científica de diferentes números da revista *Visão Júnior*;

(iii) levantamento de estruturas linguísticas nos textos reunidos e seleção de um número mais restrito de textos (oito a dez textos), a distribuir posteriormente por duas provas;

---

analisadas por esta ferramenta não deixam de constituir indicadores importantes para a seleção de textos também na aprendizagem e avaliação da língua materna.

<sup>14</sup> A *readability* corresponde ao nível de facilidade de leitura de um texto.

(iv) introdução de adaptações nos textos selecionados, nomeadamente: configuração gráfica de todos os textos quanto a tipo de letra, parágrafo, inserção de números de linha e supressão de imagens no caso dos textos que as apresentavam; supressão de texto para cumprimento do intervalo de extensão definido e, também, para eliminação de estruturas-alvo usadas repetidamente, uma vez que se pretendia testar essas mesmas estruturas exaustivamente; introdução de estruturas ou substituição pontual de outras estruturas pelas estruturas-alvo, por forma a garantir-se um mínimo de ocorrências de cada pronome no total da prova.

(v) processamento automático dos textos selecionados para análise de diferentes métricas linguísticas;

(vi) distribuição dos textos<sup>15</sup> pelas duas provas, tendo em conta a ocorrência das diferentes estruturas linguísticas a avaliar, o tipo de texto (dois textos narrativos e dois textos expositivos por prova) e, ainda, os indicadores do classificador automático (cf. Quadro 13). No que se refere a estes indicadores, e ainda que considerados individualmente os textos apresentem diferenças entre si, obtiveram-se valores semelhantes quanto a diferentes métricas linguísticas, o que se traduziu num índice médio de facilidade de leitura muito próximo nas duas provas.

Métricas linguísticas	Pré-teste	Pós-teste
Ocorrências de sílabas	703,5	728,3
Média de sílabas por palavra	2,0	2,0
Ocorrências de palavras	357,0	369,3
Média de palavras por frase	13,6	13,3
Frases	27,0	28,8
Simples	61,8	74,0
Subordinadas	27,3	33,3
Passivas	1,5	3,3
Coordenações	12,8	15,0
Densidade lexical: nomes	19,2%	18,5%
Índice de Flesch	<b>26,1</b>	<b>26,3</b>

Quadro 13: Indicadores do classificador automático de textos.

<sup>15</sup> As provas viriam a incluir, cada uma, quatro textos. Um dos textos da prova do pré-teste foi substituído após a testagem-piloto (cf. 4.2.2.3. Aplicação das provas). Os indicadores do classificador aqui apresentados dizem respeito aos oito textos finais.

### *Construção dos itens*

De acordo com o estudo levado a cabo na fase preparatória, nas provas nacionais de avaliação da disciplina de Português realizadas nos últimos anos têm sido, fundamentalmente, dois os formatos de itens usados para avaliar na leitura a identificação de antecedentes de expressões anafóricas: itens de escolha múltipla e itens de resposta curta. Segundo Neves & Ferreira (2015), cada um destes formatos apresenta vantagens e desvantagens, que devem ser consideradas no momento de construção de uma prova. Apesar de possibilitarem a avaliação de um leque amplo de conteúdos e de capacidades cognitivas complexas e de apresentarem um elevado potencial de diagnóstico, ao mesmo tempo que permitem uma classificação rápida e objetiva, os itens de escolha múltipla são itens de construção morosa e difícil, não permitindo avaliar capacidades associadas à organização da informação ou ao pensamento divergente. Já os itens de resposta curta são relativamente rápidos de elaborar e também rápidos de classificar, para além de apresentarem um elevado potencial de diagnóstico, facilitando a identificação de dificuldades específicas de aprendizagem ou de fragilidades nos desempenhos. A probabilidade de acerto ao acaso é também reduzida nestes itens. Contudo, não permitem avaliar desempenhos complexos e exigem especial atenção na elaboração de critérios, incluindo a antecipação de soluções a adotar perante problemas de escrita ou respostas incompletas.

Tendo em conta a maior facilidade e rapidez associadas quer à construção quer à classificação de itens de resposta curta, optou-se por este formato. Ainda que se incluam nos itens de construção e não de seleção (IAVE 2013) – implicando, portanto, capacidade de expressão escrita por parte do aluno –, os itens de resposta curta solicitam uma resposta estruturada de forma simples e breve, podendo consistir na apresentação de uma palavra ou de uma frase, sendo adequados para o tipo de capacidade que se pretende avaliar.

A construção dos itens seguiu algumas regras, que foram observadas para todos os itens, independentemente da forma pronominal: em primeiro lugar, os itens foram formulados como interrogativas indiretas, selecionando-se como verbo de comando o verbo «indicar», na segunda pessoa, com o interrogativo preposicionado

«a que», que se considerou neutro e que foi usado, portanto, independentemente do traço [+humano] ou [-humano] do antecedente; depois, procurando evitar-se o uso de termos como «antecedente» ou até mesmo «pronome», utilizou-se o verbo «referir», geralmente usado neste tipo de tarefa; por fim, indicou-se o pronome entre aspas, assinalando-se também graficamente, com parênteses, e quando caso disso, as consoantes correspondentes às variantes gráficas dos pronomes átonos. Uma vez que os pronomes cujos antecedentes deviam ser identificados não foram destacados nos textos, indicou-se em cada item o número de linha para a localização do pronome no texto.

De notar ainda que os itens não incluem qualquer indicação nem quanto à natureza do antecedente, evitando-se termos como «palavra», «expressão» ou «frase», nem quanto ao formato da própria resposta, isto é, transcrição do texto ou paráfrase<sup>16</sup>. No entanto, para garantir que os alunos compreenderiam a tarefa pedida, introduziu-se um item de exemplo no início de cada prova, numerado como item 1.

As Figuras 6 e 7 ilustram o item de exemplo e o primeiro item de teste de cada prova (pré e pós-testes).

Segue o exemplo.

1. Indica a que se refere «que» (linha 1).  
*Resposta: «a história».*

2. Indica a que se refere «(n)ela» (linha 1).

---

Figura 6: Itens 1 e 2 do pré-teste.

---

<sup>16</sup> Na verdade, esta opção resultou de uma alteração introduzida após a testagem-piloto (cf. 4.2.2.3. Aplicação das provas).

<p>Segue o exemplo.</p> <p>1. Indica a que se refere «lhe» (linha 1). <i>Resposta: «o crocodilo».</i></p> <p>2. Indica a que se refere «que» (linha 2). _____</p>
---

Figura 7: Itens 1 e 2 do pós-teste.

Construiu-se um total de 40 itens por prova, incluindo um item de exemplo em cada prova. Os itens foram apresentados após cada um dos textos, respeitando a ordem de ocorrência dos pronomes no texto.

#### *Construção dos critérios de classificação*

A par da construção dos itens, elaboraram-se os respetivos critérios de classificação. Como é típico dos itens de resposta curta, a cotação a atribuir a cada item é dicotómica, sendo, neste caso, de um ponto para as respostas corretas e zero pontos para as respostas incorretas.

De acordo com os critérios de classificação definidos, por resposta correta entende-se a resposta em que o aluno identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome, independentemente de esta resposta assumir o formato de transcrição ou de paráfrase da informação do texto. Ainda que, no item de exemplo, se tivesse optado por uma resposta em que foi usada a transcrição, a formulação dos itens na versão final das provas não restringia os alunos a usar este formato, sendo possível – e até esperado, no caso dos pronomes que recuperam antecedentes oracionais – o uso da paráfrase.

Pelo contrário, entende-se por resposta incorreta aquela em que o aluno não identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome ou não fornece qualquer resposta.

Na classificação das respostas, não foi prevista a atribuição de cotações parciais nem a atribuição de penalizações por erros do plano ortográfico e da representação gráfica. Com a construção de cenários de resposta, que incluem exemplos não só de

respostas corretas mas também de respostas incorretas, tentou antecipar-se alguns problemas de classificação e a sua resolução por parte dos classificadores.

#### **4.2.2.3. Aplicação das provas**

##### *Testagem-piloto*

Antes da aplicação das provas, realizou-se uma testagem-piloto com participantes da mesma faixa etária e escolar dos grupos-alvo. O principal objetivo desta testagem foi o de obter validação do conteúdo e da forma das provas e respetivos critérios de classificação e não propriamente o de recolher dados linguísticos.

A testagem-piloto, realizada em agosto e setembro de 2014, envolveu oito alunos – dois alunos de 4.º ano, dois alunos de 6.º e quatro alunos de 8.º ano – e decorreu sob observação de um professor de Português, que registou os tempos de realização das provas, bem como as principais dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer daquelas.

Após a aplicação das provas, procedeu-se à informatização, em *Excel*, e à classificação das respostas dadas pelos alunos de acordo com os critérios de classificação construídos.

A partir do registo efetuado durante a realização das provas e da classificação das respostas dos alunos, identificaram-se alguns aspetos a corrigir e a melhorar, tanto ao nível da forma como do conteúdo das provas. Introduziram-se, assim, as seguintes alterações: substituição de um dos textos das provas, por se ter detetado um efeito de resposta decorrente do facto de muitas das estruturas-alvo pertencerem à mesma cadeia referencial, isto é, remeterem para um mesmo antecedente; reformulação do enunciado dos itens, optando-se por não solicitar a transcrição da resposta do texto, visto ter-se constatado que a transcrição foi limitadora da resposta a fornecer; introdução de itens de orientação para a resolução da tarefa (um item de exemplo em

cada prova) para se garantir a compreensão do formato de resposta; correção de gralhas e melhoria de aspetos gráficos.

Também os critérios de classificação foram sujeitos a reformulações decorrentes da testagem-piloto, tornando-se mais exaustivos os cenários de resposta tanto ao nível das respostas corretas como das respostas incorretas.

Por fim, com a realização da testagem-piloto, obteve-se um primeiro padrão de resultados, que possibilitou a formulação de perguntas de investigação mais específicas no tratamento dos dados das fases de diagnóstico e de aferição.

#### *Aplicação do pré-teste e do pós-teste aos grupos de alunos*

Antes da aplicação da prova do pré-teste, foram obtidas as autorizações necessárias junto da direção da escola e dos coordenadores de ciclo, tendo sido elaborado um plano de investigação, com os objetivos, intervenientes e calendarização do estudo, no qual se garantiu a confidencialidade de todos os participantes envolvidos na investigação.

As provas foram aplicadas aos diferentes grupos de alunos em datas agendadas diretamente com os professores das turmas, com conhecimento da direção da escola e dos coordenadores de ciclo. Na escolha das datas, e tendo em conta os tempos de realização registados na testagem-piloto, procurou garantir-se que todas as turmas dispunham de pelo menos 90 minutos para a realização da prova. Verificou-se, posteriormente, que os tempos de realização não excederam os 75 minutos no caso do 4.º ano ou os 60 minutos no caso do 6.º e do 8.º ano.

O pré-teste foi aplicado nos meses de outubro e novembro de 2014 em três turmas (4.º - grupo experimental, 6.º e 8.º anos) e em março de 2015 numa turma (4.º ano - grupo de controlo). Por sua vez, o pós-teste foi aplicado no mês de maio de 2015 tanto na turma experimental como na turma de controlo. No caso da turma experimental, esta testagem ocorreu cerca de seis semanas após a intervenção.

O procedimento de aplicação da prova foi semelhante em todos os grupos de alunos e em ambas as provas. A prova foi sempre aplicada pela investigadora, com a presença do professor, em sala de aula, no horário atribuído à disciplina de Português.

Antes da realização da prova, fez-se uma breve apresentação da sua estrutura e do tipo de tarefa a realizar. Leram-se, em voz alta, as instruções constantes da folha de rosto, salientando-se o facto de a prova ser realizada em duas partes, devendo cada aluno solicitar a parte B após ter terminado a parte A. Para que não existissem dúvidas sobre a tarefa pedida, leu-se também o item de exemplo da primeira parte da prova. Após estas instruções iniciais, respondeu-se a algumas dúvidas colocadas pelos alunos, relacionadas, sobretudo, com aspetos de forma das respostas e com os materiais permitidos. Relembrou-se, ainda, os alunos da necessidade de preencherem todos os dados pedidos na folha de rosto.

A aplicação das provas decorreu sem imprevistos, apesar de os alunos, sobretudo os do grupo de 4.º ano, terem evidenciado algum cansaço durante a realização da primeira parte da prova do pré-teste, que era, de facto, mais extensa. Contudo, o facto de as provas se encontrarem divididas em duas partes, permitindo a realização de uma pausa entre os dois conjuntos de textos, revelou-se um aspeto importante para colmatar esta dificuldade.

Aos alunos que concluíram a prova mais rapidamente, foi-lhes indicado que se ocupassem de outras atividades (por exemplo, leitura de um livro ou completamento de tarefas da disciplina) até todo o grupo terminar.

No final da prova, estabeleceu-se um breve diálogo com os alunos, primeiro, sobre os assuntos dos textos incluídos nas provas, procurando perceber-se se lhes eram familiares e se corresponderam, de alguma forma, aos seus gostos e interesses, e, depois, sobre a tarefa de compreensão dos pronomes, nomeadamente sobre o nível de dificuldade dessa tarefa.

#### *Aplicação do pré-teste e do pós-teste ao grupo de adultos*

A aplicação das provas ao grupo de controlo de adultos ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2015. As provas não foram aplicadas em formato papel, mas em formato digital, através de um formulário do *Google Docs*. As ligações para cada uma das provas, assim como as instruções para o seu preenchimento, foram enviadas via *e-mail* para os participantes.

### **4.2.3. Fase de intervenção**

Em termos metodológicos, a fase de intervenção corresponde à principal variável a ser manipulada no nosso estudo. De facto, apenas um dos grupos, designado grupo experimental, foi sujeito a esta intervenção, pelo que se assumirá que eventuais diferenças a encontrar entre as fases de diagnóstico e de aferição quanto à compreensão de dependências referenciais, quando comparado este grupo com o grupo de controlo, possam ser atribuídas à intervenção.

Após se terem obtido os dados do diagnóstico, considerou-se que o grupo de alunos mais interessante para a implementação da intervenção, tendo em conta a natureza da pergunta da investigação, seria o grupo de 4.º ano.

#### **4.2.3.1. Participantes**

Dos alunos de 4.º ano que haviam participado no diagnóstico, constituiu-se como grupo experimental uma turma de 23 alunos, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A fase de intervenção foi, portanto, implementada na mesma escola onde se recolheram os dados de diagnóstico e de aferição.

Todos os alunos da turma participaram em todas as atividades da intervenção, ainda que os dados do pré e do pós-teste de três alunos não tenham sido tratados, por não satisfazerem os critérios de participação definidos.

#### **4.2.3.2. O laboratório gramatical**

##### *Etapas*

Tendo como principal objetivo o desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais, em particular sobre estratégias de identificação de antecedentes de pronomes, a intervenção seguiu as etapas de um laboratório gramatical, de acordo com I. Duarte (2008) e J. Costa *et al.* (2011). Como se discutiu no

Capítulo 2, o laboratório gramatical, que se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos da aprendizagem pela descoberta (Bruner 1966, citado por Hudson 1992), nomeadamente pelo facto de privilegiar uma abordagem centrada no aluno e métodos de tipo indutivo, mostra-se particularmente adequado numa perspetiva de ensino da gramática orientada para o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito, em especial no 1.º ciclo (Sim-Sim 1998, I. Duarte 2008).

Como pode ser observado no plano da intervenção didática (cf. Anexo 4), a sequência de atividades do laboratório iniciou-se com a formulação de uma pergunta a partir de dados dos alunos, neste caso, de dados recolhidos durante o diagnóstico. Em particular, foi selecionado um item em que os alunos de 4.º ano revelaram dificuldades – um item que solicitava a identificação do antecedente do pronome *ele* – e reuniram-se as diferentes respostas dadas pelos alunos a esse item, sendo que apenas uma das opções era a correta. Com estes dados, ficou estabelecido o problema que o laboratório gramatical se propunha resolver e foram dados a conhecer aos alunos os objetivos das atividades seguintes (cf. Figura 8).

Ainda te recordas do texto «O leopardo, a girafa e o elefante» de António Torrado?

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se dele e falou assim:*  
– Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto como o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo.

Foi pedido que procurasses no texto a que se referia **ele**. Tu e os teus colegas não deram a mesma resposta, mas respostas diferentes:

- aproximava-se
- a girafa
- o leopardo
- o elefante

Qual será afinal a resposta correta? A que se refere **ele**?

Com as próximas atividades, vais aprender a que se referem palavras como **ele** e descobrir pistas para compreenderes estas palavras, a que chamamos pronomes, durante a leitura de um texto.

Figura 8: Etapas do laboratório gramatical – formulação de pergunta ou problema.

Formulada a pergunta de partida (cf. Anexo 4), seguiram-se as etapas de observação de dados para formulação, testagem e validação de hipóteses com vista à formulação de generalizações. Estas etapas foram realizadas de forma cíclica, de acordo com diferentes objetivos e a partir de diferentes conjuntos de dados.

Assim, um primeiro ciclo do laboratório foi desenvolvido para que os alunos observassem que os pronomes não apresentam um valor referencial autónomo, estando dependentes de um antecedente textual para obter esse mesmo valor. Neste ciclo, apresentaram-se, primeiro, pronomes isolados e, depois, pronomes ocorrendo em unidades textuais, sendo que os alunos manipularam, nesta fase, apenas pronomes pessoais e demonstrativos com antecedentes nominais (cf. Figuras 9 e 10).

Seguidamente, num segundo ciclo, os alunos foram orientados a refletir sobre diferentes classes de antecedentes dos pronomes, visto que alguns dos pronomes em estudo, nomeadamente os demonstrativos invariáveis, apresentam, como se notou, a propriedade de retomar antecedentes não nominais. Foram, pois, introduzidos nos dados a observar pronomes com antecedentes verbais e oracionais, primeiro, em unidades textuais e, depois, em unidades frásicas.

Por fim, num terceiro ciclo, os alunos foram levados a concluir que um pronome, quando variável, concorda necessariamente com o seu antecedente. Neste ciclo, os dados a observar e a manipular incluíram, sobretudo, formas pessoais e relativas ocorrendo em unidades frásicas.

1. Começa por observar alguns pronomes.



1.1. Consegues dizer a que se refere cada um dos pronomes?

*Não, não conseguimos dizer a que se referem.*

1.2. Porquê?

*Não conseguimos dizer a que se referem, porque estão fora do contexto.*

2. Regista a tua primeira conclusão.

*A minha primeira conclusão é que quando os pronomes estão soltos não fazem sentido.*

Figura 9: Etapas do laboratório gramatical – observação de dados (pronomes isolados) e formulação de hipótese (ciclo um).

3. Lê agora este excerto de um texto publicado na revista *Visão Júnior* sobre a exposição *O Fascinante Mundo das Aranhas e dos Escorpiões* do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa.

*Cuidado, há um museu em Lisboa cheio de artrópodes! Não sabes o que é isso? São aranhas, tarântulas e escorpiões, todos eles invertebrados e com um esqueleto exterior. Os aracnídeos têm oito patas, quatro pares de olhos, um par de quelíceras (tenazes ao lado da boca para apanhar as presas) e são predadores que se alimentam de insetos. Paralisam-nos e injetam-lhes sucos digestivos até o inseto ficar num líquido (...).*

3.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere. Para te ajudar, alguns espaços já estão preenchidos.

isso refere-se a	artrópodes
eles refere-se a	aranhas, tarântulas e escorpiões
que refere-se a	predadores
os refere-se a	insetos
lhes refere-se a	insetos

3.2. Porque é que agora já conseguiste dizer a que se referem os pronomes?

Já consigo dizer a que se referem, porque estão acompanhados num texto.

Figura 10: Etapas do laboratório gramatical – observação de novos dados (pronomes em unidades textuais) e reformulação de hipótese (ciclo um).

Apesar de se terem criado, no final de cada ciclo, oportunidades para os alunos exercitarem as generalizações formuladas, a penúltima etapa do laboratório gramatical centrou-se especificamente no treino dessas mesmas generalizações. Nesta etapa, o treino incidiu sobre todas as formas pronominais em estudo, ocorrendo tanto em unidades textuais como frásicas.

Por fim, na última etapa, de avaliação das aprendizagens, foi retomada a pergunta colocada no início do laboratório gramatical, esperando-se que as estratégias aprendidas permitissem não apenas escolher a resposta correta, como fundamentar essa escolha e a razão de exclusão das restantes opções de resposta (cf. Figura 11).

Para terminar, vamos voltar ao problema que colocámos no início. Foi pedido que procurasses no texto «A girafa, o elefante e o leopardo» de António Torrado a que se referia o pronome **ele**, mas tu e os teus colegas responderam de forma diferente:

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se dele e falou assim:*

*– Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto como o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo.*

As respostas dadas foram estas, mas só uma está correta:

- aproximava-se
- a girafa
- o leopardo
- o elefante

1. Vamos substituir o pronome pela primeira opção: «aproximou-se».

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se de aproximou e falou assim...*

1.1. O pronome **ele** pode referir-se a «aproximou-se»? Porquê?

Não, não pode porque "aproximou-se" é um verbo.

4. Por fim, substitui o pronome pela última opção: «o elefante».

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se de o elefante e falou assim...*

4.1. O pronome **ele** pode referir-se a «o elefante»? Porquê?

Sim, pode, porque concorda e faz sentido.

Figura 11: Etapas do laboratório gramatical – avaliação das aprendizagens, com resposta à pergunta de partida.

## Materials

Para apoiar a realização do laboratório gramatical, foram construídos guiões de trabalho para os alunos. Estes guiões de trabalho, que se disponibilizam no Anexo 5, apresentam itens com tarefas e formatos diversificados, procurando-se, desta forma, ativar diferentes estratégias cognitivas, ainda que mantendo o objetivo de manipular estruturas ao nível da identificação de antecedentes das formas pronominais em estudo. Para além disso, com a diversificação de tarefas e formatos, procurou

assegurar-se que a intervenção didática não corresponderia, simplesmente, a uma intervenção para treino da tarefa das provas das fases de diagnóstico e de aferição.

Quanto aos tipos de tarefa, desenvolveram-se tanto atividades que visam a associação de um pronome a um antecedente como atividades que visam a descoberta de antecedentes de pronomes, próximas das atividades propostas por I. Duarte (2008:50). No primeiro caso, o antecedente está identificado, devendo o aluno associá-lo ao pronome correto; no segundo caso, o antecedente não está identificado, pelo que se requer a sua localização. Por sua vez, dentro das atividades que visam a descoberta de antecedentes, alternaram-se tarefas em que a identificação do antecedente é solicitada diretamente com tarefas em que se requer a identificação do antecedente de forma indireta, como se ilustra nas Figuras 12 e 13.

1. Lê este conto, de autor desconhecido, intitulado «As duas sementes».

1 Na primavera, uma jovem enterrou duas sementes no jardim. Diz uma à outra:  
– Já pensaste como poderá ser divertido? Vamos abrir, nascerão raízes que irão entranhar-se na terra e, quando elas estiverem fortes, vamos brotar da terra e ficar lindas flores que todos podem ver e cheirar!

1.1. Indica a que se refere **que** (linha 2).


Referem-se a raízes. 

Figura 12: Exemplo de atividade que visa a descoberta do antecedente do pronome de forma direta.

4. Lê e responde às perguntas.

(10) O Pedro é muito poupado, mas a Inês não. Ele nunca gasta todo o dinheiro da semanada. Já ela prefere usar o dinheiro para comprar gomas e pastilhas.

4.1. Quem é que nunca gasta todo o dinheiro da semanada?  
10 Pedro.

4.2. Quem é que usa o dinheiro para comprar gomas e pastilhas?  
A Inês.

Figura 13: Exemplo de atividade que visa a descoberta do antecedente do pronome de forma indireta.

No que concerne ao formato dos itens, as atividades incluem formatos também diversificados: itens de seleção – de escolha múltipla, associação, verdadeiro / falso e completamento – e itens de construção – completamento, resposta curta e resposta restrita.

Para além de atividades de papel e lápis, e tendo em conta a faixa etária dos alunos, construíram-se três atividades em formato de jogo, com recurso a diferentes materiais e suportes. Na Figura 14, ilustra-se um dos jogos construídos, inspirado nas propostas de Baumann & Stevenson (1986). Como se poderá ler no Anexo 5 (GT4), este jogo tem um funcionamento semelhante ao do jogo de dominó tradicional, devendo os jogadores formar uma sequência com as peças através da associação de um pronome a um antecedente.



Figura 14: Exemplo de atividade no formato de jogo – dominó dos pronomes.

#### 4.2.3.3. Implementação da intervenção

No início do segundo período de 2014-2015, teve lugar uma reunião entre a investigadora e a professora responsável pela turma experimental. Nesta reunião,

foram apresentados à professora os principais resultados obtidos pela turma na fase de diagnóstico e estabelecidos os objetivos e a metodologia a seguir na intervenção.

Na reunião com a professora, ficaram agendadas todas as aulas da intervenção: a intervenção seria desenvolvida em cinco sessões de 45 minutos, quatro realizadas em sala de aula e uma realizada como trabalho de casa. A realização de um momento da intervenção fora da aula permitiu garantir a sua continuidade, dado que, por constrangimentos do calendário, a intervenção teve de ser interrompida pela pausa letiva da Páscoa. Assim, a intervenção foi implementada ao longo de seis semanas, entre o dia 9 de março e o dia 20 de abril de 2015, com a seguinte organização: uma sessão em aula (semana 1), uma sessão em casa (semanas 2 e 3) e três sessões em aula, uma vez por semana (semanas 4, 5 e 6).

Foi também tomada a decisão de que seria a investigadora a implementar as atividades da intervenção, com a presença e o acompanhamento da professora da turma. Antes de cada sessão da intervenção, a professora tomou conhecimento das atividades que iriam ser realizadas e acesso aos materiais a facultar aos alunos, fazendo sugestões para a adequação aos alunos e ao tempo disponível para a intervenção.

Uma vez que a turma já tinha tido um primeiro contacto com a investigadora na aplicação do diagnóstico, considerou-se não ser necessário um novo encontro antes do início da intervenção. Para conhecer melhor o perfil da turma, a investigadora obteve, informalmente, informações junto da professora e, formalmente, através da ficha de caracterização dos participantes do estudo. Por exemplo, obtiveram-se informações sobre interesses dos alunos, que foram tidos em conta na seleção de textos para os guiões, e tomou-se conhecimento dos alunos com necessidades educativas especiais, o que permitiu a adequação de materiais e de estratégias durante a realização das atividades em aula.

Ainda que se tivesse obtido já as autorizações necessárias para a realização do estudo por parte da direção da escola e dos coordenadores de ciclo, os encarregados de educação foram informados pela professora da turma sobre a presença da investigadora em sala de aula. Também os alunos foram sempre previamente informados das deslocações da investigadora à escola.

A implementação da intervenção decorreu conforme previsto: foram realizadas e sumariadas as cinco sessões nas datas agendadas, dando-se cumprimento à sequência de atividades planificada.

No decorrer das atividades em aula, a turma mostrou-se, de um modo geral, muito participativa, apesar de, inicialmente, os alunos terem evidenciado pouca familiaridade com a metodologia de trabalho seguida. As atividades das duas primeiras etapas do GT1 foram, por este motivo, realizadas em grupo-turma. A partir desta etapa, os alunos responderam autonomamente aos guiões de trabalho, que previam atividades de autocorreção. Ainda que a realização das atividades tivesse sido predominantemente centrada em trabalho individual, com momentos de sistematização em grupo-turma, foi possível também a realização de atividades em grupo, que ocorreram, sobretudo, na etapa de treino (cf. Anexo 4).

Relativamente à atividade proposta como trabalho de casa (cf. Anexo 5, GT1, etapa 6), à exceção de um aluno, todos os alunos realizaram esta atividade, que foi verificada na terceira sessão (cf. Anexo 5, GT2) e deu início ao segundo ciclo do laboratório gramatical.

Todos os guiões de trabalho distribuídos em aula foram recolhidos no final de cada sessão, tendo sido verificados e fotocopiados pela investigadora e devolvidos aos alunos.

### **4.3. Tratamento e análise dos dados**

#### **4.3.1. Fase preparatória**

No estudo de carácter documental desenvolvido na fase preparatória, examinou-se um conjunto de provas nacionais da disciplina de Português, realizadas entre 2008 e 2014. Foram analisadas, no total, 75 provas: 42 provas do ensino básico e 33 provas do ensino secundário.

Como se referiu anteriormente, num primeiro momento, e com o objetivo de se aferir a importância dada à avaliação da compreensão de relações anafóricas nestas provas, procedeu-se ao levantamento de todos os itens que, no grupo da leitura, avaliam a identificação de antecedentes de expressões anafóricas.

A partir do levantamento efetuado (cf. Quadro 14), constatou-se em primeiro lugar que, das 75 provas analisadas, 42 (56%) incluíam os itens que se pretendia analisar. Observaram-se, contudo, algumas diferenças entre o ensino básico e o ensino secundário, por um lado, e entre os diferentes anos do ensino básico, por outro.

	4.º ano		6.º ano		9.º ano		12.º ano	
	Provas realizadas	Provas com itens-alvo	Provas realizadas	Provas com itens-alvo	Provas realizadas	Provas com itens-alvo	Provas realizadas	Provas com itens-alvo
2014	3	0	3	1	4	1	5	1
2013	2	0	2	2	3	3	6	3
2012	1	1	2	0	3	3*	5	4
2011	1	1	1	0	4	4*	5	1
2010	1	0	1	0	3	3	4	4
2009	1	0	1	0	2	2	4	3
2008	1	0	1	0	2	2	4	3
Total	10	2	11	3	21	18	33	19
Total (%)	20%		27%		86%		58%	

Quadro 14: Identificação de provas com itens que avaliam a identificação de antecedentes de expressões anafóricas no ensino básico e secundário, entre 2008 e 2014.

\*Nestas provas, identificaram-se dois itens.

Assim, verificou-se que a percentagem de provas que integra itens que avaliam a compreensão de relações anafóricas é mais elevada, ainda que não expressivamente, no ensino secundário (58%) do que no ensino básico (55%). Já no ensino básico, há diferenças relevantes entre a percentagem de provas que incluem estes itens no 9.º ano, de 86%, e as percentagens de 20% e 27% de provas no 4.º e no 6.º ano, respetivamente. Para além disso, as provas de 9.º ano apresentam os itens sobre relações anafóricas pelo menos desde 2008, ao passo que, no 1.º e no 2.º ciclo, só mais recentemente as provas passaram a avaliar a compreensão destas relações.

Após o levantamento dos itens, centrou-se a análise no ensino básico, por ser este também o nível de ensino em que se desenvolveu o trabalho empírico.

Relativamente aos itens identificados, começou-se por recolher informação sobre o seu formato e sobre a tipologia das expressões anafóricas avaliadas. Assim, e quanto ao formato, constatou-se que mais de metade dos itens (17 em 26) correspondia a itens de seleção de escolha múltipla. Apenas as provas de 9.º ano apresentam itens noutros formatos, nomeadamente itens de resposta curta (7 em 21) e itens de resposta restrita (2 em 21). O formato de resposta curta foi utilizado em todas as provas realizadas entre 2008 e 2010; a partir de 2011, todos os itens foram formulados como itens de escolha múltipla, exceto dois, de resposta restrita, que se encontram no grupo da leitura de texto literário. Os restantes itens identificados integram o grupo de leitura de texto não literário.

	Escolha múltipla	Resposta curta	Resposta restrita	Número total de itens
4.º ano	2	0	0	2
6.º ano	3	0	0	3
9.º ano	12	7	2	21

Quadro 15: Distribuição dos itens segundo o formato.

	Pronomes					Outras expressões anafóricas	
	peçoal	demonstrativo	relativo	possessivo	indefinido	Advérbio	SN pleno
4.º ano	2	0	0	0	0	0	0
6.º ano	1	0	1	1	0	0	0
9.º ano	9	1	9	0	1	1	4

Quadro 16: Distribuição dos itens segundo a tipologia das expressões anafóricas.

No que se refere à tipologia das expressões anafóricas avaliadas, os pronomes são as expressões que um maior número de itens avalia. Dentro da classe dos pronomes, os pessoais são os mais avaliados, seguidos pelos pronomes relativos. Deve sublinhar-se, no entanto, que alguns itens avaliam mais do que uma expressão anafórica. Por exemplo, no 9.º ano, entre 2011 e 2014, as provas incluem um item de escolha múltipla com quatro opções de resposta em que cada opção avalia a

associação entre um pronome e um antecedente com uma forma pronominal diferente<sup>17</sup>.

Identificadas as provas com itens de avaliação sobre relações anafóricas e caracterizados esses mesmos itens quanto ao formato e à tipologia de expressões anafóricas avaliadas, analisaram-se os desempenhos obtidos em cada item a fim de se diagnosticar, em larga escala, o nível de compreensão de diferentes tipos de expressões anafóricas.

A base de dados a que se teve acesso, após estabelecimento de um protocolo com o IAVE, inclui não só informação sobre os itens – a sua cotação máxima, a classificação média, a percentagem de respostas com cotação máxima e com cotação nula e a percentagem da classificação média em relação à cotação máxima –, como também contextualiza essa informação com dados sobre as provas, nomeadamente a média global da prova e o número de alunos que a realizaram.

A partir desta informação, uma primeira opção tomada foi a de considerar, na identificação de itens problemáticos, somente as provas realizadas na primeira chamada, excluindo-se os itens das provas de segunda chamada, realizadas por um número de alunos largamente inferior ao daquelas. Assim, de entre os 26 itens inicialmente identificados em provas do ensino básico, analisaram-se os resultados de 16 itens: dois itens de provas de 4.º ano, um de 6.º ano e 13 itens de provas de 9.º ano (cf. Quadro ).

Como indicador para a análise dos desempenhos por item, usou-se o valor, expresso em percentagem, da classificação média em relação à cotação máxima<sup>18</sup>, que

---

<sup>17</sup> Transcreve-se, como exemplo, um destes itens, da prova de Português de 9.º ano realizada em 2013, na 1.ª chamada:

**3.** Seleciona a opção que corresponde à única afirmação falsa, de acordo com o sentido do texto. Escreve o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

**(A)** «que» (linha 5) refere-se a «os dois homens».

**(B)** «lhe» (linha 10) refere-se a «um engenheiro em Houston».

**(C)** «a» (linha 31) refere-se a «a nave».

**(D)** «lhe» (linha 38) refere-se a «todos os seres humanos».

<sup>18</sup> Este indicador, utilizado nos relatórios das provas nacionais elaborados pelo IAVE (cf. IAVE 2015), permite comparar resultados de itens com diferentes tipologias e cotações. No caso dos itens com cotação dicotómica, a percentagem da classificação média em relação à cotação máxima coincide com a percentagem de respostas com cotação máxima; pelo contrário, em itens com cotação politómica, não há coincidência entre estes dois indicadores. A classificação média em relação à cotação máxima é

permitiu classificar os itens como itens de dificuldade baixa, de dificuldade média ou de dificuldade elevada<sup>19</sup>.

Ano	Prova	Item	% de respostas com cotação máxima	% de respostas com cotação nula	% da classificação média em relação à cotação máxima	Média global da prova
4.º ano	2012, 1.ª cham.	cad1, texto A, item 1.3	79,7	20,3	79,7	66,2
	2011, 1.ª cham.	cad1, texto A, item 4	87,3	12,7	87,3	68,8
6.º ano	2013, 1.ª cham.	parte A, item 2.5	52,5	47,5	52,5	51,6
9.º ano	2013, 1.ª cham.	parte A, item 3	73,6	26,4	73,6	48,5
	2013, TI	parte A, item 2	61,3	38,7	61,3	49,0
	2012, 1.ª cham.	parte A, item 3	80,4	19,6	80,4	53,7
		parte B, item 5	12,2	42,7	38,6	53,7
	2012, TI	parte A, item 2.2	46,6	53,4	46,6	46,7
		parte A, item 3	27,6	72,4	27,6	46,7
	2011, 1.ª cham.	parte A, item 3	56,4	43,6	56,4	51,4
		parte B, item 4	34,5	51,3	44,0	51,4
	2011, TI	parte A, item 2	65,4	34,6	65,4	55,0
	2010, 1.ª cham.	parte A, item 2	69,2	30,8	69,2	56,9
	2010, TI	texto A, item 2	40,0	60,0	40,0	52,0
	2009, 1.ª cham.	texto A, item 2	60,6	39,4	60,0	56,3
2008, 1.ª cham.	texto A, item 2	14,0	86,0	14,0	63,0	

Quadro 17: Resultados dos itens por ano e prova.

calculada dividindo o total de pontos obtidos pelos respondentes ao item pelo total de pontos que se obteria se todos os respondentes tivessem a cotação máxima nesse mesmo item. Quanto maior é o seu valor, menos difícil é o item (Neves & Ferreira 2015).

<sup>19</sup> Quando a classificação média em relação à cotação se situa entre 40% e 59% considera-se que o item apresenta uma dificuldade média. Valores acima de 60% ou abaixo de 39% representam itens mais fáceis ou mais difíceis, respetivamente (IAVE 2015).

Relativamente aos itens de 4.º ano, ambos foram considerados itens fáceis, com percentagens de classificação média em relação à cotação máxima igual ou superior a 80%. Recorde-se que estes dois itens avaliavam a identificação de antecedentes de pronomes pessoais em itens de resposta de escolha múltipla.

Já o item de 6.º ano, que avaliava o mesmo tipo de expressão anafórica no mesmo formato de item (cf. Figura 15), foi considerado um item tendencialmente difícil, com 53% de classificação média em relação à cotação máxima, ou seja, em que quase metade dos alunos indicou uma resposta incorreta.

15 Para os visitantes que não se movem por qualquer finalidade de investigação, os percursos mais comuns são aqueles que os levam à grande sala de leitura, onde podem proceder a consultas da informação digitalizada das obras da biblioteca, recolher os livros das prateleiras e sentar-se a ler e a observar o movimento dos estudantes e dos leitores.

**2.5.** Na linha 15, o pronome «os» refere-se a

- «textos antigos escritos à mão» (linhas 11 e 12).
- «oito centros de investigação universitária» (linha 13).
- «os visitantes que não se movem por qualquer finalidade de investigação» (linha 14).
- «os percursos mais comuns» (linhas 14 e 15).

Figura 15: Item da Prova Final de 2.º ciclo, 2013, 1.ª chamada.

1 A União Europeia (UE) está empenhada no desenvolvimento sustentável.  
Para tal é necessário um equilíbrio cuidadoso entre a prosperidade económica, a justiça social e um ambiente saudável. De facto, quando visados em simultâneo, estes três objectivos podem reforçar-se mutuamente. As políticas que favorecem o ambiente podem ser

5 benéficas para a inovação e a competitividade. Por sua vez, estas impulsionam o crescimento económico, que é vital para atingir os objectivos sociais.

**2.** Relê as linhas 4 a 6 do texto e indica a que se refere a palavra «estas».

Figura 16: Item do Exame Nacional do Ensino Básico, 3.º ciclo, 2008, 1.ª chamada.

No que se refere às provas de 9.º ano, dos 13 itens, seis foram considerados itens difíceis ou tendencialmente difíceis. De facto, em três desses itens (cf. Figuras 16

a 18), a percentagem de classificação média em relação à cotação máxima é inferior a 39% – sendo de 14% no item que registou os piores desempenhos – e nos restantes três situa-se entre os 40% e os 47%. Nestes itens, avaliou-se a compreensão das seguintes formas anafóricas, começando pelo item com desempenhos mais fracos: pronome demonstrativo *estas* (14%), pronome relativo *que* (28%), pronome pessoal *lhes* (39%), advérbio *aí* (40%), pronome indefinido *outros* (44%) e sintagma nominal pleno demonstrativo *esse tesouro* (47%). Estes itens apresentam formatos variados: dois são itens de resposta de escolha múltipla, dois de resposta curta e outros dois de resposta restrita. Incluem-se neste grupo de itens problemáticos os dois itens pertencentes ao grupo que avalia a compreensão de texto literário.

<p><b>1 Pela primeira vez, há um plano para resgatar uma nau carregada de ouro e prata que naufragou na baía de Setúbal, no final do século XVI.</b></p>
<p>ondas gigantes para chegar a terra firme. Estamos na Fortaleza de Santiago do Outão, em Setúbal, a mais importante da linha de costa, na região, durante a crise dinástica de 1580-1640, e, à nossa frente, desfia-se um rosário de histórias de naufrágios que começam ali e só</p> <p>10 acabam em Melides, ao longo de todo o concelho de Grândola.</p>
<p>bens pessoais. «Mas quase nada da sua carga. Ficou tudo lacrado<sup>2</sup> na areia», sustenta o nosso arqueólogo de serviço, que, há quatro anos, se fez de rato de biblioteca, para recolher toda a informação que o possa levar ao local exato onde jaz a embarcação. «Sou bom a encontrar</p> <p>20 navios naufragados», argumenta, sem falsas modéstias, ele, que já localizou 12, desde 1996.</p>
<p>30 naufrágios, o que explica o facto de a Carta Nacional Arqueológica Subaquática conter cerca de 6 mil registos de embarcações naufragadas em águas portuguesas. Um desses registos corresponde ao de uma nau espanhola da frota das Índias Ocidentais que, «depois de cortar os mastros, deu à costa rijamente em Setúbal, onde se partiu em bocados, com alguns homens a salvarem-se a nado e a darem a notícia de que o resto se teria afogado».</p>
<p><b>3. Selecciona a opção que corresponde à única afirmação falsa, de acordo com o sentido do texto.</b></p> <p>Escreve o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.</p> <p><b>(A)</b> «que» (linha 1) refere-se a «uma nau carregada de ouro e prata».</p> <p><b>(B)</b> «que» (linha 9) refere-se a «um rosário de histórias de naufrágios».</p> <p><b>(C)</b> «que» (linha 18) refere-se a «o nosso arqueólogo de serviço».</p> <p><b>(D)</b> «que» (linha 32) refere-se a «uma nau espanhola da frota das Índias Ocidentais».</p>

Figura 17: Item do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 9.º ano, 2012, 1.ª chamada.

que se viam ao largo embandeiradas. El-rei e a sua comitiva já tomavam lugar no varandim rendilhado do baluarte de Belém<sup>3</sup>, de cujas ameias chanfradas<sup>4</sup>, no pátio em baixo, o bispo dava a bênção à armada e aos marinheiros. Era o momento mais penoso! Cenas lancinantes de lágrimas, gritos e desmaios! Mães, esposas, filhos que se tinham de desarreigar<sup>5</sup> dos braços dos que partiam!... Bem se esforçavam estes por sorrir, por dizer palavras despreocupadas...  
15 Via-se-lhes bem no brilho do olhar e no embargo da fala o que lhes ia lá por dentro. Alguns,

5. Relê a afirmação seguinte.

«Via-se-lhes bem no brilho do olhar e no embargo da fala o que lhes ia lá por dentro.» (linha 16).

Explica esta afirmação, começando por identificar as personagens referidas.

Figura 18: Item da Prova final de Língua Portuguesa, 3.º ciclo, 2012, 1.ª chamada.

De salientar que, quando considerada a média global das provas em que os itens ocorrem, se constata que dois dos itens considerados problemáticos estão incluídos numa mesma prova, prova essa que apresenta uma média global inferior a 50% e a mais baixa comparada com as restantes provas em análise. Por sua vez, o item que apresenta os piores desempenhos pertence a uma prova com uma média nacional de 63%, a mais elevada de entre as provas de 9.º ano examinadas.

A análise de provas nacionais de avaliação evidenciou, pelo número de enunciados que incluem itens que avaliam este processo, que a compreensão de relações anafóricas tem ocupado um lugar importante na avaliação externa da disciplina Português do ensino básico, ainda que com diferenças entre as provas do 1.º e 2.º ciclo e as do 3.º ciclo.

Adicionalmente, o acesso aos desempenhos obtidos por item e a identificação de itens problemáticos permitiu concluir que esta é, ainda no final do 3.º ciclo, uma área de dificuldade para os alunos, uma vez que quase metade dos itens que avaliam a compreensão de relações anafóricas foram considerados difíceis.

No que concerne a estes itens, um fator que se identificou como estando relacionado com a dificuldade do item foi o da tipologia da expressão anafórica. Com efeito, apenas dois dos 16 itens não incluem pronomes, ou seja, a maior parte dos itens problemáticos avalia a compreensão de relações anafóricas que envolvem dependência referencial. Em todo o caso, nem todos os itens que contêm uma expressão anafórica do mesmo tipo foram considerados difíceis, pelo que importará

perceber, com mais rigor, que outros fatores linguísticos podem ser relevantes para os desempenhos obtidos. A discussão sobre estes itens será, assim, retomada aquando da discussão dos resultados obtidos no estudo experimental, no Capítulo 5.

### **4.3.2. Fase de diagnóstico e fase de aferição**

Após a aplicação das provas de leitura da fase de diagnóstico e da fase de aferição de resultados, procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos de acordo com as seguintes etapas: (i) informatização e classificação das respostas; (ii) construção da base de dados; (iii) análise quantitativa dos dados.

Em primeiro lugar, e relativamente aos dados dos grupos de alunos, as respostas começaram por ser informatizadas em ficheiro *Excel*. No processo de informatização, optou-se por transcrever as respostas sem que apresentassem erros ortográficos, a fim de se garantir que, na etapa seguinte, a da classificação, fosse possível o uso de ferramentas de localização e de filtro das respostas. As respostas ilegíveis foram tratadas como não respostas. No caso dos dados do grupo de controlo de adultos, foi apenas necessário proceder à exportação dos dados, uma vez que as provas haviam sido aplicadas já em formato digital.

Seguidamente, as respostas foram classificadas, sendo-lhes atribuída uma cotação (dicotómica, de um ou zero pontos) de acordo com critérios de classificação gerais e específicos (cf. Anexo 3). Importará, nesta altura, fazer algumas considerações sobre as opções tomadas na elaboração dos critérios, procurando exemplificar-se essas mesmas opções com respostas concretas dos alunos.

Segundo os critérios definidos, foi atribuído um ponto a todas as respostas em que o aluno identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome através de transcrição ou de paráfrase do texto. Por exemplo, no item 18 do pré-teste, em que se solicita a identificação do antecedente do pronome demonstrativo «isso», aceitaram-se tanto respostas como «tentar chegar à Índia por mar, mas navegando para Ocidente», que corresponde à transcrição do texto, como «o trajeto que Cristóvão Colombo propôs», em que se recorre à paráfrase.

Para além disso, na definição dos critérios para respostas corretas, atendeu-se também à classe do antecedente a identificar. No caso de pronomes que remetem para antecedentes nominais, não se exigia a identificação de toda a expressão nominal, isto é, incluindo determinantes ou quantificadores e complementos ou modificadores, caso existissem, optando-se antes por estabelecer que a resposta seria considerada correta desde que o aluno identificasse pelo menos o núcleo do sintagma nominal. Esta opção prende-se com o facto de se estar a avaliar, na identificação de antecedentes, uma capacidade que envolve conhecimento de natureza sintática, mas também de natureza semântica e discursiva. Tomando como exemplo um item do pós-teste, o item 40, em que o pronome pessoal *ele* remete, textualmente, para a expressão nominal «este jovem esquerdino», aceitaram-se tanto as respostas coincidentes com esta expressão como respostas que incluíam apenas o determinante e o nome («este jovem»), o nome e o modificador («jovem esquerdino») ou, finalmente, apenas o nome («jovem»). Do mesmo modo, nos itens com o pronome relativo *que*, aceitaram-se como respostas corretas aquelas em que o aluno identifica não apenas o núcleo nominal, mas aquelas em que é retomada, com o nome, toda a relativa. Por exemplo, na prova do pré-teste, no item 38, em que o antecedente seria, textualmente, «as bactérias», consideraram-se corretas respostas como «as bactérias que provocam amigdalites», mas não aquelas em que o nome está ausente, tais como «que provocam amigdalites» ou «provocam amigdalites».

Por seu turno, com pronomes que remetem para antecedentes verbais ou oracionais, definiu-se como critério para as respostas corretas a presença de um verbo e do(s) seu(s) argumento(s) ou de expressões como «o facto de» ou a «a ideia de que» ou outras construções com nomes que selecionam orações. Por exemplo, no item 14 da prova de avaliação, com o pronome demonstrativo *o*, em que o antecedente é, textualmente, «transportam os bebés», aceitaram-se como respostas corretas «transportam os bebés», «transportar os bebés», «o facto de as fêmeas transportarem os bebés» ou, ainda, «a ação de transportar os bebés», mas não apenas «transportam» ou «bebés», uma vez que o verbo ou o nome por si só não dão origem a um conteúdo proposicional.

Há ainda a acrescentar o facto de, nos contextos em que o pronome integra uma cadeia de referência com vários elementos, se terem estabelecido como corretas

as respostas em que o aluno identifica um elemento que não corresponde, necessariamente, ao elo inicial da cadeia. Retomando um exemplo já mencionado, o do item 40 do pós-teste, aceitou-se como correta não só a resposta «Tomás Vitorino», expressão nominal que constitui o elo inicial da cadeia, mas que se encontra, linearmente, bastante mais afastada do pronome, como a resposta «este jovem esquerdino», expressão nominal que constitui o antecedente mais próximo do pronome, ainda que não constitua a cabeça da cadeia de referência.

No que concerne às respostas incorretas, foram atribuídos zero pontos a todas as respostas em que o aluno não identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome, incluindo quando o antecedente indicado não concorda gramaticalmente com o pronome. As não respostas, ou respostas deixadas em branco, foram também cotadas com zero.

O processo de classificação envolveu, tanto no pré como no pós-teste, três classificadores, sendo um deles a investigadora e os restantes professores de Português de ensino básico e secundário em exercício de funções e com experiência em classificação de provas nacionais. Com esta estratégia, e uma vez que as respostas a classificar se apresentavam no formato de resposta curta, procurou garantir-se uma maior fiabilidade da classificação.

Os classificadores tiveram acesso a três documentos: os enunciados das provas, os critérios de classificação e um ficheiro *Excel* com as respostas informatizadas, no qual registaram as cotações.

Do processo de classificação resultaram, assim, três cotações: a cotação 1, atribuída pela investigadora, e as cotações 2 e 3, atribuídas por outros classificadores. Para se comparar as três cotações, aplicou-se uma medida de associação, o coeficiente V de Cramer (cf. Anexo 6, Testes 1 e 2), através do qual se obtiveram valores indicadores de uma associação forte tanto entre a cotação 1 e a cotação 2 (.901) como entre a cotação 1 e a cotação 3 (.905)<sup>20</sup>, o que possibilitou que a análise quantitativa viesse a ser realizada tendo como referência a cotação 1.

---

<sup>20</sup> O coeficiente V de Cramer devolve um valor entre 0 e 1, em que 0 corresponde a ausência de associação entre variáveis, valores próximos de 0 correspondem a fraca associação e valores próximos de 1 correspondem a uma associação mais forte entre duas variáveis.

Após a etapa de classificação, completou-se a base de dados, que foi organizada de acordo com três grupos de variáveis: variáveis relacionadas com os sujeitos participantes no estudo, variáveis relacionadas com o teste e a tarefa e variáveis relacionadas com as respostas. No quadro seguinte, apresentam-se as principais variáveis, assim como o tipo de escala e exemplos das categorias de dados (Neves & Ferreira 2015).

Variável		Tipo de escala	Exemplos das categorias
Sujeitos	Código de identificação	Ordinal	401 / 402 / 403...
	Ano	Ordinal	4 / 6 / 8 / Adultos
	Turma	Nominal	Experimental / Controlo
Teste e tarefa	Teste	Nominal	Pré / Pós
	Item	Ordinal	2 / 3 / 4... 40
	Pronome	Nominal	o / a / lhe / ...
	Tipo de pronome	Nominal	Pessoal / Demonstrativo / Relativo
	Estatuto	Nominal	Forte / Clítico
	Função	Nominal	Sujeito / Objeto
	Distância antecedente-pronome	Nominal	F / FA / PA
Respostas	Respostas	Nominal	a girafa / as bactérias / ...
	Cotação	Ordinal	0 / 1

Quadro 18: Principais variáveis da base de dados.

No primeiro grupo, inclui-se, por exemplo, o código de identificação de cada participante, o ano e a turma. O segundo grupo está organizado em torno dos testes (pré ou pós-teste), assim como dos itens que os compõem (com categorias de 2 a 40, uma vez que o item 1 corresponde ao item de exemplo). A cada um dos itens associou-se informação sobre a forma pronominal e as propriedades em estudo (tipo de pronome, estatuto e função) assim como sobre a distância entre o antecedente e o pronome, codificada pelas letras F, FA e PA, em que *F* designa relações de dependência referencial que ocorrem na mesma frase (simples ou complexa), *FA* em frase(s) anterior(es) e *PA* em parágrafo(s) anterior(es).

Tendo em consideração o número de participantes de cada prova (103 no pré-teste e 50 no pós-teste), a base de dados contém um total de 5967 registos, sendo 4017 relativos à primeira prova e 1950 à segunda. Considerando apenas os sujeitos alunos, são 3549 os registos do pré-teste e 1482 os registos do pós-teste.

Para a análise dos dados, e sem perder de vista a questão geral de investigação – *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?* –, formularam-se questões mais específicas, às quais correspondem hipóteses que se pretendem verificar através dos dados recolhidos nas provas de leitura.

As duas primeiras hipóteses, de carácter mais geral, derivam diretamente da questão geral e dos objetivos formulados para as fases de diagnóstico e de aferição de resultados.

**Hipótese 1:** assumindo-se que a compreensão de dependências referenciais é sensível ao desenvolvimento linguístico e à progressão escolar dos alunos, espera-se encontrar diferenças de desempenho quanto ao ano de escolaridade, com percentagens de sucesso progressivamente superiores do 1.º para o 3.º ciclo.

**Hipótese 2:** admitindo-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e nível de compreensão destas estruturas na leitura, espera-se encontrar diferenças de desempenho entre os grupos experimental e de controlo, com percentagens de sucesso superiores para o grupo experimental após a intervenção didática.

Para além disso, enuncia-se também um conjunto de hipóteses relativas à compreensão de dependências referenciais e, em particular, a fatores que se considera poderem afetar as condições de recuperação do antecedente de um pronome (cf. Capítulo 3), nomeadamente: o tipo de expressão anafórica, neste caso, o tipo de pronome (pessoal, demonstrativo e relativo) e outras propriedades relacionadas com a forma pronominal como sejam o seu estatuto fonológico (forma forte ou clítico) ou,

ainda, a sua função (sujeito ou objeto); a distância entre o antecedente e o pronome que o recupera; e, por fim, o tipo de texto.

**Hipótese 3:** de acordo com as propriedades dos pronomes em estudo, espera-se encontrar diferenças de desempenho na compreensão de pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e pronomes relativos.

**Hipótese 4:** de acordo com as propriedades dos pronomes em estudo, prevê-se existirem diferenças de desempenho na compreensão de pronomes relacionadas com seu estatuto (forma forte ou clítico) e com a sua função (sujeito ou objeto).

**Hipótese 5:** assumindo-se que a distância entre o antecedente e o pronome desempenha um papel relevante na menor ou maior dificuldade em recuperar o antecedente, espera-se encontrar diferenças de desempenho na compreensão de relações de dependência referencial que ocorrem em três tipos de unidades: a mesma frase (simples ou complexa), frase(s) anterior(es) ou parágrafo(s) anterior(es).

**Hipótese 6:** admitindo-se que o tipo de texto constitui um fator relevante na compreensão de relações de dependência referencial, prevê-se existirem diferenças de desempenho na compreensão destas relações em textos narrativos e em textos expositivos.

Para a verificação destas hipóteses, tomou-se como principal indicador da análise quantitativa a percentagem de respostas corretas, que traduz a contagem de itens cotados com um ponto<sup>21</sup>, de acordo com as variáveis em análise. Para a verificação das hipóteses enunciadas, recorreu-se a análise descritiva e inferencial<sup>22</sup>.

Os resultados serão apresentados, em primeiro lugar, para as variáveis subjacentes às hipóteses 3 a 6, ou seja, apresentar-se-ão, para cada prova, os resultados obtidos: (i) por tipo de pronome, (ii) por estatuto e função do pronome, (iii) por distância entre antecedente e pronome e (iv) por tipo de texto. Relativamente ao

<sup>21</sup> Recorde-se que os itens das provas são itens dicotómicos, classificados com um ou zero pontos.

<sup>22</sup> Em particular, aplicou-se o teste não paramétrico de qui-quadrado. Este teste, que permite averiguar se duas variáveis são ou não independentes, devolve o valor de  $X^2$  e o valor de  $p$ , considerando-se existir significância estatística quando  $p < 0.05$ . Os resultados da aplicação dos testes estatísticos são disponibilizados no Anexo 6.

pré-teste, apresentam-se e descrevem-se os resultados obtidos globalmente e por cada um dos anos de escolaridade em estudo (4.º, 6.º e 8.º anos), em comparação com o grupo de adultos. Para o pós-teste, que só avalia alunos do 4.º ano, apresenta-se, num primeiro momento, apenas os resultados globais, em comparação com o grupo de adultos. Posteriormente, para a verificação das hipóteses 1 e 2, apresentam-se os resultados por ano de escolaridade, no pré-teste, e por grupo (experimental e controlo), comparando-se os dados do pré e do pós-teste.

#### 4.3.2.1. Resultados por tipo de pronome

Conforme foi descrito no ponto 4.2.2., cada uma das provas aplicadas avaliou a compreensão de relações de dependência referencial envolvendo três tipos de pronomes: pronomes pessoais não reflexos e não recíprocos de 3.ª pessoa (*ele, o, lhe* e suas variantes morfológicas), pronomes demonstrativos invariáveis (*isso e o*) e o pronome relativo *que*. Antes da descrição dos resultados por tipo de pronome, apresenta-se, no quadro abaixo, a distribuição dos itens da prova do pré-teste de acordo com cada uma das subclasses pronominais avaliadas.

Tipo de pronome	Itens	Número total de itens
Pronomes pessoais	2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 30, 34, 37, 38	21
Pronomes demonstrativos	3, 6, 18, 23, 26, 32, 36	7
Pronomes relativos	5, 10, 15, 25, 28, 29, 31, 33, 35, 39, 40	11

Quadro 19: Distribuição dos itens do pré-teste por tipo de pronome.

No que concerne aos resultados obtidos no pré-teste por tipo de pronome (cf. Figura 19), observa-se que o desempenho na tarefa de identificação de antecedentes foi sensível às subclasses de pronomes avaliadas, registando-se diferenças significativas entre os três tipos de pronomes (cf. Anexo 6, Teste 3). Os alunos evidenciaram maiores dificuldades na compreensão de pronomes demonstrativos,

com uma percentagem de acerto pouco superior a 30%, seguidos pelos pronomes relativos, um pouco abaixo dos 60%. Os pronomes pessoais foram aqueles em que os alunos evidenciaram melhores resultados, com uma percentagem de respostas corretas de 74%.

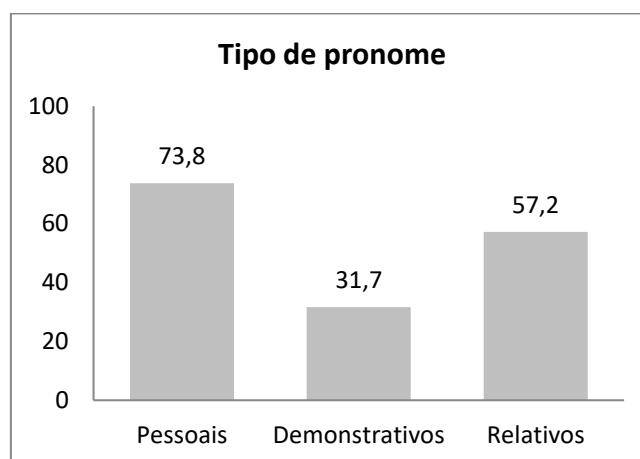


Figura 19: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pré-teste.

Se se atender aos resultados obtidos para cada tipo de pronome de acordo com o ano de escolaridade (cf. Figura 20), verifica-se um padrão de resultados semelhante àquele que foi obtido globalmente, ou seja, para todos os anos, a tarefa de identificação de antecedentes de pronomes foi mais difícil com pronomes demonstrativos, seguidos pelos relativos e, por fim, pelos pronomes pessoais. Em todos os grupos, exceto no grupo de controlo de adultos, as diferenças obtidas entre os três tipos de pronomes são estatisticamente significativas (cf. Anexo 6, Teste 4). De salientar que o grupo de 4.º ano apenas atinge uma percentagem de respostas corretas superior a 50% com os pronomes pessoais. Tanto no grupo do 6.º ano como no de 8.º ano, com os pronomes demonstrativos, os resultados estão também abaixo desse patamar. No que se refere ao grupo de adultos, as percentagens de acerto com pronomes pessoais e com pronomes relativos foi próxima dos 100% e de cerca de 80% no caso dos demonstrativos.

Para as três subclasses pronominais, e independentemente da maior ou menor dificuldade de compreensão que parece estar associada ao tipo de pronome, é

evidente um efeito de desenvolvimento, isto é, os resultados obtidos por cada grupo vão sendo progressivamente superiores, do grupo de 4.º ano para o grupo de adultos.

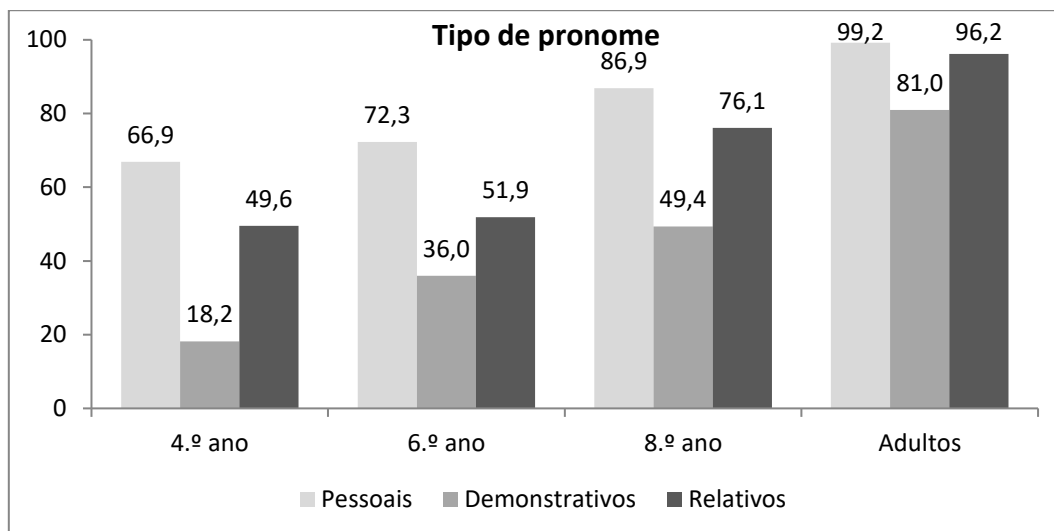


Figura 20: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Relativamente ao pós-teste, a prova avaliou os mesmos tipos de pronomes, sendo a distribuição dos itens (cf. Quadro 20) semelhante à da prova do pré-teste.

Tipo de pronome	Itens	Número total de itens
Pronomes pessoais	3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 40	21
Pronomes demonstrativos	14, 18, 20, 24, 37, 38, 39	7
Pronomes relativos	2, 4, 7, 15, 21, 23, 29, 30, 33, 34, 35	11

Quadro 20: Distribuição dos itens do pós-teste por tipo de pronome.

De acordo com o gráfico da Figura 21, os resultados dos alunos de 4.º ano no pós-teste evidenciam, à semelhança dos do pré-teste, diferenças significativas entre os três tipos de pronomes (cf. Anexo 6, Teste 22), com percentagens de acerto superiores para os pronomes pessoais, seguidos pelos relativos e, por fim, pelos demonstrativos. O grupo de adultos obteve um desempenho de 100% ou próximo em todas as subclasses pronominais.

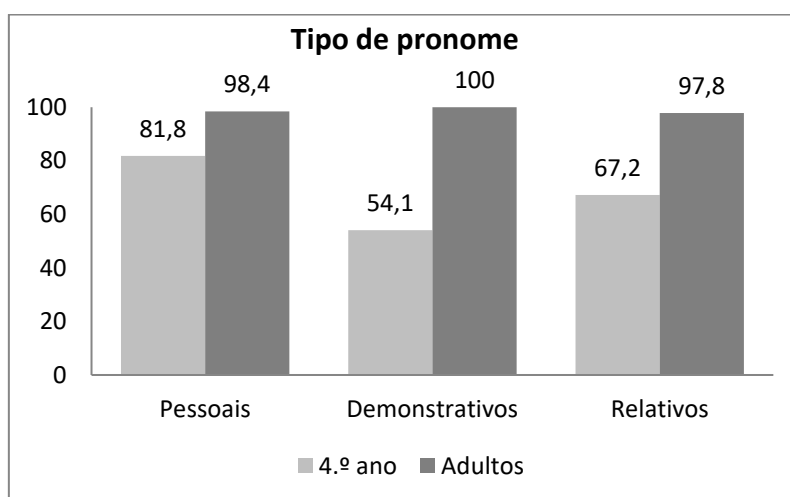


Figura 21: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pós-teste.

#### 4.3.2.2. Resultados por estatuto e função do pronome

Relativamente aos pronomes pessoais, o pré-teste incluiu 21 itens que avaliaram este tipo de pronome, distribuídos entre formas fortes e clíticos e desempenhando a função sintática de sujeito ou de objeto, conforme se sistematiza no quadro abaixo.

Pronomes pessoais	Itens	Número total de itens
Fortes	2, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 21, 27, 34, 37, 38	12
Sujeito	7, 11, 14, 16, 21, 37, 38	7
Objeto	2, 9, 12, 27, 34	5
Clíticos	4, 8, 13, 17, 19, 20, 22, 24, 30	9
Objeto direto	4, 8, 17, 22, 30	5
Objeto indireto	13, 19, 20, 24	4

Quadro 21: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes pessoais).

No que se refere à distinção entre formas fortes e clíticas, os resultados (cf. Figura 22) evidenciam uma percentagem de respostas certas mais elevada para os

pronomes fortes, com uma diferença de quase 15 pontos percentuais relativamente aos pronomes clíticos. Considerando a função sintática, observa-se que foi mais fácil para os alunos identificar o antecedente de pronomes fortes sujeito do que de pronomes fortes com a função de objeto (cf. Figura 23). Quanto aos pronomes clíticos (cf. Figura 24), a percentagem de acerto foi superior para os clíticos de objeto direto relativamente aos de objeto indireto. Considerando a totalidade dos alunos avaliados, os testes estatísticos confirmam serem significativas as diferenças nos resultados obtidos consoante o estatuto e a função dos pronomes pessoais (cf. Anexo 6, Testes 5-7).

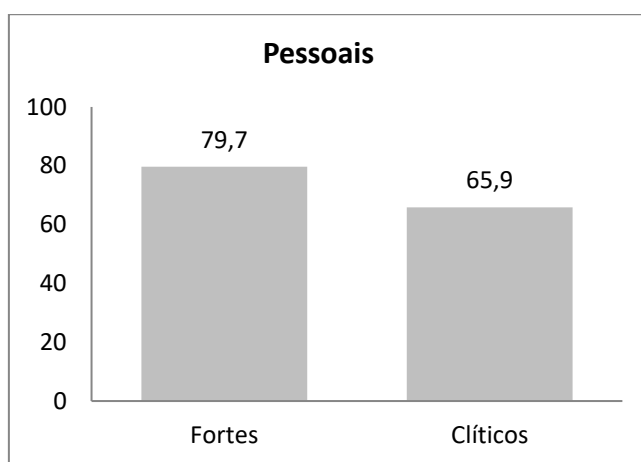


Figura 22: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes e clíticos no pré-teste.

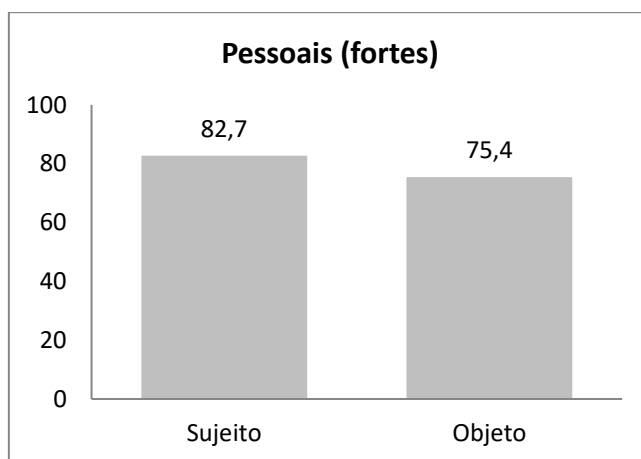


Figura 23: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes sujeito e objeto no pré-teste.

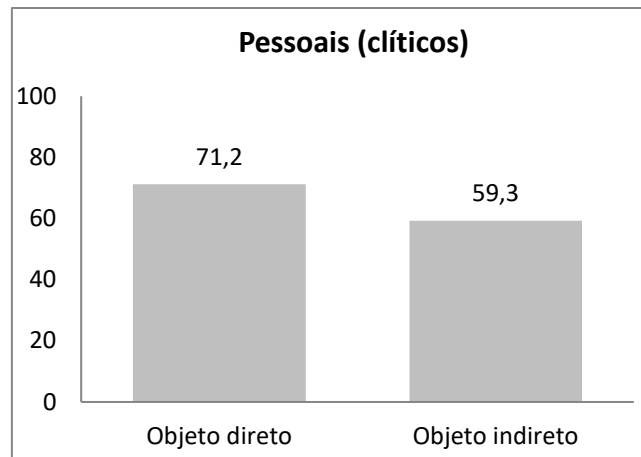


Figura 24: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos objeto direto e indireto no pré-teste.

Uma análise dos resultados por ano de escolaridade (cf. Quadro 22) permite verificar o mesmo padrão de resultados quando considerados os dados globalmente: em todos os anos, a percentagem de respostas corretas com formas fortes é superior à percentagem de respostas corretas com formas clíticas; os pronomes fortes sujeito apresentam percentagens de acerto superiores às dos pronomes fortes objeto; os clíticos objeto direto apresentam percentagens de respostas certas superiores às dos clíticos objeto indireto.

Relativamente às diferenças encontradas entre formas fortes e clíticos, constata-se que estas decrescem ao longo dos anos, sendo de 17,9% no 4.º ano, 12,8% no 6.º ano e 7,9% no 8.º ano. Este decréscimo ocorre também quanto às diferenças entre formas fortes sujeito e objeto, mas não entre clíticos objeto direto e indireto. De notar que, em termos estatísticos, só são significativas nos três anos de escolaridade as diferenças entre pronomes fortes e clíticos; as diferenças percentuais encontradas entre formas fortes de sujeito e objeto e clíticos de objeto direto e indireto apresentam significância estatística apenas no 4.º ano (cf. Anexo 6, Testes 8-10).

O grupo de controlo de adultos obtém um desempenho de 100% ou muito próximo na identificação de antecedentes de pronomes pessoais, independentemente do estatuto e da função do pronome.

Pronomes pessoais	4.º ano	6.º ano	8.º ano	Adultos
Fortes	74,6	77,8	90,3	100
sujeito	79,3	79,9	91,7	100
objeto	68,0	74,9	88,4	100
Clíticos	56,7	65,0	82,4	98,2
objeto direto	64,0	68,2	86,7	100
objeto indireto	47,6	61,1	77,1	95,8

Quadro 22: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais de acordo com o estatuto e a função do pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

No que concerne aos pronomes demonstrativos (cf. Quadro 23), o pré-teste incluiu sete itens que avaliaram este tipo de pronome, distribuídos entre formas fortes e clíticos e, no caso da forma forte *isso*, desempenhando a função sintática de sujeito ou de objeto (oblíquo).

Pronomes demonstrativos	Itens	Número total de itens
Fortes	3, 18, 32, 36	4
Sujeito	18, 32, 36	3
Objeto	3	1
Clíticos	6, 23, 26	3

Quadro 23: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes demonstrativos).

Analisando os resultados globais (cf. Figura 25), constata-se ter existido uma diferença não significativa entre os resultados obtidos para pronomes fortes e para pronomes clíticos, ainda que com uma percentagem de respostas corretas superior para as formas fortes (cf. Anexo 6, Teste 11).

Já uma análise dos resultados por ano mostra, nos 4.º e 6.º anos, percentagens de sucesso superiores para os pronomes fortes e, no 8.º ano, percentagens de acerto superiores na identificação de antecedentes de formas clíticas. De facto, e como é possível observar no Quadro 24, no 3.º ciclo, o desempenho dos alunos foi melhor na compreensão de dependências referenciais com o clítico demonstrativo *o* do que com

a forma forte *isso*. Também no grupo de adultos se observa este contraste: enquanto os resultados para os pronomes clíticos se situam na ordem dos 95%, a percentagem de sucesso para os demonstrativos fortes ficou-se pelos 70%. Estatisticamente, só são significativas as diferenças entre pronomes fortes e clíticos no 6.º e no 8.º ano (cf. Anexo 6, Teste 13).

Relativamente a diferenças resultantes da função sintática, tanto globalmente (cf. Figura 26) como por ano (cf. Quadro 24), foi superior a percentagem de acerto para a posição de objeto, sendo estatisticamente significativas as diferenças nos resultados obtidos para pronomes sujeito e objeto, com exceção do grupo de 8.º ano (cf. Anexo 6, Teste 14). De salientar que o teste incluía apenas um item para o contexto pronome demonstrativo forte com função de objeto.

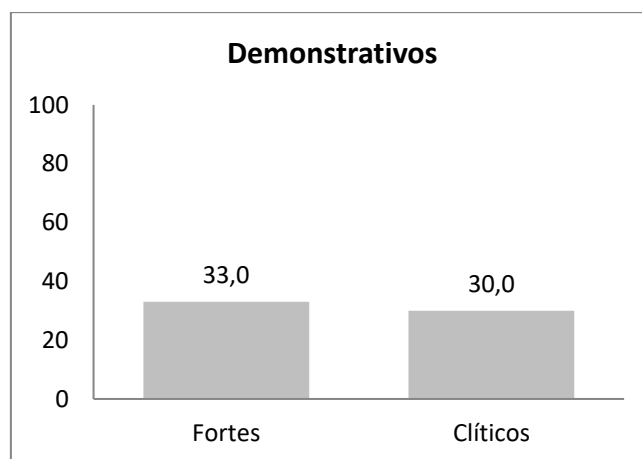


Figura 25: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes e clíticos no pré-teste.

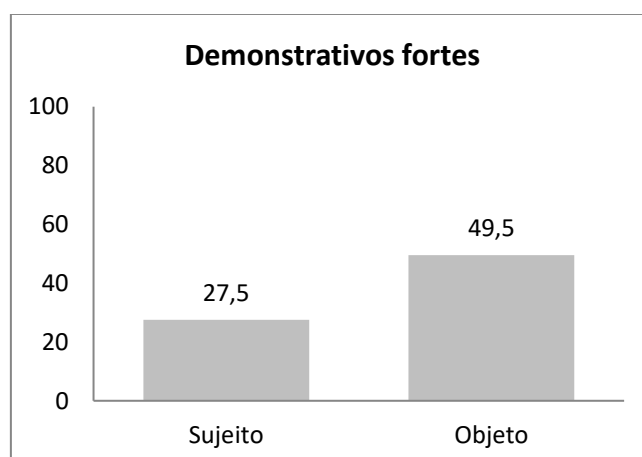


Figura 26: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes sujeito e objeto no pré-teste.

Pronomes demonstrativos	4.º ano	6.º ano	8.º ano	Adultos
Fortes	21,9	42,6	40,6	70,8
sujeito	14,2	37,0	38,9	73,9
objeto	45,0	59,3	45,9	91,7
Clíticos	13,4	27,2	61,1	94,4

Quadro 24: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos de acordo com o estatuto e a função do pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Quanto aos pronomes relativos, eram 11 os itens do pré-teste que avaliavam, em relativas restritivas, esta subclasse de pronomes e, em particular, o relativo *que*. Dos 11 itens, sete solicitavam a identificação do antecedente do pronome com a função de sujeito e quatro com a função de objeto (cf. Quadro 25).

Pronomes relativos	Itens	Número total de itens
Sujeito	5, 25, 31, 33, 35, 39, 40	7
Objeto	10, 15, 28, 29	4

Quadro 25: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com a função do pronome (pronomes relativos).

Considerados quer globalmente (cf. Figura 27) quer por ano de escolaridade (cf. Quadro 26), os resultados evidenciam uma percentagem de respostas corretas superior para os contextos em que *que* desempenha a função de sujeito relativamente àqueles em que desempenha a função de objeto. A análise estatística confirma serem significativas as diferenças nos resultados registados para pronomes relativos sujeito e objeto quando considerada a totalidade dos alunos e também no grupo de 4.º ano, o mesmo não se verificando nos resultados alcançados pelos grupos de 6.º e de 8.º ano (cf. Anexo 6, Testes 15 e 16).

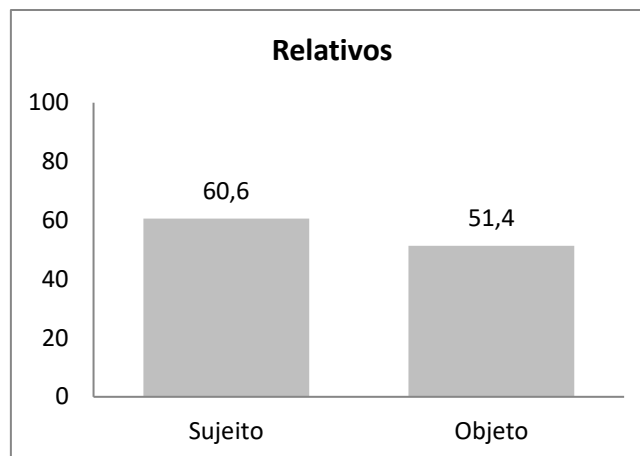


Figura 27: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos sujeito e objeto no pré-teste.

Em todo o caso, e à medida que se avança no ano de escolaridade não só aumenta a percentagem de acerto (que atinge valores acima de 90% no caso do grupo de adultos, ainda que com uma percentagem superior para os pronomes sujeito), como diminui a diferença entre pronomes relativos sujeito e objeto: enquanto no 4.º ano esta diferença se aproxima dos 17%, é de apenas 3,4% no 8.º ano. Por sua vez, o 6.º ano é aquele em que a diferença de resultados entre pronomes sujeito e objeto é menor (2,9%), mas é também o ano de escolaridade que apresenta os resultados mais baixos para contextos em que o pronome é sujeito.

Pronomes relativos	4.º ano	6.º ano	8.º ano	Adultos
Sujeito	55,7	52,9	77,4	98,8
Objeto	38,8	50,0	74,0	91,7

Quadro 26: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos de acordo com a função do pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Considerando-se agora a prova da fase de aferição de resultados, quanto aos pronomes pessoais, e tal como na prova do pré-teste, o pós-teste incluiu 21 itens que avaliaram este tipo de pronome, distribuídos entre formas fortes e clíticos e desempenhando a função sintática de sujeito ou de objeto, conforme se sistematiza no quadro abaixo.

Pronomes pessoais	Itens	Número total de itens
Fortes	3, 5, 9, 16, 19, 26, 27, 28, 36, 40	10
Sujeito	9, 16, 19, 26, 36, 40	6
Objeto	3, 5, 27, 28	4
Clíticos	6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 25, 31, 32	11
Objeto direto	6, 8, 9, 11, 25, 32	6
Objeto indireto	10, 12, 13, 22, 31	5

Quadro 27: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes pessoais).

No que toca à distinção entre formas fortes e clíticos, os resultados dos alunos de 4.º ano evidenciam percentagens de acerto muito próximas, ambas superiores a 80% (cf. Quadro 28). De igual modo, e considerando a função sintática, também não se observam diferenças relevantes nas percentagens de respostas corretas entre pronomes fortes sujeito e objeto. Já quanto aos pronomes clíticos, a percentagem de acerto foi superior para os clíticos de objeto direto relativamente aos de objeto indireto, ainda que os resultados não evidenciem diferenças estatisticamente significativas (cf. Anexo 6, Testes 23-25).

O grupo de adultos obteve um desempenho igual ou próximo a 100% independentemente do estatuto e da função do pronome pessoal, ainda que se possa verificar uma percentagem de acerto ligeiramente inferior no caso dos pronomes clíticos de objeto indireto.

Pronomes pessoais	4.º ano	Adultos
Fortes	82,4	100
sujeito	85,1	100
objeto	85,5	100
Clíticos	81,3	97,0
objeto direto	84,7	100
objeto indireto	77,4	93,3

Quadro 28: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais de acordo com o estatuto e a função do pronome no pós-teste.

No que se refere aos pronomes demonstrativos, e como ilustra o quadro seguinte, o pós-teste incluiu sete itens que avaliaram este tipo de pronome, distribuídos entre formas fortes e clíticos e, no caso da forma forte *isso*, desempenhando a função sintática de sujeito ou de objeto (oblíquo).

Pronomes demonstrativos	Itens	Número total de itens
Fortes	18, 20, 24, 38	4
Sujeito	18, 20, 38	3
Objeto	24	1
Clíticos	14, 37, 39	3

Quadro 29: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes demonstrativos).

De acordo com o Quadro 30 e com os dados estatísticos apresentados no Anexo 6 (cf. Testes 26 e 27), pode constatar-se que o desempenho dos alunos no pós-teste não foi sensível ao estatuto nem à função sintática dos demonstrativos. A percentagem de respostas corretas é semelhante para as diferentes formas e contextos avaliados, situando-se um pouco acima dos 50%. No caso dos adultos, a percentagem de acerto atinge os 100% em todas as condições.

Pronomes demonstrativos	4.º ano	Adultos
Fortes	55,3	100
sujeito	55,3	100
objeto	55,3	100
Clíticos	52,6	100

Quadro 30: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos de acordo com o estatuto e a função do pronome no pós-teste.

Por fim, no que diz respeito aos pronomes relativos, o pós-teste avaliou a identificação de antecedentes do pronome *que* em 11 relativas restritivas, desempenhando em sete a função de sujeito e em quatro a função de objeto, como se pode ler no quadro abaixo.

Pronomes relativos	Itens	Número total de itens
Sujeito	4, 7, 21, 23, 29, 30, 35	7
Objeto	2, 15, 33, 34	4

Quadro 31: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com a função do pronome (pronomes relativos).

De acordo com os resultados do Quadro 32, a discrepância entre relativos com função de sujeito e com função de objeto observada no pré-teste continua a verificar-se no pós-teste, com uma diferença de quase 15% entre as duas funções desempenhadas pelo pronome. Estatisticamente, confirma-se ser significativa a diferença nos resultados obtidos para pronomes sujeito e objeto (cf. Anexo 6, Teste 28). Contrariamente, no grupo de adultos, o desempenho é próximo de 100% para ambos os contextos.

Pronomes relativos	4.º ano	Adultos
Sujeito	72,6	97,6
Objeto	57,9	97,9

Quadro 32: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos de acordo com a função do pronome no pós-teste.

#### 4.3.2.3. Resultados por distância antecedente-pronome

Considerando o fator distância entre antecedente e pronome, o pré-teste apresentou 16 itens em que antecedente e pronome ocorrem na mesma frase (simples ou complexa), 15 itens em que o antecedente ocorre na(s) frase(s) anterior(es) e, ainda, oito itens em que o antecedente ocorre em parágrafo(s) anterior(es). A distribuição dos itens do pré-teste é apresentada no Quadro 33.

Distância*	Itens	Número total de itens
F	5, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 20, 25, 28, 29, 31, 33, 35, 39, 40	16
FA	2, 6, 9, 11, 14, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 32, 34, 37	15
PA	3, 4, 7, 13, 16, 18, 36, 38	8

Quadro 33: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com a distância antecedente-pronome.

\*F-antecedente na mesma frase (simples ou complexa); FA-antecedente na(s) frase(s) anterior(es); PA-antecedente no(s) parágrafo(s) anterior(es).

No que se refere à totalidade dos alunos testados (cf. Figura 28), observa-se que as percentagens de acerto se situaram entre os 59% e os 64%, sendo que a percentagem mais baixa foi obtida nos contextos de maior distância entre o antecedente e o pronome. Ainda assim, em termos estatísticos, só foram significativas as diferenças nos resultados obtidos entre os contextos de frase(s) anterior(es) e parágrafo(s) anterior(es) (cf. Anexo 6, Teste 17).

De acordo com os resultados por ano de escolaridade, dispostos no Quadro 34, se o contexto relativo a parágrafo(s) anterior(es) é o que apresenta percentagens mais baixas no 8.º ano, com diferenças significativas para as restantes duas categorias (cf. Anexo 6, Teste 18), tal não se verifica no 4.º e no 6.º ano, em que aquele contexto surge com percentagens de acerto próximas (no 4.º) ou até superiores (no 6.º) a outras categorias. Em todos os anos, e também no grupo de adultos, com percentagens próximas de 100%, os melhores resultados foram obtidos em contextos em que o antecedente se encontra na(s) frase(s) anterior(es). De notar que os desempenhos do grupo de 8.º ano são superiores aos de 4.º e 6.º anos, com uma diferença mais evidente no contexto de frase simples ou complexa.

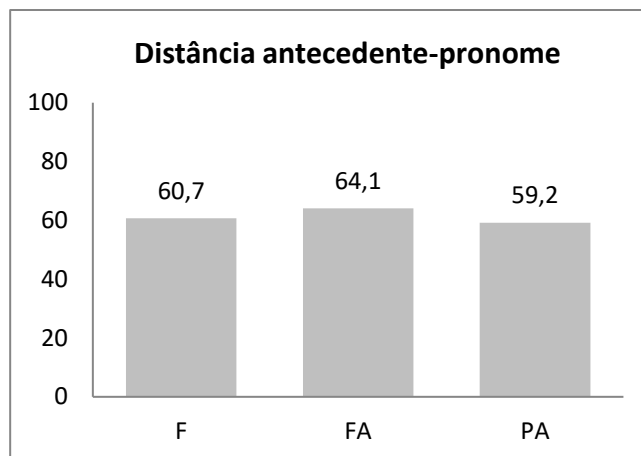


Figura 28: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância antecedente-pronome no pré-teste.

\*F-antecedente na mesma frase (simples ou complexa); FA-antecedente na(s) frase(s) anterior(es); PA-antecedente no(s) parágrafo(s) anterior(es).

Distância*	4.º ano	6.º ano	8.º ano	Adultos
F	53,0	56,0	78,7	96,9
FA	54,1	64,8	80,0	98,8
PA	52,5	59,7	69,9	86,1

Quadro 34: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância antecedente-pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

\*F-antecedente na mesma frase (simples ou complexa); FA-antecedente na(s) frase(s) anterior(es); PA-antecedente no(s) parágrafo(s) anterior(es).

Por sua vez, como se pode ler no Quadro 35, o pós-teste apresentou 19 itens em que o antecedente e o pronome ocorrem na mesma frase (simples ou complexa), 14 itens em que o antecedente ocorre na(s) frase(s) anterior(es) e, ainda, seis itens em que o antecedente ocorre em parágrafo(s) anterior(es).

Distância*	Itens	Número total de itens
F	2, 4, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39	19
FA	5, 6, 8, 10, 18, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 36, 37, 40	14
PA	3, 9, 11, 12, 24, 28	6

Quadro 35: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com a distância antecedente-pronome.

\*F-antecedente na mesma frase (simples ou complexa); FA-antecedente na(s) frase(s) anterior(es); PA-antecedente no(s) parágrafo(s) anterior(es).

Os resultados obtidos pelos alunos de 4.º ano no pós-teste relativamente ao fator distância (cf. Figura 29) sugerem maiores dificuldades na compreensão de dependências referenciais no contexto de frase simples ou complexa. A aplicação de testes estatísticos (cf. Anexo 6, Teste 29) confirma ser significativa a diferença entre este contexto e as restantes duas categorias avaliadas. Já as percentagens para as categorias frase(s) anterior(es) ou parágrafos(s) anterior(es) estão ambas acima dos 75% e mais próximas dos resultados dos adultos do que no pré-teste. O grupo de adultos atingiu um desempenho de 100% ou próximo em todos os contextos no que concerne à distância antecedente-pronome.

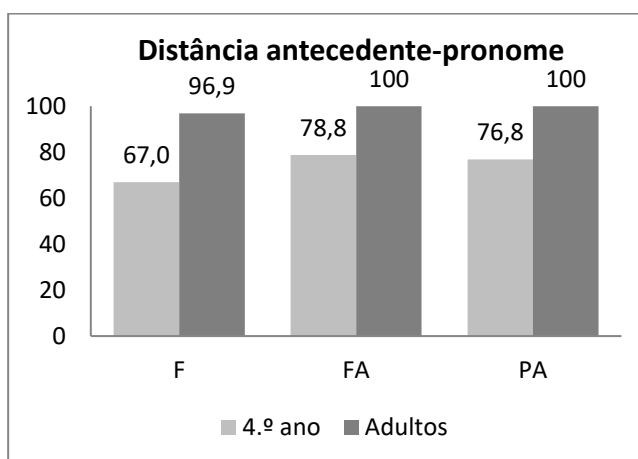


Figura 29: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância antecedente-pronome no pós-teste.

\*F-antecedente na mesma frase (simples ou complexa); FA-antecedente na(s) frase(s) anterior(es); PA-antecedente no(s) parágrafo(s) anterior(es).

#### 4.3.2.4. Resultados por tipo de texto

No que concerne ao tipo de texto, a prova do pré-teste incluiu dois textos com carácter predominantemente narrativo e dois com carácter predominantemente expositivo. A distribuição dos itens de acordo com o tipo de texto é apresentada no quadro abaixo.

Tipo de texto	Textos	Itens	Número total de itens
Narrativo	O leopardo, a girafa e o elefante	2-17	23
	Cristóvão Colombo	18-24	
Expositivo	Garrano, o cavalo selvagem	25-32	16
	O nosso corpo é um jardim zoológico	33-40	

Quadro 36: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com o tipo de texto.

Da leitura dos resultados globais do pré-teste apresentados no gráfico da Figura 30, pode concluir-se que a percentagem de respostas corretas é superior nos itens relativos aos textos narrativos, sendo que esta tendência se encontra também nos resultados por ano de escolaridade e no grupo de adultos (cf. Quadro 37). A diferença na percentagem de acerto entre textos narrativos e textos expositivos é estatisticamente significativa quer quando considerada a totalidade dos alunos (cf. Anexo 6, Teste 19) quer nos grupos de 4.º e 6.º anos (cf. Anexo 6, Teste 20).

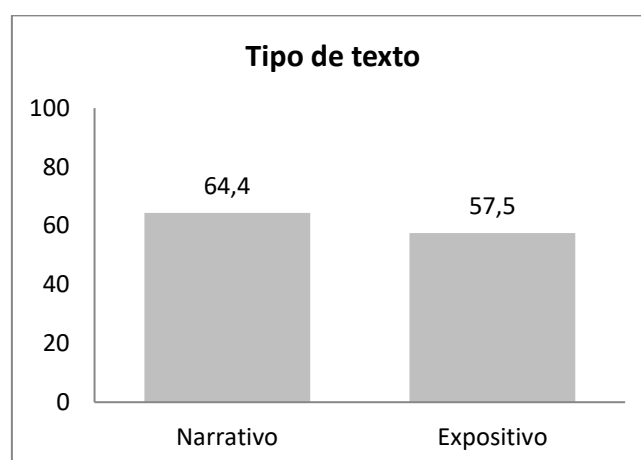


Figura 30: Percentagem de respostas corretas de acordo com o tipo de texto no pré-teste.

Tipo de texto	4.º ano	6.º ano	8.º ano	Adultos
Narrativo	55,9	64,3	78,9	96,0
Expositivo	49,6	54,0	74,8	93,8

Quadro 37: Percentagem de respostas corretas de acordo com o tipo de texto no pré-teste por ano de escolaridade.

Tal como o pré-teste, a prova do pós-teste apresentou dois textos com carácter predominantemente narrativo e dois com carácter predominantemente expositivo, com a distribuição que seguidamente se apresenta.

Tipo de texto	Textos	Itens	Número total de itens
Narrativo	Lágrimas de crocodilo	2-12	22
	Japão, a Terra do Sol Nascente	23-33	
Expositivo	Quokka	13-22	17
	O direito de usar a esquerda	34-40	

Quadro 38: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com o tipo de texto.

Quanto aos resultados dos alunos no pós-teste (cf. Figura 31), verifica-se que a percentagem de respostas corretas é também superior nos itens relativos aos textos narrativos. A diferença entre os dois tipos de texto é significativa em termos estatísticos (cf. Anexo 6, Teste 30) no grupo de 4.º ano. O grupo de adultos alcança um desempenho próximo dos 100% em ambos os tipos de textos, ainda que com uma percentagem ligeiramente superior nos textos narrativos.

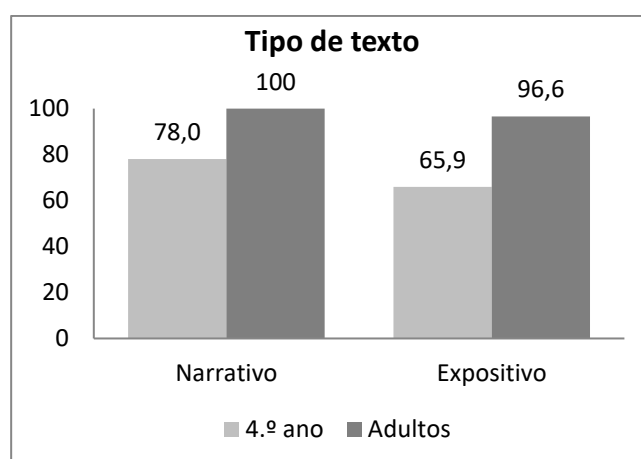


Figura 31: Percentagem de respostas corretas de acordo com o tipo de texto no pós-teste.

### 4.3.2.5. Resultados por ano de escolaridade

Nesta secção, sistematizam-se os resultados obtidos no pré-teste por ano de escolaridade. No Quadro 39, encontram-se as percentagens de respostas corretas em função dos diferentes fatores considerados no nosso estudo: tipo de pronome, estatuto e função do pronome, distância antecedente-pronome e tipo de texto.

A leitura do quadro permite constatar que, com exceção de três resultados<sup>23</sup>, a percentagem de respostas corretas aumenta com o ano de escolaridade relativamente a todas as variáveis avaliadas. Pode também observar-se que, apesar de as diferenças nas percentagens de acerto entre o 4.º e o 6.º ano, entre o 6.º e o 8.º e entre o 8.º e o grupo de adultos variarem de acordo com os fatores estudados, em termos de valores percentuais, são geralmente menores as diferenças encontradas entre 4.º e 6.º anos do que entre 6.º e 8.º anos.

		4.º ano	6.º ano	8.º ano	Adultos	
Tipo de pronome	Pessoais	66,9	72,3	86,9	99,2	
	Demonstrativos	18,2	36,0	49,4	81,0	
	Relativos	49,6	51,9	76,1	96,2	
Estatuto e função do pronome	Pessoais	Fortes	74,6	77,8	90,3	100
		sujeito	79,3	79,9	91,7	100
		objeto	68,0	74,9	88,4	100
		Clíticos	56,7	65,0	82,4	98,2
		objeto direto	64,0	68,2	86,7	100
		objeto indireto	47,6	61,1	77,1	95,8
	Demonstrativos	Fortes	21,9	42,6	<b>40,6</b>	70,8
		sujeito	14,2	37,0	38,9	73,9
		objeto	45,0	59,3	<b>45,9</b>	91,7
		Clíticos	13,4	27,2	61,1	94,4

<sup>23</sup> Assinalaram-se a negrito os resultados que correspondem a uma percentagem menor do que a obtida no ano anterior.

	Relativos	Sujeito	55,7	<b>52,9</b>	77,4	98,8
		Objeto	38,8	50,0	74,0	91,7
Distância antecedente pronome	Mesma frase		53,0	56,0	78,7	96,9
	Frase(s) anterior(es)		54,1	64,8	80,0	98,8
	Parágrafo(s) anterior(es)		52,5	59,7	69,9	86,1
Tipo de texto	Narrativo		55,9	64,3	78,9	96,0
	Expositivo		49,6	54,0	74,8	93,8

Quadro 39: Percentagem de respostas corretas para as variáveis em estudo no pré-teste por ano de escolaridade.

A observação do gráfico da Figura 32, que apresenta os resultados do pré-teste por ano de escolaridade, deixa claro que a capacidade para estabelecer relações de dependência referencial durante a leitura está em desenvolvimento ao longo do ensino básico. As diferenças entre os três grupos de alunos são estatisticamente significativas entre cada grupo de alunos e relativamente ao grupo de adultos (cf. Anexo 6, Teste 21). Apesar de os alunos do 8.º ano se aproximarem, quanto a percentagens de acerto, mais do grupo de controlo de adultos do que os alunos de 4.º e de 6.º ano, apresentam ainda resultados diferentes dos do padrão adulto, o que sugere que a capacidade avaliada poderá não estar ainda estabilizada no 3.º ciclo.

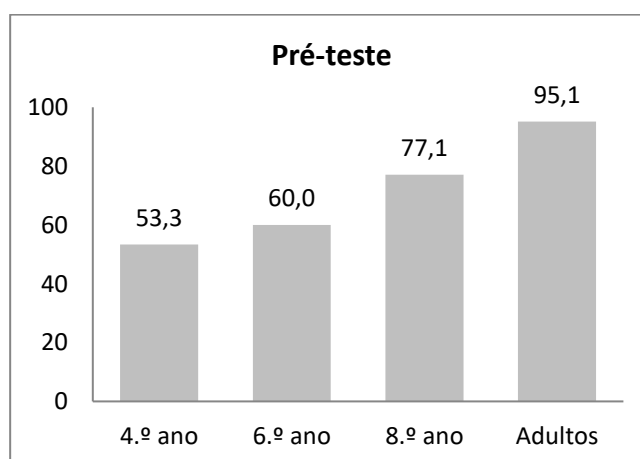


Figura 32: Percentagem de respostas corretas no pré-teste por ano de escolaridade.

### 4.3.2.6. Resultados por grupo (experimental e controlo)

O último conjunto de dados diz respeito aos dois grupos de alunos de 4.º ano: o grupo experimental, em que se desenvolveu a intervenção didática, e o grupo de controlo. Para uma análise comparativa dos resultados, apresentam-se os resultados obtidos pelos dois grupos antes e após a intervenção, tendo em conta as variáveis tipo de pronome, estatuto e função do pronome, distância e tipo de texto.

Os gráficos seguintes apresentam os resultados obtidos pelos dois grupos de 4.º ano quanto ao tipo de pronome no pré e no pós-teste.

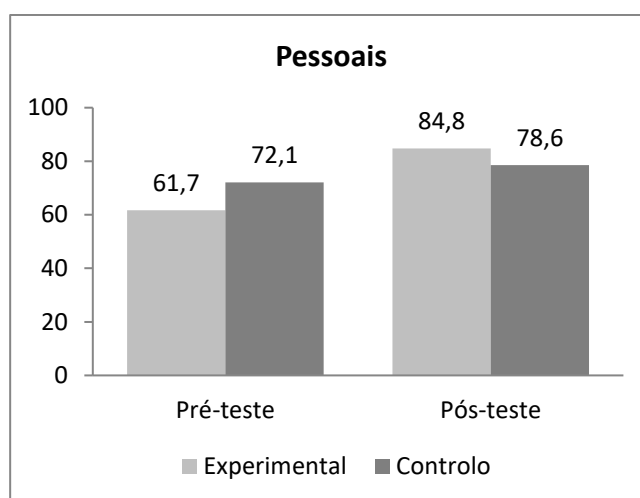


Figura 33: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Da leitura do gráfico da Figura 33, que contém os resultados para os pronomes pessoais, uma primeira constatação é a de que ambas as turmas apresentam no pós-teste valores percentuais superiores àqueles que obtiveram no pré-teste. Em segundo lugar, observa-se que as turmas apresentam percentagens de acerto aproximadas, com uma diferença que não excede os 6%. Com efeito, verifica-se que, no pós-teste, a diferença de desempenhos nos dois grupos não foi estatisticamente significativa (cf. Anexo 6, Teste 31).

Se a primeira constatação que se fez para os pronomes pessoais é válida para os pronomes demonstrativos (cf. Figura 34) e também para os pronomes relativos (cf.

Figura 35), uma vez que ambos os grupos obtêm percentagens de sucesso superiores no pós-teste (ainda que, no caso do grupo de controlo, estas diferenças nem sempre correspondam a diferenças significativas), a segunda não o será, ou seja, na identificação de antecedentes de pronomes demonstrativos e relativos, as taxas de acerto alcançadas pelos dois grupos diferem de forma significativa (cf. Anexo 6, Testes 32 e 33). No caso dos demonstrativos, a diferença nas percentagens de respostas corretas obtidas pelas duas turmas no pós-teste ultrapassa, em termos percentuais, os 45%, ao passo que, para os relativos, é de aproximadamente 20%.

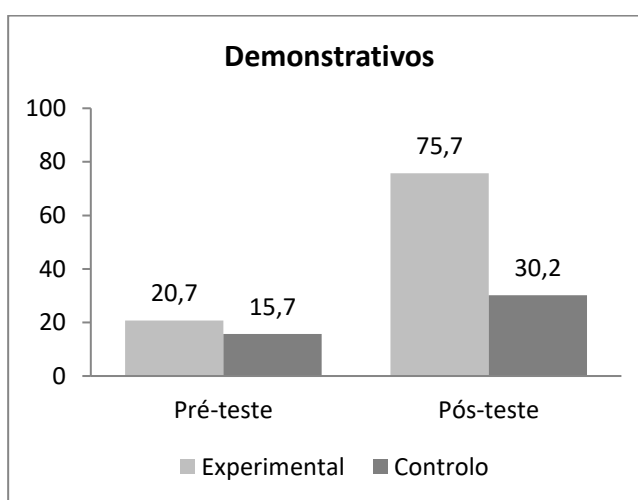


Figura 34: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos no pré-teste e no pós-teste no pré-teste e no pós-teste por grupo.

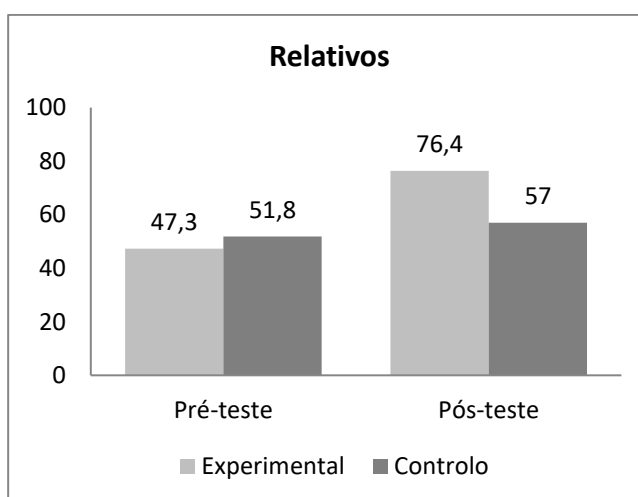


Figura 35: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Os dados estatísticos apresentados nos Testes 31-33 (cf. Anexo 6) evidenciam que, no caso do grupo experimental, mas não no grupo de controlo, as diferenças nas percentagens de respostas corretas do pré para o pós-teste são, para todos os pronomes, estatisticamente significativas. Para além disso, as percentagens de acerto no pós-teste situam-se acima dos 75% para todos os pronomes avaliados, um desempenho que coloca o grupo de intervenção a par do grupo de 8.º ano no pré-teste, ainda que se comparem resultados de testes distintos.

Nos gráficos das Figuras 36 a 41, é possível visualizar as diferenças na identificação de antecedentes de pronomes pessoais consoante o seu estatuto (forma forte ou clítico) e função (sujeito e objeto; objeto direto e indireto) antes e após a intervenção. No que se refere aos resultados do grupo experimental, verifica-se que: (i) as percentagens de respostas corretas são sempre superiores no pós-teste comparativamente ao pré-teste, sendo significativas as diferenças entre testes quanto a pronomes fortes e clíticos e também quanto a clíticos objeto direto e indireto (cf. Anexo 6, Testes 34-36); (ii) as percentagens de acerto no pós-teste situam-se, independentemente do estatuto e da função do pronome, acima dos 80%, registando-se a percentagem mais elevada com os pronomes fortes com função de sujeito (87,5%); (iii) os desempenhos no pós-teste são superiores aos do grupo de controlo, com exceção dos pronomes fortes objeto, em que o grupo de controlo obtém resultados um pouco acima dos do grupo experimental.

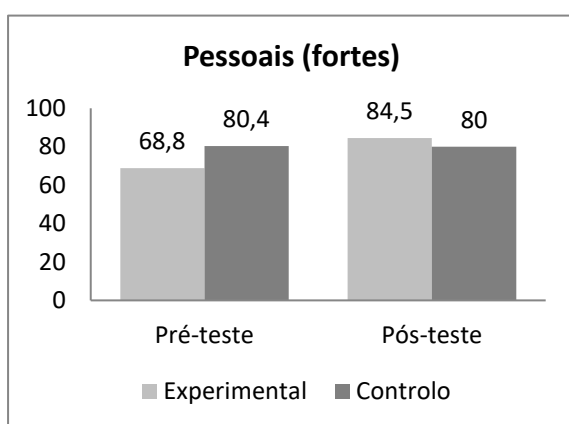


Figura 36: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes no pré-teste e no pós-teste por grupo.

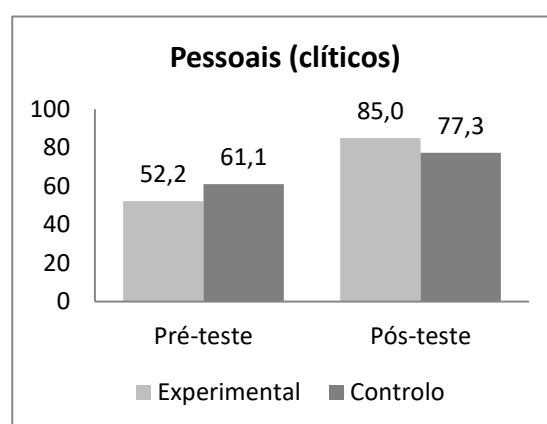


Figura 37: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

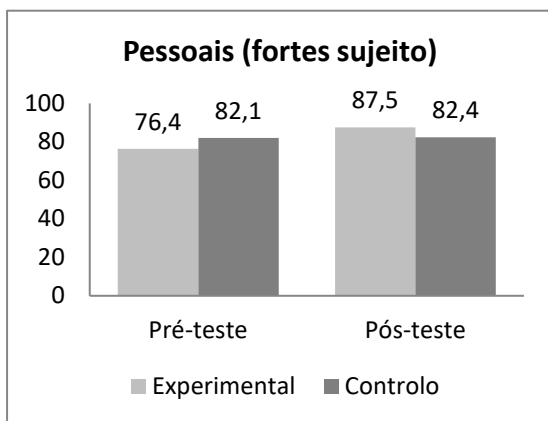


Figura 38: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes sujeito no pré-teste e no pós-teste por grupo.

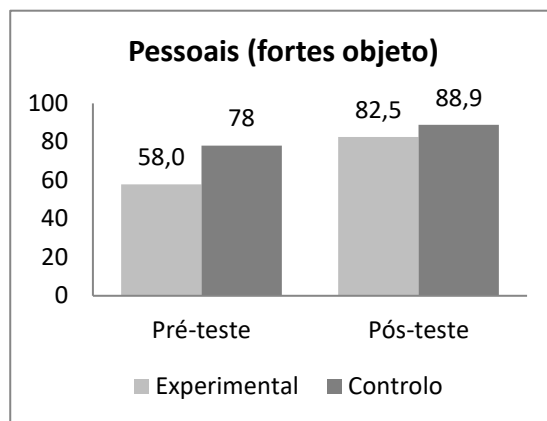


Figura 39: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes objeto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

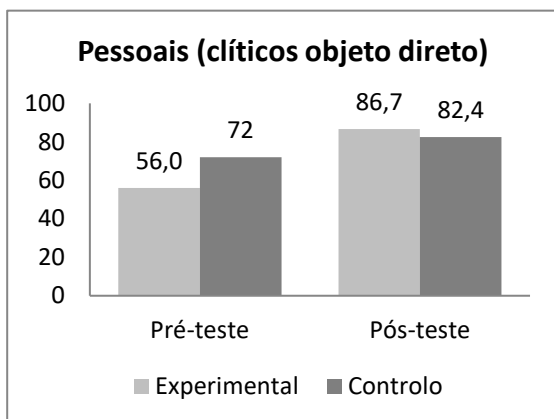


Figura 40: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos objeto direto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

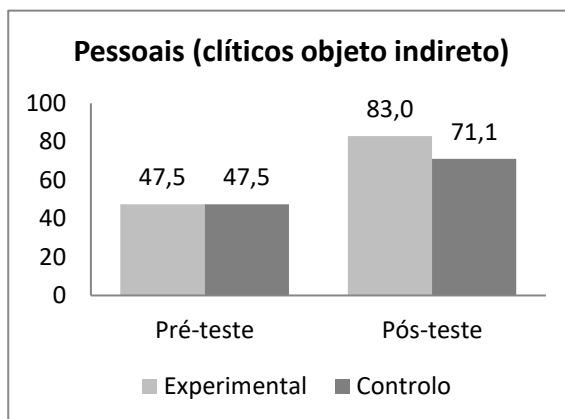


Figura 41: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos objeto indireto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Nos gráficos das Figuras 42 a 45, apresentam-se os resultados comparativos do pré e do pós-teste para os grupos experimental e de controlo quanto à compreensão de pronomes demonstrativos fortes e clíticos e, por sua vez, de demonstrativos fortes com função de sujeito e de objeto.

Das diferenças observadas, destaca-se o facto de o grupo experimental apresentar no pós-teste percentagens de acerto mais elevadas quer relativamente ao pré-teste quer em comparação com o desempenho do grupo de controlo (cf. Anexo 6, Testes 37 e 38).

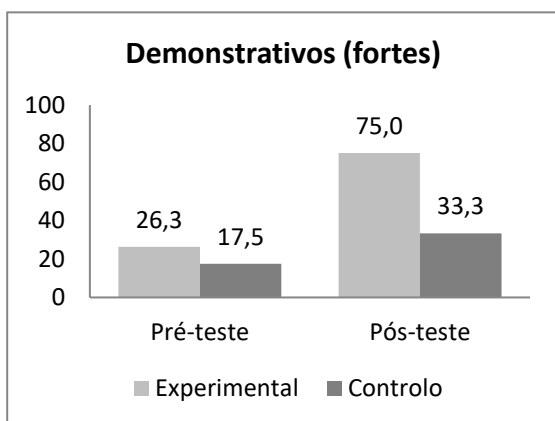


Figura 42: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes no pré-teste e no pós-teste por grupo.

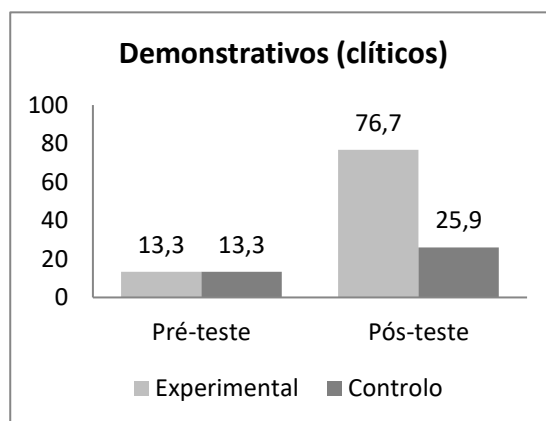


Figura 43: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos clíticos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

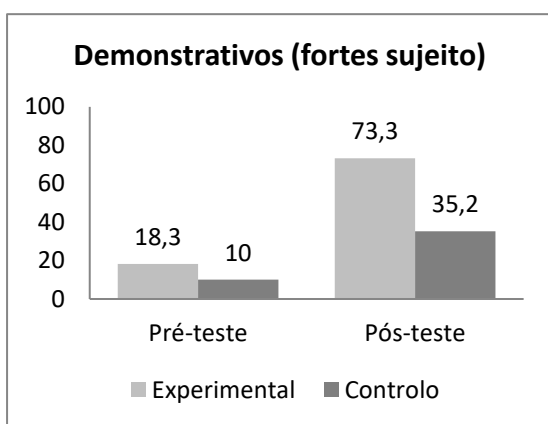


Figura 44: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes sujeito no pré-teste e no pós-teste por grupo.

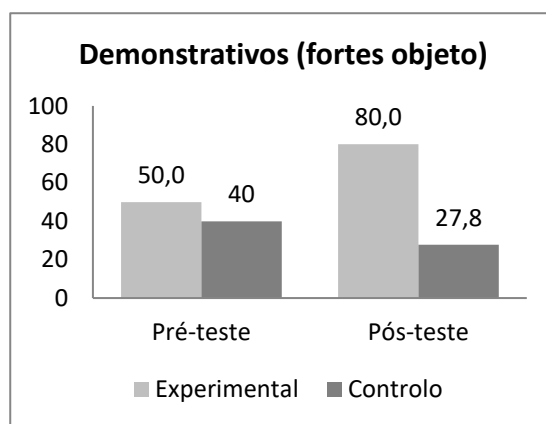


Figura 45: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes objeto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Comparando resultados do grupo de intervenção no pré e no pós-teste, as diferenças mais evidentes registam-se com os demonstrativos clíticos, ainda que os dados estatísticos evidenciem diferenças significativas também para os demonstrativos fortes. De facto, se no pré-teste a percentagem de acerto para os clíticos se situa apenas nos 13,3%, no pós-teste ultrapassa os 76%. A comparação deste resultado com o do grupo de controlo permite excluir a possibilidade de que a melhoria no desempenho se deva unicamente ao grau de dificuldade do teste, visto que o grupo de controlo, apesar de registar também uma percentagem superior no pós-teste, não alcança senão 25% de respostas corretas. Note-se que no caso dos demonstrativos clíticos a percentagem de acerto no pré-teste fora precisamente a

mesma para ambas as turmas. Também com os demonstrativos fortes – com a função de sujeito, mas não com a de objeto, que apresentava já no pré-teste percentagens de acerto mais elevadas –, é significativa a diferença entre os resultados obtidos pelo grupo experimental antes e após a intervenção.

Os gráficos das Figuras 46 e 47 representam, por turma, as diferenças entre o pré e o pós-teste no que toca aos pronomes relativos com função de sujeito e com a função de objeto.

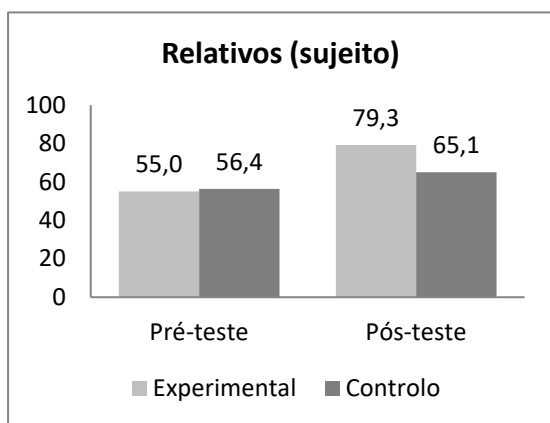


Figura 46: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos sujeito no pré-teste e no pós-teste por grupo.

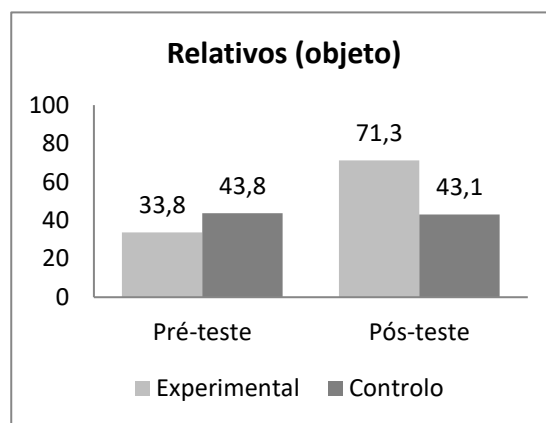


Figura 47: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos objeto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

A comparação dos dois gráficos mostra que as percentagens de acerto foram, independentemente da turma e do momento de testagem, superiores nos contextos em que o relativo *que* desempenha a função de sujeito. Não obstante, no grupo experimental, a diferença na compreensão de pronomes sujeito e de objeto é atenuada do pré para o pós-teste, ou seja, enquanto no pré-teste a diferença nas percentagens de acerto com relativos de sujeito e de objeto é de mais de 20%, no pós-teste esta diferença decresce para 8%. Assim, contrariamente ao grupo de controlo, que mantém no pós-teste valores percentuais abaixo dos 50% para os relativos objeto, o grupo experimental apresenta uma melhoria estatisticamente significativa com pronomes sujeito e pronomes objeto (cf. Anexo 6, Teste 39), alcançando percentagens de sucesso acima dos 70% para ambos os contextos.

Relativamente ao fator distância, os gráficos das Figuras 48 a 50 mostram as diferenças, por grupo, entre o pré e no pós-teste relativamente à compreensão de

relações de dependência referencial que ocorrem em três unidades, representadas pelas letras *F* (mesma frase), *FA* (frase(s) anterior(es)) e *PA* (parágrafo(s) anterior(es)).

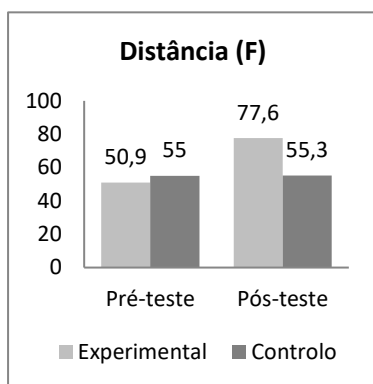


Figura 48: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância (F) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

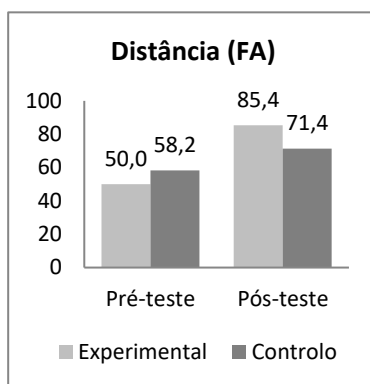


Figura 49: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância (FA) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

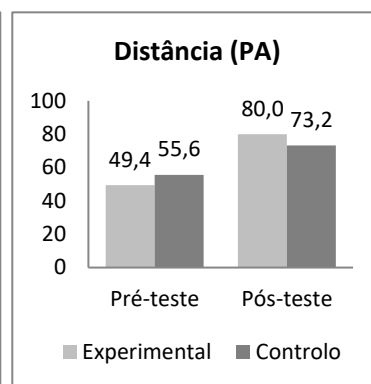


Figura 50: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância (PA) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Como se observou relativamente ao tipo de pronome e a propriedades dos pronomes como o seu estatuto fonológico ou função, também relativamente à distância entre o antecedente e o pronome, o pós-teste regista, comparativamente ao pré-teste, percentagens de acerto superiores em ambas as turmas para os três contextos de distância. No entanto, estas diferenças só são estatisticamente significativas para as três categorias consideradas no caso do grupo experimental (cf. Anexo 6, Teste 40), que, como se observa, obtém percentagens de acerto ligeiramente superiores às do grupo de controlo. O contexto em que o grupo experimental tem um melhor desempenho, com uma percentagem superior a 85%, é aquele em que o antecedente se encontra na frase anterior.

Por fim, os gráficos das Figuras 51 e 52 mostram os resultados obtidos por tipo de texto (narrativo e expositivo) para ambas as turmas de 4.º ano, no pré-teste e no pós-teste. No que se refere a este fator, encontra-se uma tendência nos resultados semelhante à que foi reportada para outros contextos: os dois grupos obtiveram um desempenho superior no pós-teste comparativamente ao pré-teste, com diferenças significativas no caso do grupo de intervenção para ambos os tipos de texto (cf. Anexo 6, Teste 41); o grupo experimental alcançou no pós-teste percentagens de respostas

corretas superiores às do grupo de controlo, destacando-se particularmente no que se refere aos textos expositivos.

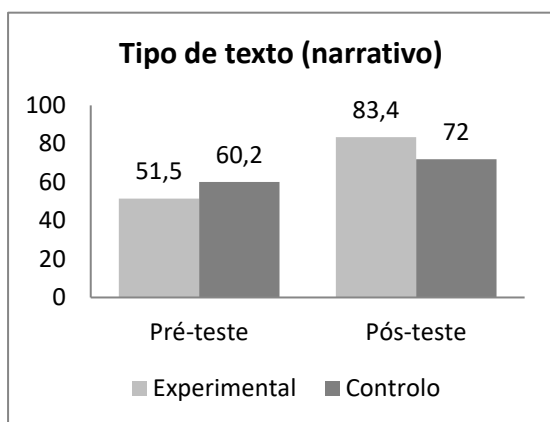


Figura 51: Percentagem de respostas corretas para tipo de texto (narrativo) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

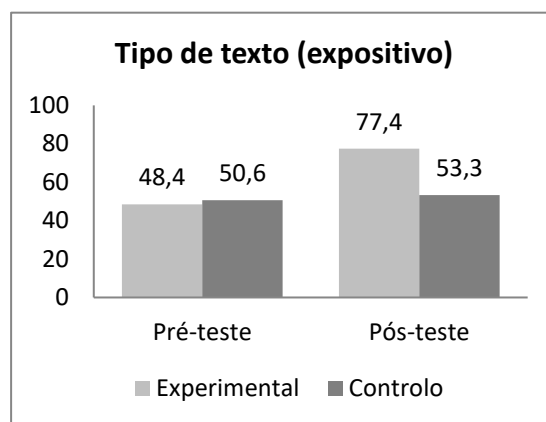


Figura 52: Percentagem de respostas corretas para tipo de texto (expositivo) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

No Quadro 40 encontram-se sistematizados os resultados do grupo experimental para as diferentes variáveis em estudo, por comparação com o grupo de controlo, antes e após a intervenção didática.

Começando pelos resultados do grupo experimental no pós-teste, não só se constata que este grupo obtém sempre desempenhos superiores relativamente ao pré-teste como atinge percentagens de respostas corretas acima dos 70% para todas as variáveis, o que, em termos de diferenças percentuais relativamente ao pré-teste, se traduz numa melhoria de desempenho entre 11% e 63%, dependendo da variável considerada. Em termos estatísticos, apenas em dois casos não é significativa a melhoria registada nas percentagens de acerto do pré para o pós-teste.

As diferenças percentuais entre o pré e o pós-teste são tanto maiores quanto mais baixas são as percentagens de acerto no pré-teste. Isto significa também que, no pós-teste, são mais atenuadas as diferenças, por exemplo, entre tipos de pronomes, entre formas fortes e clínicos, entre relativos sujeito e objeto ou entre textos narrativos e expositivos.

		Experimental		Significância estatística?	Controlo		Significância estatística?	
		Pré	Pós		Pré	Pós		
Tipo de pronome	Pessoais	61,7	84,8	S	72,1	78,6	N	
	Demonstrativos	20,7	75,7	S	15,7	30,2	S	
	Relativos	47,3	76,4	S	51,8	57,0	N	
Estatuto e função do pronome	Pessoais	Fortes	68,8	84,5	S	80,4	80,0	N
		sujeito	76,4	87,5	N	82,1	82,4	N
		objeto	58,0	82,5	S	78,0	88,9	N
		Clíticos	52,2	85,0	S	61,1	77,3	S
		objeto direto	56,0	86,7	S	72,0	82,4	N
		objeto indireto	47,5	83,0	S	47,5	71,1	S
	Demonstrativos	Fortes	26,3	75,0	S	17,5	33,3	N
		sujeito	18,3	73,3	S	10,0	35,2	S
		objeto	50,0	80,0	N	40,0	27,8	N
		Clíticos	13,3	76,7	S	13,3	25,9	N
	Relativos	Sujeito	55,0	79,3	S	56,4	65,1	N
		Objeto	33,8	71,3	S	43,8	43,1	N
Distância antecedente pronome	Mesma frase	50,9	77,6	S	55,0	55,3	N	
	Frase(s) anterior(es)	50,0	85,4	S	58,2	71,4	S	
	Parágrafo(s) anterior(es)	49,4	80,0	S	55,6	73,2	S	
Tipo de texto	Narrativo	51,5	83,4	S	60,2	72,0	S	
	Expositivo	48,4	77,4	S	50,6	53,3	N	

Quadro 40: Percentagem de respostas corretas para as variáveis em estudo no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Por sua vez, considerando os resultados alcançados pelo grupo de controlo, verifica-se que também este grupo obteve, globalmente, percentagens de respostas corretas superiores no pós-teste comparativamente ao pré-teste (foram exceções os resultados atingidos com pessoais fortes, demonstrativos fortes de objeto e relativos de objeto). Contudo, comparativamente ao grupo experimental, não só são, de um modo geral, inferiores as percentagens de acerto no pós-teste, como são inferiores (e, em muitos casos, não significativas do ponto de vista estatístico) as diferenças percentuais positivas entre os dois testes realizados pelo grupo de controlo.

Assim, se as percentagens de sucesso para algumas variáveis são, no pós-teste, aproximadas nos dois grupos, mantêm-se no grupo de controlo, contrariamente ao grupo experimental, percentagens de respostas corretas inferiores a 50%, por exemplo, com os demonstrativos (que obtêm as percentagens de acerto mais baixas, de cerca de 30%) e com os relativos objeto (com aproximadamente 40% de acerto). Também para os fatores distância e tipo de texto se verifica que as condições em que os alunos obtiveram resultados inferiores no pré-teste coincidem com aquelas em que os resultados são mais baixos no pós-teste, sendo, contudo, mais atenuadas as diferenças entre o pré e o pós-teste no grupo experimental.

Como se ilustra na Figura 53, os resultados globais obtidos por cada grupo no pré e no pós-teste confirmam que, apesar da diferença positiva registada em ambos os grupos nos dois momentos de testagem – diferença essa que é estatisticamente significativa tanto no grupo experimental como no grupo de controlo –, é mais robusta a diferença entre o pré e o pós-teste observada no grupo experimental ( $\chi^2=160.7$ ,  $p=0.000$ , cf. Anexo 6, Teste 42).

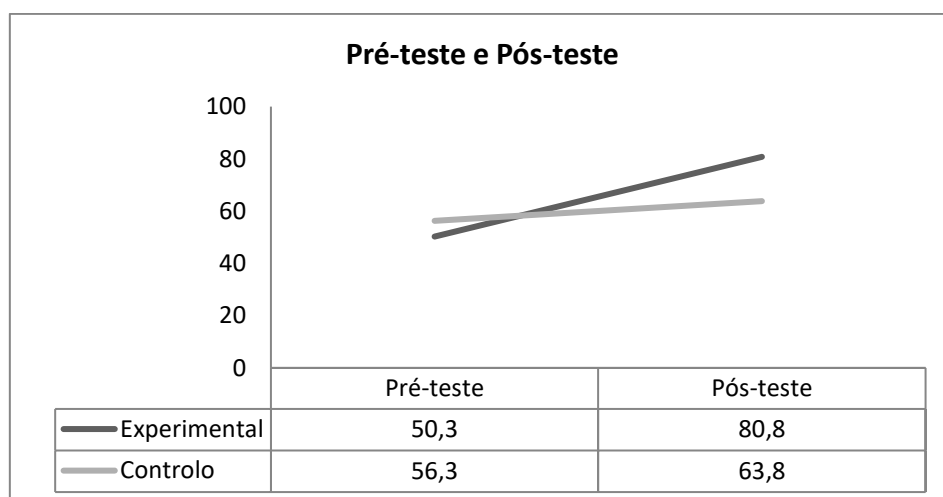


Figura 53: Percentagem de respostas corretas no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Se, em termos de resultados globais, é possível concluir que a intervenção didática teve um efeito positivo no desempenho do grupo experimental, também os resultados individuais apontam nesta direção. Na Figura 54, em que se podem observar os resultados por aluno do grupo experimental, verifica-se que, apesar da

variação individual, todos os alunos obtiveram percentagens de sucesso superiores no pós-teste comparativamente ao pré-teste. Para além disso, enquanto no pré-teste nove dos 20 alunos obtiveram percentagens de acerto inferiores a 50%, apenas um aluno não atingiu os 50% de respostas corretas no pós-teste.

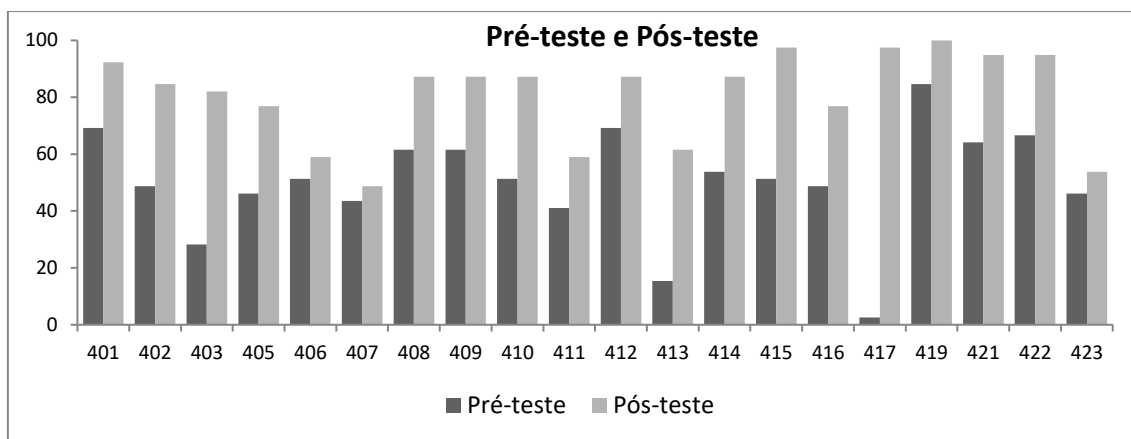


Figura 54: Percentagem de respostas corretas no pré-teste e no pós-teste por aluno do grupo experimental.

### 4.3.3. Síntese dos resultados

Nesta última secção do Capítulo 4, apresentaram-se os resultados da análise quantitativa dos dados da fase preparatória (4.3.1) e das fases de diagnóstico e de aferição (4.3.2.). Sintetizam-se, agora, esses resultados:

- tanto no pré-teste como no pós-teste, e independentemente do ano de escolaridade ou grupo, o desempenho na tarefa de identificação de antecedentes de pronomes foi sensível às subclasses de pronomes avaliadas, sendo que os alunos evidenciaram maiores dificuldades na compreensão de pronomes demonstrativos, seguidos pelos relativos; os pronomes pessoais foram aqueles em que os alunos evidenciaram melhores resultados;
- nem sempre – quer por se terem verificado no pré-teste mas não no pós-teste ou num determinado grupo de alunos mas não noutra – foram evidentes diferenças de desempenho decorrentes do estatuto fonológico

do pronome ou da sua função sintática. Ainda assim, encontraram-se em todos os grupos de alunos no pré-teste diferenças significativas entre pronomes pessoais fortes e clíticos, tendo sido estes particularmente difíceis de interpretar. Tanto no pré como no pós-teste, também os pronomes relativos de objeto colocaram particulares dificuldades aos alunos, em especial aos de 4.º ano;

- os resultados obtidos para as três unidades de distância consideradas mostram que o fator distância varia também de acordo com o grupo e com o teste. No pré-teste, o contexto frase anterior foi o que colocou menores dificuldades aos alunos, sendo que para o grupo de 8.º ano as percentagens de sucesso foram inferiores quando era maior a distância entre pronome e antecedente. Para os grupos de 4.º e 6.º anos, também o contexto em que o pronome e o antecedente ocorrem na mesma frase parece ter sido problemático;
- tanto no pré-teste como no pós-teste, e independentemente do ano de escolaridade ou grupo, os resultados foram sensíveis ao tipo de texto, com percentagens de sucesso mais baixas (de forma significativa ou não consoante o grupo de alunos) para os textos expositivos comparativamente aos textos narrativos;
- para todas as variáveis em estudo, foi evidente um efeito de desenvolvimento, isto é, os resultados obtidos em cada ano de escolaridade foram sendo progressivamente superiores, independentemente da maior ou menor dificuldade de compreensão associada a cada fator avaliado, sendo que os alunos de 8.º ano foram aqueles que, no pré-teste, mais se aproximaram do padrão de respostas dos adultos. Ainda assim, pelos resultados obtidos por este grupo de alunos (por exemplo, quanto ao tipo de pronome), a capacidade para estabelecer relações de dependência referencial poderá não estar ainda estabilizada no 3.º ciclo, o que aliás, parece ir ao encontro dos dados obtidos na análise das provas nacionais;
- a comparação dos resultados obtidos pelos grupos experimental e de controlo permite concluir que, de um modo geral, e apesar da diferença positiva registada em ambos os grupos nos dois momentos de testagem, foi

mais robusta a diferença entre o pré e o pós-teste observada no grupo experimental. Este grupo obteve, para todas as variáveis estudadas, percentagens de respostas corretas acima dos 70%, registando-se, na maior parte das variáveis, diferenças estatísticas significativas entre o pré e pós teste.

## **Sumário**

Neste capítulo, procedeu-se à descrição e fundamentação do estudo experimental e das fases que o constituíram: uma fase preparatória, uma fase de diagnóstico, uma fase de intervenção didática e, por último, uma fase de aferição dos resultados. Para cada fase, apresentaram-se os respetivos objetivos, participantes, os instrumentos de recolha de dados e a metodologia de tratamento e análise de dados. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, descreveram-se de forma detalhada os procedimentos de construção e de aplicação das provas das fases de diagnóstico e de aferição, assim como os materiais utilizados na fase de intervenção.

Para a apresentação dos resultados, que foi enquadrada por um conjunto de seis hipóteses formuladas a partir da questão geral de investigação, expuseram-se, em primeiro lugar, os resultados para as variáveis (i) tipo de pronome, (ii) estatuto e função do pronome, (iii) distância entre antecedente e pronome e (iv) tipo de texto, para cada um dos momentos de avaliação (pré e pós-testes). Posteriormente, apresentaram-se os resultados por ano de escolaridade, no pré-teste, e por grupo (experimental e de controlo), comparando-se os dados do pré e do pós-teste. Terminou-se o capítulo com uma síntese dos resultados.

## Capítulo 5. Discussão dos resultados

Este capítulo compreenderá a discussão de questões suscitadas pelos resultados obtidos no estudo realizado em contexto escolar tanto na fase de diagnóstico como na fase de aferição, fazendo-se também referência aos dados da fase preparatória, recolhidos através do levantamento e da análise de itens de provas nacionais de avaliação (cf. Capítulo 4).

Tendo presente a questão geral de investigação – *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?* –, a discussão dos resultados será organizada em duas partes: desempenhos na compreensão de dependências referenciais (cf. 5.1.) e contributos do estudo para o ensino da língua materna (cf. 5.2.).

Relativamente aos desempenhos na compreensão de dependências referenciais, considerar-se-ão os dados obtidos à luz das hipóteses formuladas no capítulo anterior, nomeadamente no que se refere às variáveis linguísticas consideradas no trabalho empírico (tipo de pronome, estatuto e a função do pronome, distância entre o antecedente e o pronome e o tipo de texto, de acordo com as hipóteses 2 a 6), ao desenvolvimento linguístico e à progressão escolar dos sujeitos e, ainda, ao seu nível de conhecimento explícito sobre dependências referenciais (cf. hipóteses 1 e 2). Para sustentar a discussão destas hipóteses, e como forma de complementar a análise quantitativa apresentada no Capítulo 4, recorre-se a uma análise qualitativa das respostas dos alunos a itens problemáticos.

Na segunda parte do capítulo (cf. 5.2.), identificam-se contributos do trabalho desenvolvido para o ensino da língua materna. Mais concretamente, e tendo em conta os desempenhos dos alunos no estudo realizado, problematiza-se, ao nível dos objetivos instrumentais, o papel do ensino da gramática como processo de consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico para (i) o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio e para (ii) o desenvolvimento de competências de uso da língua, nomeadamente da leitura.

## 5.1. Desempenhos na compreensão de dependências referenciais

No Capítulo 4, procedeu-se à descrição do estudo desenvolvido em contexto escolar para avaliar a compreensão de dependências referenciais na leitura e, mais concretamente, a capacidade de identificar antecedentes de diferentes tipos de pronomes. Para além de uma fase preparatória, que incluiu um estudo documental de provas nacionais de avaliação, a parte empírica deste trabalho contou com três fases: uma fase de diagnóstico, em que se testaram alunos dos 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade; uma fase de intervenção didática, implementada em sala de aula com um grupo de alunos de 4.º ano; e uma fase de aferição de resultados, que permitiu avaliar efeitos da intervenção.

No mesmo capítulo, procedeu-se também à apresentação dos resultados obtidos em cada fase do estudo, sendo que esta foi enquadrada por um conjunto de seis hipóteses relativas aos desempenhos esperados: enquanto as duas primeiras derivam diretamente da questão geral de investigação e estão relacionadas quer com o desenvolvimento linguístico e a progressão escolar quer com o nível de desenvolvimento de conhecimento explícito dos alunos sobre dependências referenciais, as restantes quatro (hipóteses 3 a 6), que se tratarão em primeiro lugar, referem-se a fatores que se sabe poderem afetar as condições de recuperação do antecedente de um pronome: o tipo de expressão anafórica, neste caso, o tipo de pronome (pessoal, demonstrativo e relativo) e outras propriedades linguísticas relacionadas com a forma pronominal como sejam o seu estatuto fonológico (forma forte ou clítico) ou, ainda, a sua função (sujeito ou objeto); a distância entre o antecedente e o pronome que o recupera; e, por fim, o tipo de texto.

### 5.1.1. Fatores linguísticos

#### *Tipo de pronome e propriedades das formas pronominais*

No Capítulo 3, descreveram-se e caracterizaram-se as relações anafóricas que envolvem dependência referencial, em particular as que se estabelecem entre uma forma pronominal – pessoal, demonstrativa e relativa – e uma determinada expressão que lhe serve de antecedente. Enquanto expressões anafóricas, os pronomes pessoais, demonstrativos e relativos partilham determinadas propriedades: ao contrário dos sintagmas nominais plenos, os pronomes não têm autonomia referencial, ou seja, o seu valor referencial é sempre determinado pela situação de enunciação ou por um elemento do contexto discursivo; para além disso, quando os pronomes são interpretados a partir de um elemento do discurso, ou seja, no seu uso anafórico, a relação que estabelecem com o seu antecedente não é somente correferencial, mas é necessariamente uma relação de dependência referencial.

Ainda que tenham em comum o facto de serem expressões referencialmente dependentes, os pronomes pessoais, demonstrativos e relativos apresentam, contudo, características que os distinguem quanto ao seu funcionamento anafórico, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de antecedente e a possibilidades de interpretação relacionadas com o contexto sintático. Tendo em conta estas diferenças, identificadas em vários trabalhos que têm mostrado a importância da natureza da expressão anafórica na aquisição e no processamento de dependências referenciais (cf. Capítulo 3), colocou-se como hipótese que o desempenho na tarefa de identificação de antecedentes de pronomes na leitura fosse sensível à subclasse pronominal avaliada. Para além disso, esperou-se também encontrar diferenças de desempenho decorrentes de outras propriedades da forma pronominal, nomeadamente do seu estatuto fonológico (forma forte ou clítico) e da função sintática desempenhada (sujeito ou objeto).

Apesar de não se ter proposto uma hierarquia relativamente à dificuldade de compreensão para os vários pronomes em estudo (cf. hipóteses 3 e 4 seguidamente apresentadas), esperava-se, por um lado, que o desempenho na tarefa de identificação

de antecedentes de pronomes relativos pudesse ser inferior ao de pronomes pessoais e demonstrativos, quer pelas propriedades das construções em que os relativos ocorrem, as orações relativas – que se sabe, aliás, serem de aquisição mais tardia relativamente a outras construções – quer pelas particularidades das relações anafóricas em que participam estes pronomes, caracterizadas não apenas pela dependência referencial do pronome em relação ao seu antecedente, mas também por uma dependência sintática, instanciada por movimento do relativo. Assim, as relações de dependência referencial com relativos pressupõem uma cadeia que envolve não dois, mas três termos: um antecedente, um elemento relativo e uma categoria vazia (cf. Capítulo 3). A natureza dos pronomes relativos e, em concreto, do relativo *que* – um elemento invariável do ponto de vista morfológico, que pode ocorrer em variados contextos quanto à sua função na oração relativa e que admite, ainda, antecedentes semanticamente muito diversificados – podia igualmente impor maiores dificuldades de interpretação. Para além disso, no que se refere ao ensino, os pronomes relativos são, em termos curriculares, tratados posteriormente aos pronomes pessoais e demonstrativos, pelo que, a existirem efeitos do nível de desenvolvimento escolar dos alunos, estes seriam também os pronomes mais difíceis de compreender. Concretamente, o relativo *que* está, aliás, incluído nas formas anafóricas identificadas como mais problemáticas no estudo documental de provas de avaliação da disciplina de Português (cf. Capítulo 4).

Por outro lado, e tendo em conta os diversos tipos de informação (não só gramatical, mas discursiva e pragmática) que parecem estar em jogo no processamento de dependências referenciais com pronomes pessoais e demonstrativos, não se deixou de considerar a possibilidade de algumas formas pessoais e, particularmente, das formas demonstrativas selecionadas para o estudo poderem colocar dificuldades de compreensão acrescidas, em especial aos alunos de 1.º ciclo.

Já no que se refere ao estatuto fonológico e à função sintática da forma pronominal, e de acordo com as tendências que têm sido encontradas na investigação sobre aquisição de dependências referenciais para o português europeu (cf. Capítulo 3), esperava-se encontrar entre os grupos de alunos e, em particular, nos sujeitos com

menor idade, maiores dificuldades na interpretação (i) de pronomes fortes relativamente a pronomes clíticos e (ii) de pronomes com função de objeto relativamente a pronomes com função de sujeito.

**Hipótese 3:** de acordo com as propriedades dos pronomes em estudo, espera-se encontrar diferenças de desempenho na compreensão de pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e pronomes relativos.

**Hipótese 4:** de acordo com as propriedades dos pronomes em estudo, prevê-se existirem diferenças de desempenho na compreensão de pronomes relacionadas com seu estatuto (forma forte ou clítico) e com a sua função (sujeito ou objeto).

Assim, relativamente à hipótese 3, e a partir da aplicação de testes estatísticos (cf. Capítulo 4), verificaram-se diferenças significativas nos desempenhos de acordo com o tipo de pronome, ou seja, a hipótese formulada foi confirmada em ambas as provas aplicadas (pré e pós-testes) e também nos diferentes grupos de sujeitos avaliados, tal como se apresentou nas Figuras 20 e 21 do capítulo anterior, aqui retomadas como Figuras 55 e 56, respetivamente.

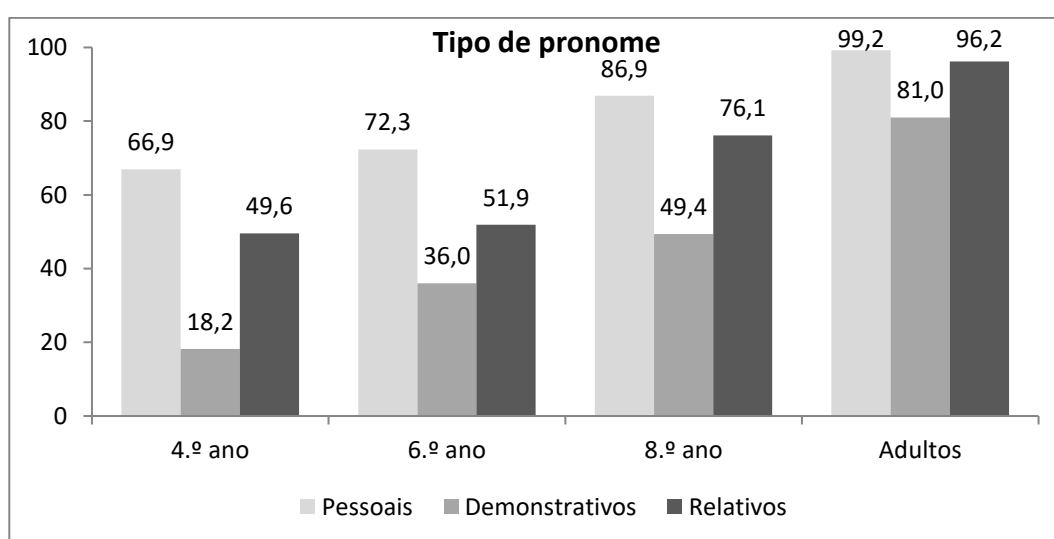


Figura 55: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

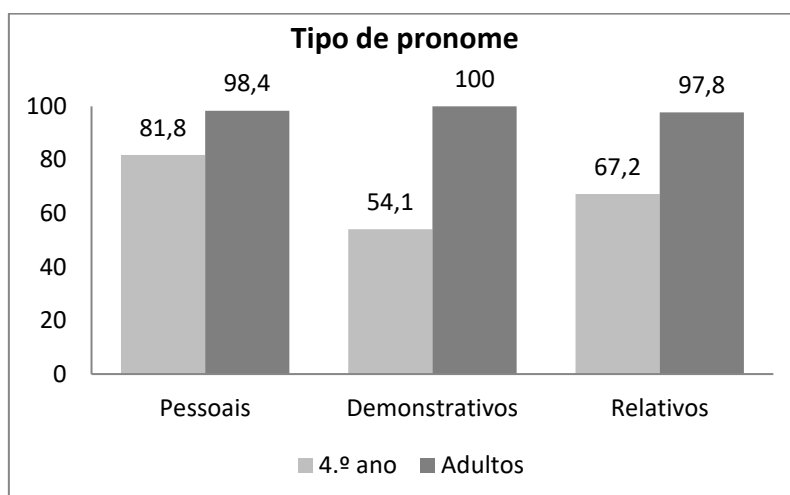


Figura 56: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pós-teste.

No que se refere aos dados do pré-teste, aqueles que permitem um diagnóstico dos desempenhos na compreensão de dependências referenciais por grupos com um diferente nível de desenvolvimento linguístico e progressão escolar, conclui-se que foram os pronomes demonstrativos os que colocaram maiores dificuldades de compreensão. Seguiram-se-lhes os relativos e, por fim, os pessoais, que foram os menos difíceis de interpretar. Este padrão de desempenho global foi igualmente observado em cada um dos grupos de alunos (4.º, 6.º e 8.º anos), com diferenças significativas entre subclasses pronominais, e também no grupo de 4.º ano no pós-teste. O grupo de adultos atingiu percentagens de acerto próximas ou iguais a 100% com os três tipos de pronomes em ambos os testes, exceto com os pronomes demonstrativos no pré-teste, em que a percentagem global de acerto foi de aproximadamente 80%. No pós-teste, contudo, os adultos atingem percentagens de sucesso de 100% com estes pronomes, o que permite excluir um problema com a interpretação destas formas por este grupo.

Já a hipótese 4 foi apenas parcialmente confirmada, isto é, apesar de se ter constatado existirem diferenças nos desempenhos resultantes do estatuto e da função sintática da forma pronominal, estas diferenças não foram estatisticamente significativas em ambas as provas nem em todos os grupos de alunos. Para além disso,

as propriedades em questão parecem ter condicionado a interpretação de alguns tipos de pronomes, mas não de outros.

Assim, no que diz respeito ao estatuto fonológico da forma pronominal, foi possível verificar que, no pré-teste, com pronomes pessoais, mas não com demonstrativos, foram significativas as diferenças de desempenho encontradas entre pronomes fortes e pronomes clíticos em todos os grupos de alunos. Contrariamente ao esperado, os resultados foram inferiores na interpretação de pronomes clíticos no caso dos pronomes pessoais; no caso dos demonstrativos, os grupos de 8.º ano e de adultos, mas não os de 4.º e 6.º, revelaram no pré-teste desempenhos superiores na resolução anafórica do demonstrativo clítico face ao pronome forte. No pós-teste, não se verificaram diferenças significativas resultantes do estatuto da forma pronominal.

Por sua vez, os dados relativos à função sintática evidenciaram que, no pré-teste, e como esperado, com pronomes pessoais e relativos, os contextos em que o pronome ocorre na posição de objeto – e, no caso dos clíticos, os contextos de objeto indireto – foram significativamente mais difíceis quando considerada a totalidade dos alunos; inversamente, com os demonstrativos, foi mais difícil a interpretação de pronomes sujeito do que de pronomes objeto. Contudo, se se considerarem os desempenhos por grupo de alunos, só no grupo de 4.º ano é que se mantêm significativas as diferenças resultantes da função sintática com todos os tipos de pronomes, observando-se desempenhos inferiores com pronomes pessoais com função de objeto (e, em particular, de objeto indireto), com relativos com função de objeto e com demonstrativos com função de sujeito. No pós-teste, por sua vez, só com os pronomes relativos foram significativas as diferenças resultantes da função sintática, tendo sido mais fracos os desempenhos obtidos na identificação de antecedentes do relativo *que* em posição de objeto. O grupo de controlo de adultos obteve desempenhos entre 92% e 100% tanto no pré-teste como no pós-teste, registando percentagens inferiores a estas apenas com pronomes demonstrativos com função de sujeito no pré-teste.

		Pré-teste				Pós-teste	
		4.º ano	6.º ano	8.º ano	Ad.	4.º ano	Ad.
Pessoais	Fortes	74,6	77,8	90,3	100	82,4	100
	Sujeito	79,3	79,9	91,7	100	85,1	100
	Objeto	68,0	74,9	88,4	100	85,5	100
	Clíticos	56,7	65,0	82,4	98,2	81,3	97,0
	objeto direto	64,0	68,2	86,7	100	84,7	100
	objeto indireto	47,6	61,1	77,1	95,8	77,4	93,3
Demonstrativos	Fortes	21,9	42,6	40,6	70,8	55,3	100
	Sujeito	14,2	37,0	38,9	73,9	55,3	100
	Objeto	45,0	59,3	45,9	91,7	55,3	100
	Clíticos	13,4	27,2	61,1	94,4	52,6	100
Relativos	Sujeito	55,7	52,9	77,4	98,8	72,6	97,6
	Objeto	38,8	50,0	74,0	91,7	57,9	97,9

Quadro 41: Percentagem de respostas corretas para os pronomes em estudo no pré-teste e no pós-teste por ano de escolaridade.

Em suma, e tal como se sistematiza no quadro acima, enquanto se confirmou a hipótese relativa ao tipo de pronome (cf. hipótese 3), com diferenças significativas entre os três tipos de pronomes avaliados em ambas as provas e nos vários grupos de alunos testados, a hipótese 4 foi apenas parcialmente confirmada, uma vez que o estatuto do pronome e a sua função sintática não condicionaram os desempenhos de forma significativa em ambas as testagens nem em todos os grupos de alunos.

Relativamente ao nível de dificuldade, foram os pronomes demonstrativos e não os relativos aqueles que colocaram maiores problemas de interpretação. Apesar de se terem confirmado as assimetrias esperadas entre pronomes fortes e clíticos e entre pronomes sujeito e objeto, obtiveram-se desempenhos significativamente mais baixos com pronomes objeto no caso dos pessoais e dos relativos, mas não no caso dos demonstrativos; por outro lado, os desempenhos com clíticos foram inferiores aos observados com pronomes fortes no caso dos pronomes pessoais.

Face a estes resultados, colocam-se duas questões que se pretende discutir à luz da investigação disponível, em particular no que se refere à aquisição tardia de

dependências referenciais: em primeiro lugar, o que poderá explicar as diferenças de desempenhos obtidas por tipo de pronome, nomeadamente os desempenhos inferiores com os demonstrativos; em segundo lugar, como interpretar as maiores dificuldades na resolução anafórica de (i) pronomes clíticos em relação a pronomes fortes (com pronomes pessoais) e de (ii) pronomes com função de objeto em relação a pronomes com função de sujeito (com pronomes pessoais e relativos).

Sobre a primeira questão, e ainda que se antecipasse que, de entre as subclasses pronominais selecionadas para o estudo, os pronomes relativos pudessem colocar maiores dificuldades no que se refere à tarefa de identificação de antecedentes, os desempenhos mais fracos observados na interpretação de pronomes demonstrativos não foram completamente inesperados, sobretudo quando considerados os alunos mais novos. Na realidade, o estudo desenvolvido por Pereira (2008)<sup>1</sup>, que avaliou também com uma tarefa de identificação de antecedentes a compreensão de diferentes construções anafóricas demonstrativas, havia já evidenciado as dificuldades que a atribuição de valor referencial a pronomes demonstrativos coloca a alunos de 1.º ciclo (3.º e 4.º anos). Seguindo a tese defendida por Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith 1986, 1987, citado por Pereira 2008) de que o funcionamento gramatical de expressões anafóricas é adquirido primeiramente em relação ao seu funcionamento discursivo, Pereira (2008) interpreta os resultados que obteve como evidência de que os alunos de 1.º ciclo não dominam ainda com rigor o funcionamento discursivo de formas pronominais demonstrativas com valor anafórico.

Para Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001), que analisaram o uso de mecanismos coesivos na produção de narrativas por crianças dos quatro aos nove anos de idade, ocorre neste período uma redefinição das funções discursivas das expressões referenciais, desde um uso predominantemente deítico até a um domínio flexível da função anafórica. Com efeito, foi possível identificar três etapas de desenvolvimento de acordo com a função referencial atribuída aos pronomes<sup>2</sup>: aos quatro e cinco anos, as crianças usam os pronomes de forma ambígua quando interpretados no contexto linguístico, sendo, contudo, interpretáveis deiticamente, a partir do contexto

---

<sup>1</sup> Veja-se a revisão deste trabalho no Capítulo 3.

<sup>2</sup> De notar que os pronomes analisados neste trabalho, em contexto de produção, foram pronomes pessoais e não pronomes demonstrativos.

extralinguístico; entre os seis e os sete anos, e dando-se conta de que a narrativa exige uma estrutura intralinguística, as crianças fazem uso de uma estratégia designada «restrição do sujeito temático», que, basicamente, consiste em usar os pronomes na posição de sujeito e para se referir unicamente ao protagonista, o que lhes permite evitar a ambiguidade pronominal, ainda que o recurso a este princípio resulte num discurso rígido e com poucos detalhes; por fim, aos oito e nove anos, para além da atuação da restrição do sujeito temático, as crianças são capazes de utilizar estratégias discursivas mais flexíveis, atribuindo a diferentes expressões referenciais diferentes funções, o que se traduz numa narrativa coesa e bem estruturada.

Para além de poderem estar em causa dificuldades com a aquisição do funcionamento anafórico dos pronomes, crê-se que os fracos desempenhos alcançados na compreensão de formas demonstrativas se podem explicar também a partir de propriedades que distinguem os demonstrativos de outras formas pronominais anafóricas. Com efeito, enquanto os pronomes pessoais e relativos avaliados no estudo remetem para antecedentes de natureza nominal, os demonstrativos, formas morfologicamente invariáveis, caracterizam-se pela natureza verbal ou oracional do seu antecedente, uma propriedade que tem sido associada a maiores dificuldades de compreensão. Na pesquisa de Barnitz (1980), por exemplo, que avaliou, na leitura, a compreensão de pronomes anafóricos com diferentes tipos de antecedentes<sup>3</sup> por crianças dos 2.º, 4.º e 6.º anos, concluiu-se que os antecedentes não nominais foram de compreensão mais difícil para os três grupos de participantes. Colocando a hipótese de que, em termos de aquisição, os antecedentes verbais e oracionais possam ser adquiridos mais tardiamente do que os nominais, o autor defende que aqueles são mais complexos estruturalmente e exigem uma maior capacidade de memória. Para além disso, e uma vez que os pronomes demonstrativos invariáveis têm a capacidade de retomar antecedentes que se encontram a maior distância, o tipo de trabalho que estes pronomes exigem ao nível da construção de significado é, sobretudo, de natureza textual, e, portanto, mais exigente, especialmente para os sujeitos com menos idade, tal como argumenta Pereira (2008).

---

<sup>3</sup> Para além do tipo de antecedente (nominal vs. verbal/oracional), avaliaram-se também, neste estudo, a ordem de referência (anáfora vs. catáfora) e a distância entre pronome e antecedente (contextos intrafrásicos vs. interfrásicos).

Se se considerar os resultados obtidos por item para os pronomes demonstrativos (cf. Quadro 42), conclui-se que, de facto, a natureza do antecedente pode ter sido um fator determinante para os desempenhos obtidos. No pré-teste, por exemplo, apenas um dos sete itens que avaliaram a compreensão de demonstrativos registou percentagens de acerto superiores a 50%.

Pré-teste		Pós-teste	
Item	%	Item	%
36	4,4	24	29,0
6	19,8	14	44,7
23	29,7	37	50,0
32	29,7	18	55,3
18	48,4	38	60,5
3	49,5	39	63,2
26	59,4	20	76,3

Quadro 42: Percentagem de respostas corretas por item para pronomes demonstrativos no pré-teste e no pós-teste.

Na verdade, os itens que apresentam piores desempenhos em cada uma das provas (item 36 do pré-teste e item 24 do pós-teste) envolvem não só demonstrativos (nomeadamente, o pronome forte *isso*) cujo antecedente é de natureza oracional, mas também contextos em que é maior a distância entre pronome e antecedente, podendo o fator distância, combinado com o tipo de antecedente, ter contribuído para a maior dificuldade sentida na resposta a estes itens.

Uma análise qualitativa das respostas incorretas aos itens em questão permite identificar o tipo de estratégias usadas pelos alunos perante a dificuldade em indicar um antecedente de natureza oracional. No caso do item 36 do pré-teste<sup>4</sup> (cf. Quadro 43), observa-se um predomínio de respostas que identificam nomes ou expressões nominais, sendo que apenas aproximadamente um quarto dos alunos indica um antecedente não nominal. Outra estratégia a que os sujeitos recorreram perante a

<sup>4</sup> Este item, relativo ao texto «O nosso corpo é um jardim zoológico», solicitava a identificação do antecedente do pronome «isso» na frase «Mas isso não quer dizer que os bichos que vivem no nosso corpo estão cá para ajudar», esperando-se como resposta correta a identificação de «há mais bactérias do que células no nosso corpo», localizado nos dois parágrafos anteriores (cf. Anexo 3).

dificuldade em identificar o antecedente, com cerca de 17% das respostas, foi a repetição total ou parcial da construção em que o pronome ocorre.

«(os) bichos» / «bichos que vivem no nosso corpo»	19,5% [17/87]
«(os) micróbios» / «micróbios do intestino» / «micróbios que nos ajudam»	21,8% [19/87]
«(basta passar a comer muitos alimentos cheios de gordura para) mudarem os micróbios» / facto de os micróbios mudarem	21,8% [19/87]
«não quer dizer (que os bichos que estão no nosso corpo nos ajudem)»	17,2% [15/87]
«os bichos ajudam» / « os bichos estão cá para ajudar»	4,6% [4/87]
«os bichos vivem no nosso corpo» / «os bichos não fazem bem ao corpo»	3,4% [3/87]
«intestino» / «corpo»	2,3% [2/87]
«isso» / «por isso»	2,3% [2/87]
outras respostas	6,9% [6/87]

Quadro 43: Distribuição de respostas incorretas – item 36 do pré-teste.

Também no item 24 do pós-teste<sup>5</sup> (cf. Quadro 44), a maioria dos alunos identifica um antecedente nominal no lugar do antecedente oracional e, em particular, a expressão nominal incluída no antecedente considerado correto.

«ilhas»	62,9% [17/27]
«dúvidas»	11,1% [3/27]
«acerca»	7,4% [2/27]
«António»	7,4% [2/27]
«o sol nascia nas ilhas»	3,7% [1/27]
«ao facto de o sol nascer em Cipango»	3,7% [1/27]
outras respostas	7,4% [2/27]

Quadro 44: Distribuição de respostas incorretas – item 24 do pós-teste.

Tendo em conta os desempenhos na compreensão de formas demonstrativas comparativamente às restantes formas pronominais avaliadas, parece poder

<sup>5</sup> Este item, relativo ao texto «Japão, a Terra do Sol Nascente», solicitava a identificação do antecedente do pronome «isso» na frase «Também António, um comerciante português, tinha muitas dúvidas acerca disso», esperando-se como resposta correta a identificação de «os portugueses duvidavam que estas ilhas existissem realmente», localizado no parágrafo anterior (cf. Anexo 3).

afirmar-se, portanto, que as dificuldades aumentam em função da categoria dos potenciais antecedentes, assim como da maior latitude dos contextos de legitimação discursiva. Esta é uma hipótese explicativa que, em larga medida, encontra fundamento na Teoria da Acessibilidade de Ariel (1996, 2001), segundo a qual, de um modo geral, as expressões anafóricas se distinguem entre si enquanto marcadores de maior ou menor acessibilidade das entidades mentais que retomam, isto é, dos seus antecedentes.

Tal como se referiu no Capítulo 3, e de acordo com a escala de marcação de acessibilidade proposta por aquela autora – que organiza as expressões anafóricas desde os marcadores de menor acessibilidade (como nomes próprios e descrições definidas) até aos marcadores de elevada acessibilidade (como formas nulas) a partir de critérios de informatividade, rigidez e atenuação destas expressões –, os demonstrativos codificam um menor grau de acessibilidade do que formas pronominais como pronomes fortes e clíticos. Para além disso, a Teoria da Acessibilidade prevê a escolha de um marcador de menor acessibilidade quando é menor a saliência e a coesão das unidades em que o antecedente ocorre e maior a distância entre o antecedente e a expressão anafórica. Assim, poderá explicar-se os desempenhos mais baixos na interpretação de demonstrativos em termos do menor grau de acessibilidade que estes codificam, considerando-se, simultaneamente, as propriedades da expressão anafórica, a categoria do antecedente e as unidades discursivas em que a relação anafórica se estabelece, incluindo a distância entre pronome e antecedente.

A segunda questão que se propõe discutir diz respeito a propriedades das formas pronominais avaliadas, nomeadamente às maiores dificuldades na resolução anafórica de (i) pronomes clíticos em relação a pronomes fortes (com pronomes pessoais) e de (ii) pronomes com função de objeto em relação a pronomes com função de sujeito (com pronomes pessoais e relativos).

Relativamente à assimetria pronome forte / pronome clítico, e como referido no Capítulo 3, os dados disponibilizados por estudos sobre a aquisição de dependências referenciais em português europeu têm mostrado que o estatuto da forma pronominal constitui um fator relevante para a compreensão destas estruturas.

Silva (2015), a partir de trabalhos como os de Cristóvão (2006), Ambulate (2008) e Costa & Ambulate (2010), reforçou a evidência de que as crianças portuguesas não têm, de um modo geral, problemas com a aquisição de clíticos, mas antes com a aquisição de pronomes fortes: «considering a scale of difficulty for the interpretation of pronominal forms in the acquisition of EP, clitic and null pronouns are, in general, easier than strong pronouns. Consequently, children are more adult-like with clitic and null pronouns, while they often deviate from the adults' performance with strong pronouns» (Silva 2015: 248). Assim, a existirem efeitos da aquisição tardia nos grupos de alunos avaliados, poderia esperar-se que fossem os pronomes fortes e não os clíticos a colocar maiores dificuldades de interpretação, muito embora os trabalhos mencionados tenham recorrido a tarefas distintas da tarefa de leitura de identificação de antecedentes<sup>6</sup>.

Uma análise dos resultados obtidos por item para pronomes pessoais fortes e clíticos no pré-teste<sup>7</sup> (cf. Quadro 45) confirma que foi com os pronomes clíticos que as percentagens de acerto foram mais baixas (entre os 48% e os 78%, contrastando com o intervalo entre os 59% e os 92% para as formas fortes). Estes dados estão alinhados com os de Santos (2002) que encontrou dificuldades de compreensão de algumas formas clíticas por alunos do 3.º ciclo, também a partir de uma tarefa de leitura de identificação de antecedentes<sup>8</sup>.

Contudo, e tal como em Santos (2002), nem todos os clíticos testados foram de difícil compreensão. Os itens cujas percentagens de acerto foram superiores (itens 4, 22 e 17), situando-se acima de 70% quando considerada a totalidade dos alunos<sup>9</sup>, dizem respeito ao clítico acusativo *o*. Apesar de os contextos de ocorrência deste clítico terem sido distintos nestes três itens (por exemplo, quanto ao fator distância entre antecedente e pronome), não parece ter havido problemas na sua interpretação. Inversamente, os três itens em que se obtiveram percentagens mais baixas (itens 24, 20 e 19) correspondem a itens que envolviam a interpretação do clítico dativo (*lhe* ou *lhes*). Sendo um clítico invariável quanto ao género, é possível que a menor

---

<sup>6</sup> Foram usadas, nomeadamente, tarefas de seleção entre dois potenciais antecedentes.

<sup>7</sup> Recorde-se que a diferença na percentagem de acerto entre pronomes pessoais fortes e clíticos só foi estatisticamente significativa nesta prova.

<sup>8</sup> Leia-se, no Capítulo 3, a revisão deste trabalho.

<sup>9</sup> No caso do grupo de 8.º ano, nestes itens, as percentagens de acerto estão acima dos 92%.

especificação morfológica desta forma tenha feito aumentar o número de potenciais antecedentes do pronome, o que se sabe ser um fator de dificuldade para a resolução anafórica.

Pronomes fortes		Pronomes clíticos	
Item	%	Item	%
7	59,3	24	48,4
27	60,4	20	57,1
2	71,4	19	63,7
12	80,2	30	67,0
34	80,2	8	68,1
16	81,3	13	68,1
38	83,5	17	71,4
9	84,6	22	71,4
21	85,7	4	78,0
11	87,9		
37	89,0		
14	92,3		

Quadro 45: Percentagem de respostas corretas por item para pronomes pessoais fortes e clíticos no pré-teste.

Recorrendo-se a uma análise qualitativa das respostas ao item 24<sup>10</sup> (cf. Quadro 46), aquele em que se obtiveram desempenhos mais fracos, verifica-se que, para além da dificuldade que pode ter sido colocada pelo clítico de objeto indireto, neste item em concreto, a construção em que o pronome ocorre, com o verbo «chamar», parece ter sido também geradora de dificuldade. Com efeito, em 43% das respostas classificadas como incorretas, os alunos indicaram como antecedente do pronome o predicativo do objeto direto; em cerca de 36% das respostas, optaram por repetir a construção na qual o pronome se encontra, suprimindo ora o objeto direto ora o predicativo do objeto direto ou indicando apenas o(s) verbo(s).

<sup>10</sup> Este item, relativo ao texto «Cristóvão Colombo», solicitava a identificação do antecedente do pronome «lhes» na frase «Convencidos de que tinham finalmente chegado à Índia, decidiram chamar-lhes índios», esperando-se como resposta correta a identificação de «os nativos», localizado na frase anterior (cf. Anexo 3).

«(os) índios»	42,6% [20/47]
«chamar(-lhes) índios»	19,1% [9/47]
«decidiram chamar» / «chamar»	17,0% [8/47]
«marinheiros»	4,3% [2/47]
«Índia»	4,3% [2/47]
«povo»	4,3% [2/47]
«tribo»	2,1% [1/47]
«Cristóvão Colombo»	2,1% [1/47]
outras respostas	4,3% [2/47]

Quadro 46: Distribuição de respostas incorretas – item 24 do pré-teste.

Também nos itens 20<sup>11</sup> e 19<sup>12</sup>, que registaram desempenhos baixos, ainda que com percentagens de acerto superiores a 50%, se solicitava a identificação do antecedente de um clítico dativo. Em ambos os itens, a análise das respostas incorretas (cf. Quadros 47 e 48) indica que, perante dois ou mais candidatos a antecedente com traços morfológicos (masculino, singular) e semânticos (humano) compatíveis com o clítico *lhe*, os alunos selecionaram uma expressão nominal que, não sendo o antecedente mais próximo do pronome, corresponde a uma entidade discursivamente saliente, ocupando até, no caso do item 19, a posição de sujeito da frase. Para além disso, e à semelhança do que se observou nos itens problemáticos mencionados anteriormente, muitos alunos, especialmente os de 4.º ano, recorreram à estratégia de repetição da construção em que ocorre o pronome (em particular, dos verbos).

<sup>11</sup> Este item, relativo ao texto «Cristóvão Colombo», solicitava a identificação do antecedente do pronome «lhe» na frase «Nem assim o Rei cedeu, não dando a entender que conhecia mais da navegação por ocidente do que lhe convinha dizer», esperando-se como resposta correta a identificação de «o Rei», localizado na mesma frase (complexa) (cf. Anexo 3).

<sup>12</sup> Este item, relativo ao texto «Cristóvão Colombo», solicitava a identificação do antecedente do pronome «lhe» na frase «Cristóvão Colombo, tentando convencer o monarca, respondeu-lhe», esperando-se como resposta correta a identificação de «o monarca», localizado na mesma frase (complexa) (cf. Anexo 3).

«(Cristóvão) Colombo»	40,0% [16/40]
«convinha (dizer)»	25,0% [10/40]
«(conhecia) a navegação (por ocidente)»	12,5% [5/40]
«o Rei não aceitou» / «não cedeu»	5,0% [2/40]
outras respostas	17,5% [7/40]

Quadro 47: Distribuição de respostas incorretas – item 20 do pré-teste.

«Cristóvão Colombo»	36,4% [12/33]
«respondeu» / «responder»	33,3% [11/33]
«Diogo Cão»	12,1% [4/33]
outras respostas	18,2% [6/33]

Quadro 48: Distribuição de respostas incorretas – item 19 do pré-teste.

Assim, e apesar de se ter verificado, à semelhança dos resultados obtidos por Santos (2002), que os alunos do ensino básico apresentam problemas na interpretação de pronomes clíticos, conclui-se que esses problemas se manifestam em particular na interpretação de clíticos dativos, possivelmente por serem morfologicamente menos especificados do que os acusativos. Para além disso, o estatuto da forma pronominal parece não ter sido o único fator explicativo dos resultados obtidos, ou seja, outros fatores linguísticos, como o tipo de construção em que o pronome ocorre, podem ter desempenhado um papel relevante.

Relativamente à assimetria pronomes sujeito / pronomes objeto, os resultados apresentados no Capítulo 4 evidenciaram existir, na compreensão de pronomes relativos<sup>13</sup>, diferenças entre os contextos em que o relativo *que* desempenha a função de sujeito e aqueles em que desempenha a função de objeto. A análise estatística confirmou serem significativas estas diferenças quando considerada a totalidade dos alunos e, em particular, no grupo de 4.º ano, como se observa no Quadro 49.

<sup>13</sup> Como foi mencionado anteriormente, esta assimetria foi observada também de forma significativa com pronomes pessoais fortes. Contudo, para além de se terem observado apenas no pré-teste, as percentagens de acerto obtidas nos itens que avaliaram a compreensão destas formas foram sempre superiores a 60% (entre 60% e 92% com pronomes sujeito e entre 60% e 85% com pronomes objeto), não se considerando, portanto, que tenham sido tão problemáticas como as registadas para os pronomes relativos.

	Pré-teste				Pós-teste	
	4.º ano	6.º ano	8.º ano	Ad.	4.º ano	Ad.
Sujeito	55,7	52,9	77,4	98,8	72,6	97,6
Objeto	38,8	50,0	74,0	91,7	57,9	97,9

Quadro 49: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos no pré-teste e no pós-teste.

Estes dados parecem ir ao encontro de conclusões alcançadas noutros trabalhos: por um lado, e no âmbito da aquisição, em Vasconcelos (1991) e, posteriormente, nos trabalhos de J. Costa e colaboradores (J. Costa *et al.* 2009; Costa, Lobo & Silva 2011), mostrou-se que as relativas de objeto são mais difíceis para as crianças tanto ao nível da compreensão como da produção, sendo não só adquiridas mais tardiamente do que as relativas de sujeito, mas constituindo-se também como um marcador de desenvolvimento linguístico, uma vez que distinguem comportamentos de crianças e de adultos; por outro lado, no campo do ensino, tanto Fontes (2008) e Valente (2008) como Antunes & Brito (2008) obtiveram dados que confirmam que a dificuldade com as relativas de objeto vai decrescendo ao longo do ensino básico. Contudo, e contrariamente aos resultados obtidos nestes últimos estudos, segundo os quais as construções relativas, incluindo as relativas de objeto, parecem estar consolidadas no final do 3.º ciclo (pelo menos ao nível da produção), os dados da tarefa de identificação de antecedentes de pronomes relativos mostram que, no 8.º ano, os desempenhos dos alunos (com taxas de acerto na casa dos 70%) não se encontram a par do desempenho dos adultos. Assim, e apesar do efeito de desenvolvimento, manifestado também na diferença cada vez menor entre os resultados obtidos para relativas de sujeito e de objeto, não é possível afirmar, neste caso, que a compreensão de pronomes relativos na leitura se faça já sem dificuldades nos últimos anos do ensino básico.

Através da identificação de itens problemáticos, assim como da análise qualitativa das respostas dos alunos, foi possível obter dados complementares sobre a interpretação dos pronomes relativos. Da leitura dos resultados por item (cf. Quadro 50), confirma-se que os itens mais difíceis foram, de facto, aqueles que implicaram a identificação do antecedente do pronome relativo na posição de objeto, sendo que em

metade dos itens que avaliaram este contexto as percentagens de acerto ficaram aquém dos 50%.

Pré-teste				Pós-teste			
Sujeito		Objeto		Sujeito		Objeto	
Item	%	Item	%	Item	%	Item	%
40	52,8	15	35,2	35	65,8	34	39,5
31	53,9	29	47,4	29	65,8	15	42,1
25	56,0	28	53,9	21	65,8	2	68,4
39	59,3	10	69,2	30	71,1	33	81,6
5	60,4			23	73,7		
33	67,0			7	79,0		
35	74,7			4	86,8		

Quadro 50: Distribuição de respostas corretas por item para pronomes relativos sujeito e objeto no pré-teste e no pós-teste.

Por sua vez, uma análise das respostas incorretas dos alunos nos itens com desempenhos mais baixos (itens 15 e 29 do pré-teste e itens 34 e 15 do pós-teste) revela que, maioritariamente, os alunos identificaram como antecedente do pronome objeto a expressão nominal com função de sujeito, sendo que o recurso a esta estratégia foi mais evidente quando a expressão nominal sujeito correspondia a um sintagma nominal pleno do que quando assumia a forma de pronome.

«o leopardo e o elefante»	37,2% [22/59]
«que ambos contemplamos»	15,3% [9/59]
«ambos» / «os dois»	10,2% [6/59]
«eles» / «todos»	6,8% [4/59]
«a girafa e o elefante»	6,8% [4/59]
«o elefante»	3,4% [2/59]
outras respostas	20,3% [12/59]

Quadro 51: Distribuição de respostas incorretas – item 15 do pré-teste.

«pretende(m)» / «que pretende»	45,8% [22/48]
«o homem»	14,6% [7/48]
«cavalo(s)»	8,3% [4/48]
«raça (garrana)»	8,3% [4/48]
«a natureza»	8,3% [4/48]
outras respostas	14,6% [7/48]

Quadro 52: Distribuição de respostas incorretas – item 29 do pré-teste.

No caso do item 15<sup>14</sup> do pré-teste (cf. Quadro 51), aquele em que se obtiveram desempenhos mais baixos, a expressão nominal com função de sujeito correspondia a um pronome realizado (o indefinido «ambos»), pelo que mais de um terço dos alunos indicou como resposta o antecedente desta forma pronominal e cerca de um quarto identificou a própria forma pronominal. Já no item 29<sup>15</sup> (cf. Quadro 52), uma vez que na posição de sujeito ocorria um pronome nulo, apenas 15% das respostas coincide com o antecedente deste pronome. Perante uma maior dificuldade em identificar o sujeito da relativa (em alternativa ao objeto), mais de 45% das respostas classificadas como incorretas correspondem à forma verbal que ocorre na oração relativa.

No pós-teste, tanto no item 34<sup>16</sup> como no item 15<sup>17</sup>, ocorrendo na posição de sujeito sintagmas nominais plenos, a percentagem de respostas em que se identificou o sujeito como antecedente do pronome objeto foi superior relativamente aos itens anteriores. No caso do item 15, em particular, mais de 70% das respostas incorretas

<sup>14</sup> Este item, relativo ao texto «O leopardo, a girafa e o elefante», solicitava a identificação do antecedente do pronome «que» na frase «Graças a si, ela fez-se a linda girafa que ambos contemplamos», esperando-se como resposta correta a identificação de «a linda girafa», localizado na mesma frase (complexa) (cf. Anexo 3).

<sup>15</sup> Este item, relativo ao texto «Garrano, o cavalo selvagem», solicitava a identificação do antecedente do pronome «que» na frase «Embora existam raças que o Homem seleciona, através de cruzamentos, consoante as características que pretende», esperando-se como resposta correta a identificação de «as características», localizado na mesma frase (complexa) (cf. Anexo 3).

<sup>16</sup> Este item, relativo ao texto «O direito de usar a esquerda», solicitava a identificação do antecedente do pronome «que» na frase «No dicionário, ainda existe referência a esse sentido negativo que as pessoas atribuíam à palavra canhoto», esperando-se como resposta correta a identificação de «esse sentido negativo», localizado na mesma frase (complexa) (cf. Anexo 3).

<sup>17</sup> Este item, relativo ao texto «Quokka», solicitava a identificação do antecedente do pronome «que» na frase «Quando nascem, os quokka vão para a bolsa marsupial que as mães têm na barriga», esperando-se como resposta correta a identificação de «a bolsa marsupial», localizado na mesma frase (complexa) (cf. Anexo 3).

correspondem à expressão nominal com função de sujeito na relativa (cf. Quadros 53 e 54).

«as pessoas»	47,8% [11/23]
«dicionário»	13,0% [3/23]
«negativo»	13,0% [3/23]
«mão»	8,7% [2/23]
«os canhotos»	4,3% [1/23]
outras respostas	13,0% [3/23]

Quadro 53: Distribuição de respostas incorretas – item 34 do pós-teste.

«as mães»	72,7% [16/22]
«os quokka»	4,5% [1/22]
«os filhos dos quokka»	4,5% [1/22]
«marsupial»	4,5% [1/22]
outras respostas	13,6% [3/22]

Quadro 54: Distribuição de respostas incorretas – item 15 do pós-teste.

Conclui-se, portanto, que, de entre os pronomes relativos testados no trabalho empírico, os pronomes com função de objeto foram os que colocaram maiores problemas de interpretação, observando-se como principal estratégia alternativa à identificação do antecedente do pronome objeto a identificação da expressão nominal na posição de sujeito da relativa.

Em suma, e relativamente às questões em discussão, comprovou-se no estudo desenvolvido uma assimetria nos desempenhos decorrente da expressão anafórica, neste caso, do tipo de pronome. Os pronomes demonstrativos foram, de entre as formas pronominais avaliadas, os que maiores dificuldades de compreensão colocaram (em particular, no pré-teste). Com base no trabalho de Ariel (1996), estas dificuldades podem explicar-se em termos do menor grau de acessibilidade que os demonstrativos codificam, considerando-se, simultaneamente, as propriedades da expressão anafórica, a categoria do antecedente e as unidades discursivas em que a relação anafórica se estabelece, incluindo a distância entre pronome e antecedente. Com

efeito, distintamente dos pronomes pessoais e relativos, que elegem tipicamente como antecedentes expressões nominais, os demonstrativos e, em particular, as formas invariáveis, podem ter como antecedente um sintagma verbal ou uma frase, cujo conteúdo proposicional têm a capacidade de retomar. Para além disso, os demonstrativos funcionam anaforicamente sobretudo em contextos interfrásicos, o que significa que a atribuição de conteúdo referencial a estes pronomes está sujeita a restrições discursivas, especialmente nos casos em que o antecedente se encontra em contextos de maior distância (por exemplo, em parágrafos anteriores) face ao pronome que o retoma, exigindo um trabalho de resolução anafórica de natureza textual.

No que se refere a propriedades dos pronomes avaliados como o seu estatuto fonológico e função sintática, nomeadamente à assimetria entre pronomes fortes e clíticos e entre pronomes sujeito e objeto, concluiu-se que, no 3.º ciclo, os desempenhos na compreensão destas formas estão ainda aquém do comportamento adulto, apesar do efeito de desenvolvimento observado do 4.º para o 8.º ano. Os clíticos de objeto indireto e os relativos com função de objeto foram os pronomes que geraram maiores dificuldades de interpretação em todos os grupos de alunos. Face aos desempenhos obtidos pelos diferentes grupos de alunos comparativamente ao grupo de adultos, assim como às estratégias usadas para a identificação de antecedentes, conclui-se que a capacidade de interpretação destas formas pronominais está ainda em desenvolvimento ao longo da escolaridade básica.

#### *Distância antecedente-pronome*

Para além do tipo de pronome e de propriedades linguísticas associadas à forma pronominal, a distância entre o antecedente e o pronome foi um outro fator avaliado no estudo desenvolvido. Tal como formulado na hipótese 5, esperou-se encontrar diferenças de desempenho relacionadas com a maior ou menor distância do antecedente relativamente ao pronome, tendo sido consideradas três unidades frásicas e discursivas: a mesma frase (simples ou complexa), frase(s) anterior(es) ou parágrafo(s) anterior(es). À semelhança das hipóteses anteriores, não foi estabelecida uma hierarquia de dificuldade quanto a estas três unidades. Contudo, estimou-se que

uma maior distância entre antecedente e pronome – considerada não só quanto à linearidade do discurso, mas também em termos do grau de coesão das estruturas linguísticas, isto é, das fronteiras das unidades discursivas e dos vínculos sintáticos entre frases – colocasse dificuldades acrescidas na resolução anafórica, como se prevê, por exemplo, em Ariel (1996).

**Hipótese 5:** assumindo-se que a distância entre o antecedente e o pronome desempenha um papel relevante na menor ou maior dificuldade em recuperar o antecedente, espera-se encontrar diferenças de desempenho na compreensão de relações de dependência referencial que ocorrem em três tipos de unidades: a mesma frase (simples ou complexa), frase(s) anterior(es) ou parágrafo(s) anterior(es).

Os dados apresentados no Capítulo 4 permitem confirmar apenas parcialmente a hipótese 5, visto que os desempenhos obtidos para as três unidades de distância avaliadas variaram de acordo com o teste e com o grupo de alunos. No pré-teste, a unidade parágrafo(s) anterior(es) foi a que colocou maiores dificuldades de compreensão quer globalmente quer no grupo de 8.º ano; para os grupos de 4.º e 6.º anos, o contexto em que pronome e antecedente surgem na mesma frase parece ter sido igualmente problemático, sendo que, no pós-teste, esta categoria foi a mais difícil. O contexto de frase(s) anterior(es) foi o que apresentou desempenhos mais elevados independentemente do teste e do grupo de alunos, mas nem sempre com diferenças significativas face às restantes unidades.

Complementarmente, uma análise dos resultados por item sugere que o fator distância não parece ter sido o fator mais relevante nos itens em que se obtiveram desempenhos mais baixos (inferiores a 50%). Apesar de o item com a percentagem de acerto mais baixa em cada teste corresponder ao contexto de maior distância entre o antecedente e o pronome, outros itens com desempenhos fracos implicaram as categorias frase(s) anterior(es) ou mesma frase, não se observando, portanto, uma

relação sistemática entre desempenhos baixos e maior distância entre antecedente e pronome (cf. Quadro 55).

Pré-teste			Pós-teste		
Item	Distância	%	Item	Distância	%
36	PA	4,4	24	PA	29,0
6	FA	19,8	34	F	39,5
23	FA	29,7	15	F	42,1
32	FA	29,7	14	F	44,7
15	F	35,2			
29	F	47,4			
18	PA	48,4			
24	FA	48,4			
3	PA	49,5			

Quadro 55: Itens com desempenhos mais baixos e distância entre antecedente e pronome no pré-teste e no pós-teste.

Estes resultados parecem estar em concordância com os de Barnitz (1980), que também não encontrou efeitos do fator distância na compreensão de pronomes em tarefas de leitura<sup>18</sup>. O autor colocou como hipótese que as relações anafóricas estabelecidas em contextos intrafrásicos fossem mais fáceis de compreender do que aquelas que ocorrem em contextos interfrásicos. Em concreto, esperava-se que, perante dois ou mais candidatos a antecedente, o antecedente mais próximo do pronome fosse escolhido e, por outro lado, que as relações anafóricas em que os dois elementos estão mais próximos fossem mais fáceis de compreender do que aquelas em que os termos estão mais afastados. No entanto, os dados mostraram não ter existido um efeito significativo da distância na recuperação do antecedente após a leitura. Contudo, foi possível detetar uma interação entre o tipo de antecedente e a distância entre antecedente e pronome: com antecedentes nominais, foram mais difíceis para as crianças os contextos intrafrásicos do que os interfrásicos;

<sup>18</sup> Como referido anteriormente, este estudo avaliou, na leitura, a compreensão de pronomes anafóricos por crianças dos 2.º, 4.º e 6.º anos relativamente a três variáveis linguísticas – tipo de antecedente (nominal e verbal/oracional), ordem de referência (anáfora e catáfora) e distância do antecedente (contextos intra e interfrásicos).

inversamente, com antecedentes oracionais, os desempenhos foram mais elevados nos contextos intrafrásicos.

Tendo em conta a interação observada por Barnitz (1980), procurou-se verificar a relação entre os itens com desempenhos mais baixos e o tipo de antecedente, que, no caso do presente estudo, foi determinado pelo tipo de pronome. Da leitura do Quadro 56, constata-se que a distância pode ter funcionado como um fator de dificuldade adicional quando combinado com o tipo de pronome (demonstrativo) e com o tipo de antecedente (verbal/oracional). Contudo, no caso da compreensão de pronomes relativos, o efeito distância parece não ser tão relevante quanto outros fatores, como a função sintática do pronome, por exemplo.

Pré-teste				Pós-teste			
Item	Distância	Pronome	%	Item	Distância	Pronome	%
36	PA	Dem.	4,4	24	PA	Dem.	29,0
6	FA	Dem.	19,8	34	F	Rel.	39,5
23	FA	Dem.	29,7	15	F	Rel.	42,1
32	FA	Dem.	29,7	14	F	Dem.	44,7
15	F	Rel.	35,2				
29	F	Rel.	47,4				
18	PA	Dem.	48,4				
24	FA	Pess.	48,4				
3	PA	Dem.	49,5				

Quadro 56: Itens com desempenhos mais baixos, distância entre antecedente e pronome e tipo de pronome no pré-teste e no pós-teste.

Os resultados obtidos sugerem, portanto, que o fator distância não atua como fator mais relevante, mas em convergência com outros fatores, o que, aliás, tem sido confirmado pela investigação (cf. Ariel 1996); por outro lado, alguns fatores, como as propriedades da forma pronominal, parecem sobrepor-se, atenuando o efeito da distância, o que terá ocorrido com a compreensão de pronomes relativos.

### *Tipo de texto*

De acordo com a hipótese 6, e a fim de se perceber se o tipo de texto constitui um fator relevante na compreensão de dependências referenciais, avaliou-se a compreensão destas estruturas em textos de caráter predominantemente narrativo e de caráter predominantemente expositivo.

**Hipótese 6:** admitindo-se que o tipo de texto constitui um fator relevante na compreensão de relações de dependência referencial, prevê-se existirem diferenças de desempenho na compreensão destas relações em textos narrativos e em textos expositivos.

Em linha com os resultados de outros estudos (cf. Capítulo 2), que revelam que a compreensão de textos narrativos pelos alunos portugueses gera menos dificuldades do que a de outros tipos de textos, confirmou-se existirem diferenças na interpretação de dependências referenciais relacionadas com o tipo de texto, o que, numa primeira leitura, permite validar a hipótese colocada. De facto, tanto no pré-teste como no pós-teste, os desempenhos foram superiores quando os pronomes interpretados ocorreram em textos narrativos. As diferenças entre os resultados obtidos com textos narrativos e com textos expositivos foram estatisticamente significativas globalmente e nos grupos de 4.º e 6.º anos (no pré-teste), assim como em ambas as turmas de 4.º ano (no pós-teste).

No entanto, se se analisarem os resultados dos itens com percentagens de acerto inferiores a 50% (cf. Quadro 57), verifica-se que nem sempre estes itens correspondem aos textos de caráter expositivo.

Pré-teste			Pós-teste		
Item	Tipo de texto	%	Item	Tipo de texto	%
36	Expositivo	4,4	24	Narrativo	29,0
6	Narrativo	19,8	34	Expositivo	39,5
23	Narrativo	29,7	15	Expositivo	42,1
32	Expositivo	29,7	14	Expositivo	44,7
15	Narrativo	35,2			
29	Expositivo	47,4			
18	Narrativo	48,4			
24	Narrativo	48,4			
3	Narrativo	49,5			

Quadro 57: Itens com desempenhos mais baixos e tipo de texto no pré-teste e no pós-teste.

No pré-teste, por exemplo, dos nove itens identificados como problemáticos apenas três dizem respeito a textos expositivos<sup>19</sup>. Para além disso, há casos em que se obtiveram para o texto narrativo desempenhos iguais ou inferiores aos obtidos para o texto expositivo, mesmo quando outros fatores (como a forma pronominal e a distância entre antecedente e pronome) se mantêm. É o que se observa, por exemplo, com os itens 23 e 32 do pré-teste, que testam ambos pronomes demonstrativos com antecedentes localizados em frase(s) anterior(es) e que apresentam desempenhos semelhantes, independentemente do tipo de texto. Também os itens 15 e 29, que avaliam ambos a compreensão de pronomes relativos com função de objeto, mostram que o tipo de texto pode não funcionar necessariamente como um fator de dificuldade acrescida, uma vez que os desempenhos foram, neste caso, superiores com o texto expositivo.

O que pode estar em causa, portanto, é um maior contacto ou familiaridade dos alunos, sobretudo dos alunos mais novos, com os textos narrativos – o que tem, aliás, sido constatado em diferentes trabalhos (cf. Silva *et al.* 2011) – que é facilitador da compreensão global e não, necessariamente, uma correlação entre a compreensão de dependências referenciais e o tipo de texto, especialmente nos casos em que a

<sup>19</sup> De notar que as provas apresentam um número de itens superior para textos narrativos (cf. Quadros 36 e 38, Capítulo 4).

interpretação de pronomes obedece a restrições que são de natureza sintática, como se constatou, por exemplo, relativamente aos itens que avaliaram a compreensão de pronomes relativos. Assim, e face aos dados obtidos, crê-se que o tipo de texto não surge por si só como um fator determinante para a compreensão de dependências referenciais, muito embora possa ser um fator a considerar na compreensão da leitura, especialmente no que se refere aos alunos de 1.º ciclo.

### 5.1.2. Desenvolvimento linguístico e progressão escolar

Na fase de diagnóstico do estudo, de forma a obter-se dados sobre a compreensão de dependências referenciais em diferentes momentos de desenvolvimento linguístico e progressão escolar, contou-se com a participação de três grupos de alunos (dos 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade) e de um grupo de controlo de adultos escolarizados. De acordo com a hipótese 1, previu-se encontrar diferenças de desempenho entre os três grupos de alunos testados, isto é, esperou-se observar um comportamento cada vez mais próximo do dos adultos do 4.º para o 8.º ano.

**Hipótese 1:** assumindo-se que a compreensão de dependências referenciais é sensível ao desenvolvimento linguístico e à progressão escolar dos alunos, espera-se encontrar diferenças de desempenho quanto ao ano de escolaridade, com percentagens de sucesso progressivamente superiores do 1.º para o 3.º ciclo.

A análise quantitativa apresentada no Capítulo 4 deixou claro que a capacidade para compreender relações de dependência referencial está em desenvolvimento do 1.º para o 3.º ciclo, uma vez que se obtiveram para quase todas as variáveis em estudo desempenhos progressivamente superiores do 4.º para o 8.º ano, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de alunos<sup>20</sup> e entre estes e o grupo de

---

<sup>20</sup> Reveja-se o Quadro 39 apresentado no Capítulo 4.

adultos. Assim, e de acordo com a Figura 32, retomada neste capítulo como Figura 57, confirma-se a hipótese acima formulada.

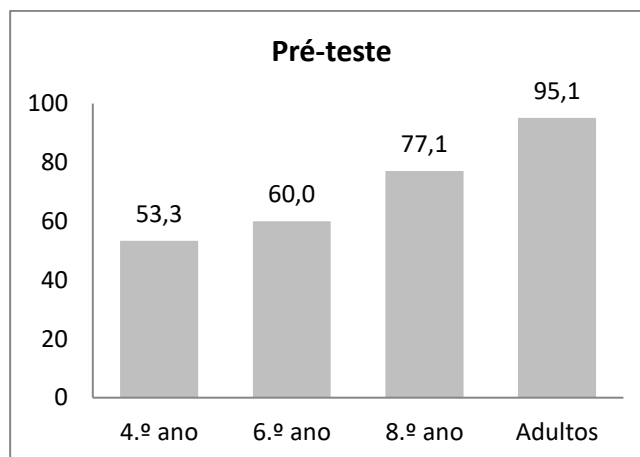


Figura 57: Percentagem de respostas corretas no pré-teste por ano de escolaridade.

O efeito de desenvolvimento observado com a análise quantitativa dos dados é também evidente numa análise qualitativa das respostas dos alunos, nomeadamente das respostas classificadas como incorretas. Por outras palavras, para além de a percentagem de sucesso ter sido progressivamente superior do 1.º para o 3.º ciclo, os sujeitos dos diferentes grupos fizeram uso de estratégias distintas quando não foram capazes de identificar o antecedente retomado pelo pronome, sendo também elas indicadoras de desenvolvimento.

A título de exemplo, vejam-se os tipos de respostas aos itens 36 e 29 do pré-teste<sup>21</sup> apresentados nos Quadros 58 e 59, respetivamente. No que se refere ao item 36, observa-se que poucos alunos de 4.º e 6.º anos foram capazes de identificar um antecedente de natureza oracional, predominando respostas que identificam antecedentes de tipo nominal. Outra estratégia a que estes grupos recorreram perante a dificuldade em identificar o antecedente correto foi a repetição total ou parcial da construção em que o pronome ocorre, muitas vezes incluindo a forma pronominal. No grupo de 8.º ano, por sua vez, está claramente mais desenvolvida a capacidade para

<sup>21</sup> O item 36 requeria a identificação de um antecedente oracional retomado pelo demonstrativo *isso* e o item 29 de um antecedente nominal com a função de objeto retomado pelo relativo *que*. Sobre estes itens, consulte-se o ponto 5.1.1. deste capítulo e, em particular, as notas de rodapé 3 e 13.

identificar antecedentes não nominais, com esta categoria a incluir mais de 50% das respostas. No entanto, cerca de um quarto dos alunos deste grupo identificou ainda expressões nominais como antecedente do demonstrativo. A repetição da construção em que ocorre o pronome foi uma estratégia usada apenas por dois alunos do grupo de 3.º ciclo. Assim, do 4.º para o 8.º ano, foi aumentando a capacidade para identificar um antecedente de tipo oracional e diminuindo o recurso a outras estratégias.

Do mesmo modo, relativamente ao item 29, o tipo de respostas fornecido pelos alunos em alternativa à resposta esperada revela uma progressão do 4.º para o 8.º ano. Com efeito, no Quadro 59, é possível observar do 1.º para o 3.º ciclo um decréscimo de respostas em que se repete a construção na qual o relativo ocorre (resposta predominante no 4.º ano) ou se indica um qualquer antecedente nominal, mesmo não fazendo parte da oração relativa; por outro lado, verifica-se gradualmente um aumento do número de respostas em que se identifica um antecedente nominal que faz parte da oração relativa, correspondendo, sobretudo, à identificação do antecedente do sujeito da relativa<sup>22</sup>.

Tipo de resposta	4.º ano	6.º ano	8.º ano
Identificação de um antecedente nominal	42,5% [17/40]	38,5% [10/26]	23,8% [5/21]
Identificação de um antecedente oracional	22,5% [9/40]	26,9% [7/26]	52,4% [11/21]
Repetição da construção em que ocorre o pronome (forma verbal e/ou pronome)	22,5% [9/40]	19,2% [5/26]	9,5% [2/21]
Outras respostas	12,5% [5/40]	15,4% [4/26]	14,2% [3/21]

Quadro 58: Distribuição de respostas incorretas – item 36 do pré-teste.

<sup>22</sup> Recorde-se que este item solicitava a identificação do antecedente do pronome *que* com função de objeto, sendo que a posição de sujeito da relativa era ocupada por um pronome nulo (cf. nota de rodapé 13).

Tipo de resposta	4.º ano	6.º ano	8.º ano
Identificação de um antecedente nominal (da relativa ou da frase principal)	15,4% [4/26]	26,7% [4/15]	85,7% [6/7]
Identificação de um antecedente nominal (de outra frase)	23,0% [6/26]	6,7% [1/15]	0% [0/7]
Repetição da construção em que ocorre o pronome (forma verbal e/ou pronome)	53,8% [14/26]	46,7% [7/15]	14,3% [1/7]
Outras respostas	7,7% [2/26]	20% [3/15]	0% [0/7]

Quadro 59: Distribuição de respostas incorretas – item 29 do pré-teste.

Apesar do efeito de desenvolvimento observado do 4.º para o 8.º ano, a comparação dos resultados dos grupos de alunos com o grupo de adultos mostra que a compreensão de dependências referenciais não se faz ainda sem dificuldades no 3.º ciclo, ou seja, esta é uma capacidade que se encontra em estabilização ao longo da escolaridade básica. Relativamente a este ponto, os dados obtidos no trabalho empírico estão alinhados com as conclusões do estudo documental de provas nacionais da disciplina de Português. Recorde-se que, na análise de provas efetuada, se verificou que muitos dos itens que avaliam na leitura relações anafóricas envolvendo dependência referencial foram problemáticos para os alunos de 9.º ano, mesmo quando incluídos em provas com médias nacionais mais elevadas.

### 5.1.3. Conhecimento explícito sobre dependências referenciais

Para além da fase de diagnóstico, que permitiu recolher dados sobre a compreensão de dependências referenciais na leitura em diferentes momentos do ensino básico, o estudo desenvolvido compreendeu uma intervenção didática, na qual participaram dois grupos de alunos do 4.º ano de escolaridade, e uma fase de aferição de resultados, visando a avaliação dos efeitos dessa mesma intervenção. A análise dos dados recolhidos na fase de aferição foi orientada pela hipótese 2, diretamente derivada da questão geral de investigação e segundo a qual se previa encontrar diferenças de desempenho entre os dois grupos de sujeitos de 4.º ano. Concretamente, esperava-se que o grupo experimental, aquele que foi sujeito a um trabalho de consciencialização e de explicitação linguística sobre dependências

referenciais, apresentasse desempenhos superiores na fase de aferição, quer relativamente ao primeiro momento de testagem, quer em comparação com o grupo de controlo.

**Hipótese 2:** admitindo-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e nível de compreensão destas estruturas na leitura, prevê-se encontrar diferenças de desempenho entre os grupos experimental e de controlo, com percentagens de sucesso superiores para o grupo experimental após a intervenção didática.

Conforme se apresentou no Capítulo 4, a comparação dos resultados alcançados pelo grupo experimental no pré e no pós-teste e relativamente ao grupo de controlo permitiu confirmar a hipótese formulada. Com efeito, constatou-se que o grupo experimental não só obteve resultados significativamente superiores no pós-teste em comparação com o pré-teste em praticamente todas as variáveis avaliadas – sendo que estes resultados foram confirmados não apenas por grupo, mas também individualmente – como evidenciou, consistentemente, desempenhos superiores aos do grupo de controlo no pós-teste<sup>23</sup>.

Esta última constatação é particularmente importante para sustentar um efeito positivo da intervenção didática, isto é, o facto de se ter observado um desempenho superior dos sujeitos do grupo experimental no pós-teste, por si só, poderia ser atribuído a outros fatores, como a familiaridade com a tarefa ou um menor grau de dificuldade do segundo teste, até porque também o grupo de controlo, que não participou em qualquer intervenção<sup>24</sup> controlada pela investigação, evidenciou melhores desempenhos no pós-teste. No entanto, o que se pode observar a partir da comparação dos desempenhos de um e de outro grupo é uma clara vantagem do

---

<sup>23</sup> Veja-se o Quadro 40 apresentado no Capítulo 4.

<sup>24</sup> Ambos os grupos realizaram, fora do âmbito da investigação, um conjunto de atividades sobre pronomes de acordo com a planificação prevista para o ano e com base em propostas do manual adotado. Tratou-se, sobretudo, de atividades de identificação e classificação de pronomes, assim como de substituição de grupos nominais pelos pronomes pessoais correspondentes. Estas atividades foram implementadas no 1.º período e pela mesma professora nos dois grupos.

grupo experimental, especialmente no que se refere à interpretação das formas pronominais identificadas na fase de diagnóstico como mais problemáticas.

A comparação do comportamento dos dois grupos quanto à interpretação de pronomes relativos<sup>25</sup> ilustra bem o que se acabou de afirmar: no pré-teste, os desempenhos dos dois grupos foi próximo, com taxas de acerto de 47,3% para o grupo experimental e de 51,8% para o grupo de controlo; já no pós-teste, enquanto o grupo de controlo se mantém na casa dos 50% (a percentagem de sucesso foi de 57%), o grupo experimental obtém um acerto de 76,4%. Se se considerarem, mais concretamente, os resultados para os relativos com função de objeto, que se sabe terem sido geradores de maiores dificuldades, a diferença no comportamento dos dois grupos é ainda mais evidente: no primeiro momento de testagem, as percentagens de acerto foram de 33,8% para o grupo experimental e de 43,8% para o grupo de controlo; após a intervenção, o grupo experimental tem um desempenho acima dos 70% (71,3%), ao passo que não se regista qualquer melhoria no grupo de controlo (a taxa de acerto situa-se nos 43,1%). O mesmo se verificou com os demonstrativos, que foram as formas pronominais mais difíceis de interpretar em todos os grupos: apesar de ter alcançado um desempenho superior no segundo momento de testagem relativamente ao primeiro, o grupo de controlo nunca obteve taxas de acerto superiores a 35%, taxas bastante distantes dos desempenhos do grupo de intervenção, que apresentou médias acima dos 70% na compreensão das diferentes formas demonstrativas.

Como se discutirá também mais adiante (cf. 5.2.), estes são dados particularmente interessantes para o ensino, uma vez que não só confirmam, globalmente, efeitos positivos da promoção de um nível superior de consciência e explicitação linguística como constituem evidência de que este tipo de trabalho faz sentido a partir do 1.º ciclo.

Com efeito, os resultados da intervenção didática que envolveu alunos do 4.º ano mostram como esta faixa etária é particularmente permeável à instrução, especialmente no que se refere ao ensino de estruturas ainda não estabilizadas, como as que se identificaram anteriormente. Para além disso, e tendo em conta que os

---

<sup>25</sup> Para outros exemplos, veja-se o Quadro 40, no Capítulo 4.

desempenhos obtidos por este grupo o colocam a par dos desempenhos do grupo do 8.º ano, o que parece caracterizar o trabalho precoce sobre a consciência linguística é um efeito impulsionador da estabilização da capacidade de interpretar dependências referenciais na leitura, considerando-se que a antecipação do desenvolvimento desta capacidade – em vez de se esperar que este desenvolvimento ocorra espontaneamente com a progressão escolar ou com a experiência de leitura, como, de certo modo, indicam os dados do pré-teste – é crucial para não comprometer a qualidade das aprendizagens curriculares que dependem da compreensão leitora.

O facto de se defender a promoção da consciência e da explicitação linguística logo a partir do 1.º ciclo não significa, contudo, que os restantes anos de escolaridade não possam beneficiar deste tipo de trabalho, até porque se verificou que, no 8.º ano, os alunos não apresentam ainda um comportamento adulto na interpretação de todas as estruturas anafóricas. Em todo o caso, seria necessário identificar de forma mais rigorosa (por exemplo, através da comparação com um grupo de adultos menos escolarizados) que aspetos da compreensão de dependências referenciais mais beneficiariam da instrução formal nesta fase da escolarização.

A última questão a discutir relacionada com a hipótese 2 prende-se com as relações entre gramática e leitura: serão os desempenhos do grupo experimental suficientes para se afirmar que o conhecimento explícito sobre dependências referenciais pode ser positivamente relacionado com níveis superiores de compreensão da leitura? Se, por um lado, os resultados obtidos após a intervenção didática confirmam que a compreensão de pronomes na leitura foi potenciada através das tarefas propostas no laboratório gramatical, por outro lado, o estudo desenvolvido incluiu a avaliação de apenas um processo do amplo e complexo conjunto de processos linguísticos e cognitivos implicados na compreensão (cf. Capítulo 2), o que significa que as conclusões que se podem extrair dos resultados serão necessariamente limitadas ao tópico linguístico estudado, isto é, à compreensão de dependências referenciais.

Assim, e a fim de se complementarem os dados obtidos no estudo relativamente ao papel do conhecimento explícito na compreensão da leitura, procurou-se obter informação adicional sobre o nível de compreensão de leitura dos

sujeitos do grupo experimental. Para este efeito, recorreu-se às provas nacionais de avaliação, comparando-se, no grupo de intervenção, os resultados da tarefa de leitura do pós-teste com os resultados dos itens de leitura da prova nacional do 4.º ano, realizada na mesma altura em que teve lugar a fase de aferição do estudo.

Nesta prova, cujo enunciado pode ser consultado no Anexo 7, a compreensão da leitura foi avaliada através de 15 itens, distribuídos por dois textos: um texto não literário, de carácter predominantemente expositivo, e um texto literário, de carácter predominantemente narrativo. Os itens, de seleção e de construção, avaliaram diferentes processos e níveis de compreensão de leitura, desde a compreensão literal à compreensão crítica (cf. Català, Català, Molina & Monclús 2001), pelo que se considerou esta prova como um instrumento adequado para avaliação da compreensão global da leitura.

Para a análise comparativa dos resultados do pós-teste e da prova nacional, recorreu-se a um teste estatístico não paramétrico (cf. Anexo 6, Teste 43), que toma por base a mediana de ambas as provas. O resultado obtido com a aplicação deste teste mostra que as medianas das provas são iguais, isto é, não diferem de forma estatisticamente significativa ( $p=0.4$ ).

Esta convergência de resultados, observada quando analisadas as percentagens globais das provas, é também evidente numa análise dos desempenhos individuais dos sujeitos do grupo de intervenção. Com efeito, da leitura do gráfico da Figura 60, que mostra as percentagens de acerto do pós-teste e da prova nacional por aluno, é possível verificar que há um número superior de alunos com resultados próximos nas duas provas. Mais precisamente, e de acordo com a distribuição dos alunos por patamares de diferenças percentuais entre as duas provas apresentada complementarmente no gráfico da Figura 61, conclui-se que a maior parte dos sujeitos obteve taxas de respostas certas no pós-teste e na prova nacional que não diferem entre si em mais de dez pontos percentuais.

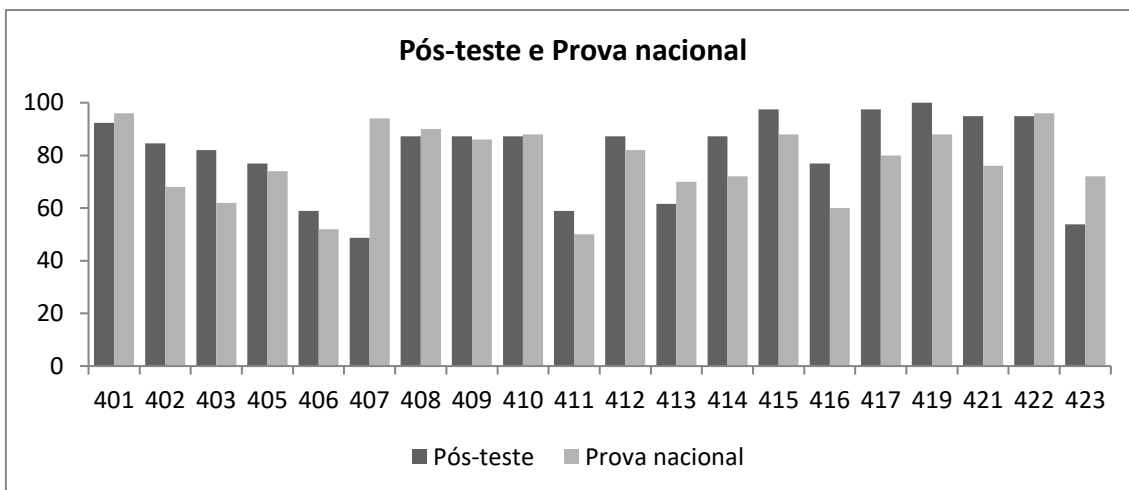


Figura 58: Percentagem de respostas corretas no pós-teste e na prova nacional por aluno do grupo experimental.

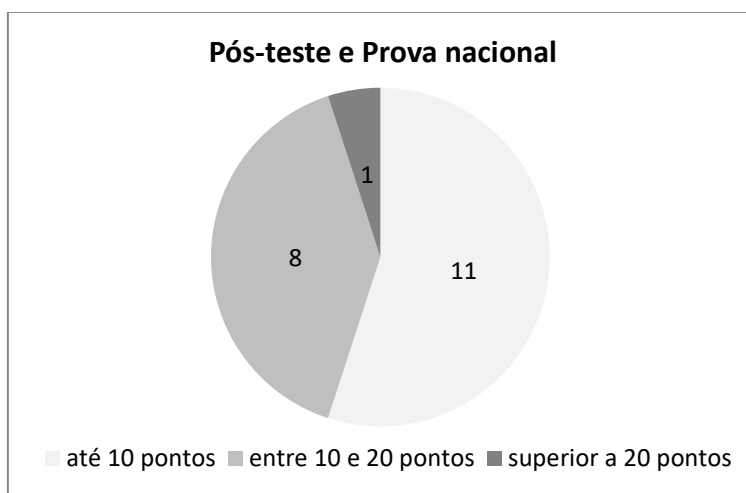


Figura 59: Distribuição dos alunos do grupo experimental de acordo com as diferenças percentuais entre os resultados do pós-teste e da prova nacional.

O facto de os resultados do pós-teste coincidirem, global e individualmente, com os da prova nacional é, portanto, interpretado como evidência de que a capacidade para compreender dependências referenciais, desenvolvida a partir de tarefas de consciencialização e explicitação linguística, pode ser positivamente relacionada com tarefas de compreensão global de leitura. Para além disso, e uma vez que dos 20 alunos que constituem o grupo experimental mais de metade (13 alunos) atingiu no pós-teste resultados superiores aos obtidos na prova nacional (cf. Figura 60), é possível afirmar que, tendencialmente, os alunos mais bem sucedidos na

compreensão de dependências referenciais foram-no também nas tarefas de compreensão da leitura da prova nacional.

Em síntese, os desempenhos dos alunos do grupo experimental antes e após a intervenção didática, por um lado, e após a intervenção didática e na prova nacional, por outro lado, sugerem, no que se refere à capacidade para compreender dependências referenciais, a existência de uma relação positiva entre os domínios da gramática, entendida como um processo de consciencialização e explicitação linguística, e da compreensão da leitura.

## **5.2. Da linguística ao ensino da língua materna: contributos do estudo**

Na presente investigação, propôs-se estudar relações entre gramática e leitura em contexto escolar, entendendo-se o ensino da gramática como um processo de explicitação do conhecimento linguístico, que parte do conhecimento implícito que os falantes possuem da sua língua materna para chegar a um nível de conhecimento progressivamente mais consciente e refletido. Neste entendimento, tal como foi preconizado em orientações curriculares para a disciplina de Português no ensino básico entre 1997 e 2012, a gramática tem lugar na aula de língua materna como um objeto de estudo autónomo, interessante por si próprio – como refere I. Duarte (2008: 16), citando o relatório da Comissão Kingman, «é tão importante ensinar a estrutura da língua portuguesa como a estrutura do átomo» –, mas também tendo em vista o cumprimento de objetivos instrumentais, reconhecendo-se a utilidade do ensino da gramática em diferentes áreas, entre elas (i) o domínio de estruturas de desenvolvimento linguístico tardio e (ii) o desenvolvimento de competências de uso da língua. É precisamente quanto a estes objetivos que se discutem, seguidamente, contributos do trabalho desenvolvido para o ensino da língua materna e, em particular, para uma articulação do ensino da gramática e da leitura.

### 5.2.1. Desenvolvimento linguístico tardio

Ao entender-se o ensino da gramática como um processo de explicitação do conhecimento linguístico, é fundamental que se estabeleça a distinção entre aquilo que é espontaneamente adquirido e o que precisa de ser formalmente aprendido. Relativamente ao conhecimento implícito das crianças, é igualmente necessário distinguir-se os domínios desse conhecimento que estão completamente adquiridos à entrada para a escola daqueles que estabilizam mais tardiamente, sendo que, nestes, haverá uma sobreposição entre desenvolvimento linguístico e aprendizagem formal.

A investigação em aquisição da linguagem tem fornecido dados importantes para o ensino no que se refere aos estádios iniciais de desenvolvimento, que, aliás, serviram como ponto de partida para o presente estudo, mas é mais limitada (pelo menos, em português europeu) relativamente a áreas de conhecimento linguístico de desenvolvimento tardio. De acordo com Nippold (2004), é relativamente a estas áreas que o ensino se pode constituir como um fator impulsionador de crescimento linguístico, a par de fatores de ordem cognitiva e social. Segundo esta autora, para além de proporcionar a exposição a estruturas variadas e mais sofisticadas, o que ocorre, em larga medida, com o desenvolvimento da literacia, a escola possibilita que os alunos desenvolvam capacidades para refletir ativa e conscientemente sobre a língua. Crê-se, por isso, que um dos contributos de estudos como o que foi desenvolvido no presente trabalho é o da disponibilização de pistas sobre áreas do conhecimento linguístico que se encontram ainda em estabilização, na medida em que estas podem beneficiar de um trabalho de estimulação linguística desenvolvido em contexto escolar, tal como defendem, por exemplo, Nippold (2004), I. Duarte (2008) e J. Costa (2011a).

De acordo com os dados obtidos na fase de diagnóstico relativamente à compreensão de dependências referenciais na leitura, chegou-se a algumas conclusões que podem ser interessantes para o ensino ao nível da tomada de opções para a elaboração de programas e para a avaliação das aprendizagens, em particular quanto à identificação das estruturas linguísticas a selecionar e ao tipo de trabalho a

desenvolver, tendo em conta diferentes níveis de desenvolvimento linguístico e progressão escolar.

No que se refere às estruturas, resumem-se algumas dessas conclusões, de acordo com as variáveis linguísticas estudadas:

- (i) a natureza da expressão anafórica condiciona a resolução anafórica, ou seja, diferentes tipos de pronomes impõem, pelas suas propriedades e pelo tipo de antecedente que retomam, diferentes níveis de dificuldade de compreensão: os pronomes pessoais (de terceira pessoa) foram globalmente interpretados sem dificuldade; os pronomes relativos (*que*) e, sobretudo, os pronomes demonstrativos (invariáveis) foram associados a maiores dificuldades;
- (ii) propriedades dos pronomes como o seu estatuto e a sua função sintática são relevantes para a interpretação, sendo que, no caso dos pronomes pessoais, foram mais difíceis os clíticos dativos e, no caso dos relativos, os pronomes com função de objeto;
- (iii) outros fatores linguísticos, como a distância entre o antecedente e o pronome e o tipo de texto, podem contribuir para a maior ou menor dificuldade na atribuição de valor referencial a pronomes, sendo que foi globalmente menos exigente a identificação de antecedentes em frase(s) anterior(es) e em textos narrativos.

Complementarmente, a partir dos desempenhos dos diferentes grupos de alunos (4.º, 6.º e 8.º anos), foi possível identificar áreas de dificuldade de acordo com a idade e o ano de escolaridade:

- (iv) o grupo de 4.º ano (média 9,0 anos) evidenciou muitas dificuldades na tarefa de identificação de antecedentes de pronomes; contudo, revelou ser capaz de identificar o antecedente da maior parte dos pronomes pessoais testados, ainda que com maiores dificuldades com formas clíticas relativamente a formas fortes; identificou também com muita dificuldade antecedentes de pronomes relativos, sobretudo quando estes ocorreram com a função de objeto; raramente foi bem sucedido na resolução anafórica de pronomes demonstrativos que retomam

antecedentes de natureza oracional; obteve resultados superiores na compreensão de dependências referenciais em textos narrativos comparativamente a textos expositivos;

- (v) o grupo de 6.º ano (média 11,8 anos) revelou desempenhos globalmente superiores aos do grupo de 4.º ano, apesar de, em termos de percentagens de sucesso, se ter situado mais próximo deste grupo do que do grupo de 8.º ano; foi capaz de compreender sem muitas dificuldades dependências referenciais envolvendo pronomes pessoais, embora manifestando comportamentos distintos com formas fortes e com clíticos; obteve percentagens de acerto a rondar os 50% com pronomes relativos; já com demonstrativos, ficou aquém desta taxa de sucesso; alcançou desempenhos superiores na compreensão de dependências referenciais quando o antecedente se localizava na(s) frase(s) anterior(es) e em textos narrativos;
- (vi) o grupo de 8.º ano (média 12,9 anos) evidenciou desempenhos superiores aos dos grupos de 4.º e de 6.º, mas ainda inferiores aos do grupo de adultos em todas as variáveis; com pronomes pessoais e com pronomes relativos, atingiu percentagens de sucesso na tarefa de identificação de antecedentes entre aproximadamente 75% e 90%, dependendo dos contextos; com demonstrativos, a percentagem de acerto global rondou os 50%, embora tenha revelado já ser capaz de identificar antecedentes de tipo oracional; foi melhor nos contextos em que o antecedente se localizava na(s) frase(s) anterior(es) e em textos narrativos.

Perante estes dados, não só se confirma que é relevante um trabalho sobre dependências referenciais, tendo em conta que as dificuldades na compreensão de algumas destas estruturas subsistem até ao 3.º ciclo, como se torna possível organizar um trabalho que respeite etapas de desenvolvimento, partindo-se do conhecimento estabilizado para o conhecimento em estabilização, ou seja, das estruturas menos problemáticas para aquelas que podem ser geradoras de dificuldade, tal como preconizam, por exemplo, J. Costa *et al.* (2011).

Tomando como exemplo a natureza do antecedente de diferentes tipos de pronomes, se a capacidade para interpretar antecedentes de tipo oracional se desenvolve mais tardiamente e se a resolução anafórica é mais exigente com pronomes que retomam este tipo de antecedente, como sejam os demonstrativos invariáveis, então o trabalho sobre relações anafóricas com pronomes que retomam antecedentes nominais deverá preceder a manipulação de antecedentes oracionais. Do mesmo modo, quanto às propriedades dos pronomes, e sabendo-se, por exemplo, das assimetrias entre pronomes relativos com função de sujeito e de objeto, poderá ser vantajoso desenvolver um trabalho sobre pronomes sujeito antes dos pronomes objeto (J. Costa 2011a, Batalha 2014).

Importará também esclarecer que, ao preconizar-se o desenvolvimento de estratégias que visem uma progressiva consciencialização e explicitação linguística não se pretende a promoção de um trabalho que se esgote em aspetos metalinguísticos, mas a tomada de consciência das propriedades destas estruturas e da sua manipulação como auxílio às tarefas de compreensão e de produção.

### **5.2.2. Desenvolvimento de competências de uso da língua: a leitura**

Para além da disponibilização de dados para a identificação de estruturas de estabilização tardia e, conseqüentemente, para a seleção de estratégias de ensino que respeitem etapas de desenvolvimento linguístico, outra área para a qual a presente investigação pretendeu contribuir é a do desenvolvimento de competências de uso da língua, nomeadamente da competência de leitura.

No Capítulo 2, caracterizou-se a leitura como uma atividade linguística complexa – que envolve diferentes capacidades, processos e conhecimentos – e dinâmica – na medida em que essa atividade é realizada pelos leitores experientes de forma rápida e automática. Nas conceções de leitura mais recentes, é consensual que ler implica compreender, sendo a compreensão entendida como um processo interativo que ocorre entre o leitor e o texto, em que o primeiro extrai e reconstrói

significado do segundo. A compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental da mensagem do texto, de acordo com o processamento de diferentes níveis de informação, desde a identificação automática das palavras (processamento lexical na base de operações fonológicas, morfológicas e semânticas) e da compreensão de relações gramaticais e semânticas (*parsing sintático* e formação de proposições) até ao uso de conhecimento extralinguístico (uso do conhecimento do mundo, realização de inferências e recurso a estratégias de leitura), passando pela integração das ideias do texto via operações apoiadas na memória (A. Costa 1992, 1998).

Para além disso, é hoje aceite que a leitura se processa de forma interativa. Por um lado, os vários processos envolvidos na leitura ocorrem de forma simultânea: enquanto identifica palavras e as mantém ativas na sua memória de trabalho, o leitor analisa a estrutura das frases para lhes atribuir significado, constrói uma representação mental do que foi lido, monitoriza a sua compreensão; por outro lado, durante a leitura, combinam-se diferentes fontes de informação, a informação linguística e a informação já armazenada na memória a longo prazo, o conhecimento do mundo. Enquanto o conhecimento linguístico é essencial para a extração do significado, do qual depende a compreensão, o conhecimento do mundo atua sobretudo ao nível da interpretação, permitindo ao leitor relacionar conhecimentos novos com conhecimentos anteriores (Perfetti & McCutchen 1987).

Ao contrário da linguagem oral, que é adquirida espontaneamente pela criança, a partir da ativação automática de mecanismos, inatos e biologicamente predeterminados, com a exposição a *input* linguístico no seu ambiente familiar, o contacto prolongado com a linguagem escrita e, concretamente, com a leitura, não é condição suficiente para um domínio deste código. A aprendizagem da leitura requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente. A ideia de que partiu este trabalho foi, portanto, a de que, para se atingir níveis elevados de desempenho na leitura, é necessário um conhecimento linguístico extenso e profundo que, em larga medida, tem de ser explícito (I. Duarte 2008). Assumiu-se, concordando com Sim-Sim & Micaelo (2006:50), que «a circularidade da relação entre conhecimento implícito,

conhecimento explícito e aprendizagem da leitura é evidente, na medida em que se é importante o conhecimento implícito para a compreensão da leitura, particularmente [...] a nível semântico-sintático e se o conhecimento explícito assenta no conhecimento implícito, reforçando-o, então quanto mais elevado for aquele, maior é o nível de compreensão atingido».

A literatura que correlaciona consciência linguística e conhecimento explícito com capacidades de leitura é extensa. Tal como se mencionou no Capítulo 2, e no que se refere ao nível sintático, são vários os trabalhos que argumentam que um maior grau de controlo e reflexão sobre a língua tem efeitos positivos na compreensão – veja-se, por exemplo, Bowey 1986a, 1986b; Tunmer, Nesdale & Wright 1987; Sim-Sim 1988; Bentin, Deutsch & Liberman 1990; A. Costa 1991; Demont & Gombert 1996; Gaux & Gombert 1999a, 1999b; Leal & Roazzi 1999; Nation & Snowling 2000; Mokhtari & Thompson 2006; Loureiro (em prep.). São poucas, contudo, as pesquisas que abordam as relações entre consciência sintática e leitura do ponto de vista do ensino e foi precisamente para esta área que se pretendeu oferecer um contributo.

Em concreto, e tal como defendem vários autores (por exemplo, Irwin 1986; Giasson 1993; Viana 2009; Oakhill, Cain & Elbro 2015), pretendeu mostrar-se como um trabalho em torno da compreensão de mecanismos coesivos pode reverter a favor de melhores desempenhos na leitura, já que este constitui não só um processo crucial para a construção de uma representação mental do texto como um indicador para a identificação de problemas gerais de compreensão da leitura em leitores jovens (cf. Oakhill & Yuill 1986; Yuill & Oakhill 1988; Yuill & Oakhill 1991; Ehrlich & Remond 1997; Ehrlich, Remond & Tardieu 1999).

A análise de provas nacionais de avaliação realizada previamente ao estudo experimental evidenciou, pelo número de provas que incluem itens que avaliam este processo, que a compreensão de relações anafóricas tem ocupado um lugar importante nas provas da disciplina de Português do ensino básico. Contudo, tanto ao nível das orientações curriculares de 2015, como do que se conhece das práticas de ensino da leitura (cf. Silva *et al.* 2011), falta ainda que esta seja identificada como uma área fundamental no ensino da compreensão da leitura.

A melhoria de desempenhos observada no grupo experimental numa tarefa de leitura que envolveu a compreensão de pronomes, antes e após uma intervenção didática centrada no desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes, é interpretada como um reforço da evidência, já disponível a partir dos estudos mencionados, de que níveis superiores de consciência e explicitação linguística podem ser facilitadores da compreensão da leitura. A sustentar esta melhoria de desempenhos pelo grupo experimental na tarefa de leitura após a intervenção didática está não só a comparação com os desempenhos, inferiores, do grupo de controlo – constituído por alunos do mesmo ano de escolaridade e da mesma idade, mas não sujeito à intervenção didática – como a convergência de desempenhos obtidos no pós-teste e no grupo de leitura da prova nacional de Português, que avaliou vários processos e níveis de compreensão da leitura (cf. 5.1.3).

As implicações destes dados colocam-se, sobretudo, no papel a atribuir à gramática no ensino da leitura. O que se sabe hoje sobre a importância do conhecimento explícito na leitura e em linha com o que propõem autores como A. Costa (1998), Viana *et al.* (2010), J. Costa (2011b), J. Costa *et al.* (2011), torna-se necessária, portanto, uma redefinição das atividades para o ensino da compreensão leitora, tendo em conta, antes de mais, os diferentes processos que nela estão implicados, em diferentes níveis de processamento, desde o processamento lexical e sintático ao uso de estratégias de monitorização da compreensão.

Para além disso, na preparação de materiais, não só parece fundamental que se considere a dificuldade que determinadas construções linguísticas podem gerar como se oriente o trabalho de compreensão dos textos para essas mesmas construções. Por outras palavras, fará sentido, num primeiro momento, orientar os alunos para áreas de maior dificuldade, tornando-os conscientes de estruturas mais problemáticas em função de processamento e de desenvolvimento e, num segundo momento, dotá-los de instrumentos que lhes permitam automatizar processos e tornar a leitura mais rápida e eficiente. Por sua vez, o desenvolvimento deste tipo de atividades, orientadas para áreas de dificuldade, terá implicações ao nível dos critérios a adotar na seleção de textos, uma vez que os critérios linguísticos passam a ser determinantes face a outro tipo de critérios, como os temáticos, por exemplo.

No que se refere à compreensão de dependências referenciais, os materiais didáticos concebidos e implementados no âmbito desta investigação com alunos de 4.º ano podem servir de ponto de partida para um trabalho articulado entre gramática e leitura. De entre as atividades propostas (cf. Capítulo 4), que podem ser implementadas em sala de aula, desde que com a devida adequação dos materiais a contextos e alunos específicos, retomam-se alguns exemplos<sup>26</sup> que podem ser usados como tarefas de leitura orientada para a compreensão de dependências referenciais. Estes exemplos têm em vista o desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes de diferentes tipos de pronomes (e, conseqüentemente, de diferentes tipos de antecedentes) através da descoberta do antecedente pelo aluno. O que os distingue, para além dos diferentes formatos dos itens – escolha múltipla, completamento, resposta curta –, é o facto de se solicitar a localização do antecedente do pronome de forma direta, como nos exemplos em (a), ou indireta, como em (b), o que exigirá a mobilização de diferentes processos cognitivos. Assim, nos primeiros exemplos, o aluno é orientado para a descoberta da expressão a que o pronome se refere, ao passo que, no último exemplo, a resposta às perguntas supõe que o antecedente do pronome tenha sido já corretamente estabelecido.

#### (a) Exemplos de atividades para descoberta de antecedentes de pronomes

Lê o texto.

*(...) Estava um belo tempo de Sol. Karen e a velha senhora foram por um atalho poeirento, através de um campo de trigo.*

*À porta da igreja encontrava-se um velho soldado com uma muleta e com uma estranha barba comprida que era mais ruiva que branca. Fora antes completamente ruiva. **Ele** curvou-se até ao chão e perguntou à velha dama se podia limpar-**lhe** os sapatos. Karen estendeu também o seu pezinho. (...)*

Hans Christian Andresen, «Os sapatos vermelhos»

Escolhe a opção correta, encontrando para cada pronome a expressão a que se refere.

**ele** refere-se a

- um campo de trigo.
- um velho soldado.
- uma muleta.
- uma estranha barba comprida.

<sup>26</sup> De notar que as atividades são apresentadas parcialmente, devendo consultar-se a sua versão completa no Anexo 5.

**lhe** refere-se a

- os sapatos.
- o seu pezinho.
- Karen.
- a velha dama.

Lê o texto.

*D. Manuel I passava os dias a pensar. Tinha uma ideia em mente e não ia desistir **dela** facilmente. Não era homem para se deixar vencer. (...) Mandou preparar uma armada grandiosa, composta por embarcações enormes e com um bom carregamento de armas. Depois escolheu para seu capitão Pedro Álvares Cabral e, com muito secretismo, deu-**lhe** algumas indicações. (...)*

Ana Oom, Brasil, a Terra de Vera Cruz

Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere.

**ela** refere-se a \_\_\_\_\_

**lhe** refere-se a \_\_\_\_\_

Lê o texto.

*Na primavera, uma jovem enterrou duas sementes no jardim. Diz uma à outra:*

*– Já pensaste como poderá ser divertido? Vamos abrir, nascerão raízes que irão entranhar-se na terra e, quando elas estiverem fortes, vamos brotar da terra e ficar lindas flores **que** todos podem ver e cheirar! A outra semente ouviu, mas estava preocupada.*

*– **Isso** parece-me bem, mas a terra não estará muito fria? Tenho medo de estender as minhas raízes... E se alguma coisa não der certo? (...)*

Autor desconhecido, «As duas sementes»

Indica a que se refere **que**.

\_\_\_\_\_

Indica a que se refere **isso**.

\_\_\_\_\_

## (b) Exemplo de atividade para descoberta de antecedentes de pronomes

**Lê o pequeno texto e responde às perguntas.**

*O Pedro é muito poupado, mas a Inês não. Ele nunca gasta todo o dinheiro da semanada. Já ela prefere usar o dinheiro para comprar gomas e pastilhas.*

Quem é que nunca gasta todo o dinheiro da semanada?

\_\_\_\_\_

Quem é que usa o dinheiro para comprar gomas e pastilhas?

\_\_\_\_\_

Quem pensas que terá um mealheiro?

\_\_\_\_\_

## Sumário

Neste capítulo, a partir da análise quantitativa dos dados do estudo desenvolvido em contexto escolar, complementada por uma análise qualitativa de respostas dos alunos a itens problemáticos, procedeu-se à discussão dos resultados apresentados no Capítulo 4. Partindo da questão geral de investigação – *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?* – e do conjunto de hipóteses que orientaram o estudo, consideraram-se os desempenhos dos sujeitos avaliados quanto à compreensão de dependências referenciais no que se refere (i) a fatores linguísticos determinantes nas relações anafóricas (tipo de pronome, estatuto e a função do pronome, distância entre o antecedente e o pronome e o tipo de texto), (ii) ao desenvolvimento linguístico e à progressão escolar dos alunos e (iii) o nível de conhecimento explícito sobre dependências referenciais.

A validação das hipóteses formuladas, ainda que apenas parcialmente em alguns casos, levou à consideração de contributos da presente investigação em diferentes áreas do ensino da língua materna, nomeadamente no que se refere (i) à identificação de estruturas de desenvolvimento linguístico tardio e (ii) ao desenvolvimento da competência de leitura em articulação com o domínio da gramática.

## Capítulo 6. Conclusões

### 6.1. Questões de investigação: resultados e respostas

O presente trabalho de investigação propôs-se estudar relações entre gramática e leitura em contexto escolar, partindo, fundamentalmente, da hipótese de que o conhecimento da gramática tem efeitos positivos na competência de leitura e, em particular, na compreensão leitora. Com esta hipótese, contextualizada no Capítulo 2, assume-se um entendimento do ensino da gramática como um processo de progressiva consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico, que parte do conhecimento intuitivo que os falantes têm e usam para chegar a um nível de conhecimento reflexivo e sistemático sobre a língua.

Para se estudar relações entre estes dois domínios, procedeu-se, no Capítulo 3, à delimitação de um tópico gramatical relevante para a compreensão da leitura, o das dependências referenciais, o que permitiu formular como questão geral de investigação a seguinte: *poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?*

Procurando dar-se resposta a esta questão, desenvolveu-se um estudo, apresentado no Capítulo 4, com os seguintes objetivos: (i) diagnosticar o conhecimento linguístico de alunos em diferentes momentos do ensino básico quanto à compreensão de dependências referenciais na leitura; (ii) intervir didaticamente face aos resultados obtidos no diagnóstico, através da promoção de atividades visando o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e, mais concretamente, o desenvolvimento de estratégias de identificação de antecedentes de pronomes; (iii) e avaliar efeitos da intervenção didática na compreensão de dependências referenciais na leitura, comparando desempenhos antes e após a intervenção implementada.

Considerando os objetivos definidos, o estudo realizado inspirou-se, no seu desenho, em metodologias experimentais tanto quanto às suas fases como quanto aos grupos de sujeitos participantes. Assim, para além de uma fase preparatória, o estudo foi implementado em três fases: uma fase de diagnóstico, que correspondeu ao primeiro momento de avaliação (pré-teste); uma fase de intervenção, de caráter didático; e uma fase de aferição de resultados, que correspondeu ao segundo momento de avaliação e que permitiu observar efeitos da intervenção (pós-teste). Quanto aos participantes, após a fase de diagnóstico, que contou com a participação de três grupos de alunos, dos 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade, num total de 91 alunos, constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, correspondendo a duas turmas de 4.º ano de uma mesma escola: enquanto o grupo experimental participou em todas as fases do estudo, tendo sido exposto à intervenção, o grupo de controlo participou nas fases de diagnóstico e de aferição, mas não foi sujeito a qualquer intervenção controlada pela investigação. Incluiu-se também no estudo como grupo de controlo um grupo de adultos escolarizados.

Tratando-se de um estudo desenvolvido em contexto escolar, consideraram-se também, quanto à metodologia, contributos de abordagens mais naturalistas, sobretudo no que se refere à configuração das tarefas. Com efeito, para cada fase do estudo, foram construídos diferentes instrumentos de recolha de dados, com a particularidade de se tratarem, simultaneamente, de materiais didáticos, enquadrados pelas orientações curriculares em vigor à data da realização do estudo. Complementarmente, e com diferentes objetivos, recorreu-se também, na fase preparatória e na fase de aferição de resultados, a provas nacionais de avaliação da disciplina de Português: na fase preparatória, estas provas permitiram obter informação contextualizadora do estudo sobre a avaliação de dependências referenciais a uma escala nacional; na fase de aferição, tendo-se obtido acesso às classificações dos alunos do grupo de intervenção na prova nacional realizada em 2015, procedeu-se à comparação dos dados desta prova relativos à leitura com os dados obtidos no pós-teste.

Para as fases de diagnóstico e de aferição, construíram-se duas provas, compostas por quatro textos e uma tarefa de leitura de identificação de antecedentes

de pronomes. Dos procedimentos de construção das provas fizeram parte a seleção das estruturas linguísticas a testar, delimitando-se o estudo a relações de dependência referencial estabelecidas com pronomes pessoais não reflexos e não recíprocos de 3.<sup>a</sup> pessoa (*ele, o, lhe* e suas variantes morfológicas), pronomes demonstrativos invariáveis (*isso* e *o*) e o pronome relativo *que*; a seleção e a adaptação de textos, tendo em vista a sua adequação relativamente às estruturas linguísticas a avaliar, aos participantes e às características do estudo; a construção de itens; e, por último, a definição de critérios de classificação.

No que se refere à fase de intervenção didática – que, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da «aprendizagem pela descoberta» (Bruner 1966, citado por Hudson 1992) e aproximando-se de abordagens didáticas como as «linguistic lessons» ou «linguistic inquiries» de O’Neil e colegas (cf. Honda, O’Neil & Pippin 2010) ou a «construção de gramáticas» de Oliveira & Quarezemin (2016), assumiu o formato de «laboratório gramatical» (I. Duarte 1992, 2008; J. Costa *et al.* 2011) –, foram concebidos guíões de trabalho (cf. Anexo 5) com atividades que visaram a manipulação de estruturas ao nível da identificação de antecedentes das formas pronominais em estudo.

Relativamente ao tratamento e análise dos dados, apresentados ainda no Capítulo 4, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma análise quantitativa dos dados das provas das fases de diagnóstico e de aferição, com recurso a testes estatísticos. Posteriormente, esta foi complementada por uma análise de natureza qualitativa, a partir das respostas dos alunos a itens considerados problemáticos (cf. Capítulo 5). Para orientar a análise dos dados, formularam-se questões específicas, correspondendo a hipóteses que se pretendeu verificar. As duas primeiras hipóteses, derivadas diretamente da questão geral de investigação e dos objetivos formulados para as fases de diagnóstico e de aferição, prendem-se com o nível de desenvolvimento linguístico e progressão escolar dos alunos e, por outro lado, com o nível de desenvolvimento de conhecimento explícito sobre dependências referenciais; as restantes quatro hipóteses estão relacionadas com fatores linguísticos envolvidos na compreensão de dependências referenciais, em particular com o tipo de expressão anafórica, neste caso, o tipo de pronome (pessoal, demonstrativo e relativo) e outras

propriedades relacionadas com a forma pronominal como sejam o seu estatuto fonológico (forma forte ou clítico) ou, ainda, a sua função (sujeito ou objeto), a distância entre o antecedente e o pronome que o recupera e, por fim, o tipo de texto.

De acordo com os resultados apresentados e discutidos nos Capítulos 4 e 5, consideram-se seguidamente cada uma dessas hipóteses, sistematizando-se os principais resultados e as respostas encontradas para cada uma delas e, por último, para a questão geral de investigação.

**Hipótese 1:** assumindo-se que a compreensão de dependências referenciais é sensível ao desenvolvimento linguístico e à progressão escolar dos alunos, espera-se encontrar diferenças de desempenho quanto ao ano de escolaridade, com percentagens de sucesso progressivamente superiores do 1.º para o 3.º ciclo.

Confirmando a primeira hipótese, os dados recolhidos na fase de diagnóstico, que avaliou alunos dos 4.º, 6.º e 8.º anos, não deixam dúvidas de que a capacidade para compreender relações de dependência referencial está em desenvolvimento do 1.º para o 3.º ciclo, uma vez que se obtiveram, sistematicamente, para as diferentes variáveis em estudo, desempenhos progressivamente superiores do 4.º para o 8.º ano. Este efeito de desenvolvimento associado ao desenvolvimento linguístico e à progressão escolar foi observado não apenas na percentagem de respostas corretas na prova do pré-teste, como mostra o gráfico da Figura 60, mas também no tipo de estratégias usadas por cada grupo para identificação de antecedentes. Apesar do efeito de desenvolvimento, a comparação dos resultados dos grupos de alunos com o grupo de adultos evidencia que a compreensão de dependências referenciais não se faz ainda sem dificuldades no 3.º ciclo, pelo que se conclui que, pelo menos quanto a alguns tipos de pronomes, esta é uma capacidade que se encontra em estabilização ao longo da escolaridade básica.

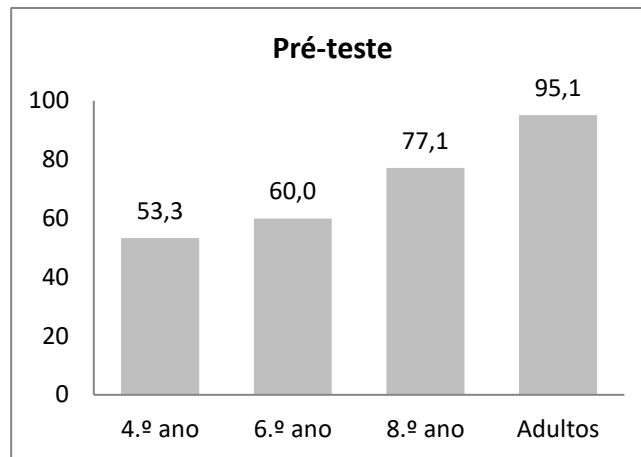


Figura 60: Percentagem de respostas corretas no pré-teste por ano de escolaridade.

**Hipótese 2:** admitindo-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e nível de compreensão destas estruturas na leitura, espera-se encontrar diferenças de desempenho entre os grupos experimental e de controlo, com percentagens de sucesso superiores para o grupo experimental após a intervenção didática.

A comparação dos desempenhos do grupo experimental antes e após a fase de intervenção didática e, por outro lado, a comparação destes desempenhos com os de um grupo de controlo constituído por sujeitos do mesmo ano de escolaridade confirmam a hipótese acima formulada. Com efeito, a leitura do gráfico da Figura 61 revela não só uma melhoria de desempenhos do grupo experimental após a intervenção, mas uma clara vantagem deste grupo relativamente ao grupo que não participou na intervenção, o que permite sustentar que níveis superiores de consciência linguística e conhecimento explícito sobre dependências referenciais são facilitadores da compreensão destas estruturas na leitura. De notar que, como foi mencionado nos capítulos anteriores, foi relativamente à interpretação das formas pronominais identificadas como mais problemáticas no pré-teste que o grupo experimental mais progrediu, alcançando, para algumas variáveis em estudo, desempenhos próximos dos do grupo de 8.º ano.

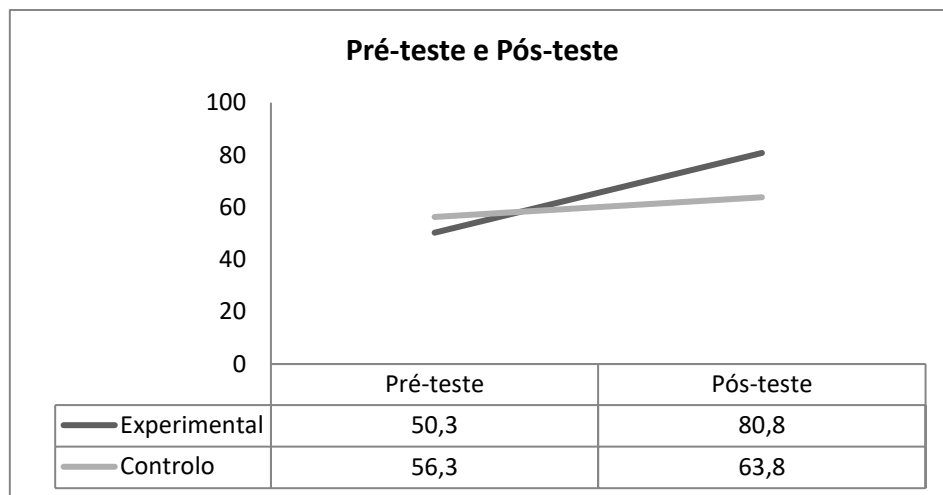


Figura 61: Percentagem de respostas corretas no pré e no pós-teste por grupo.

**Hipótese 3:** de acordo com as propriedades dos pronomes em estudo, espera-se encontrar diferenças de desempenho na compreensão de pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e pronomes relativos.

**Hipótese 4:** de acordo com as propriedades dos pronomes em estudo, prevê-se existirem diferenças de desempenho na compreensão de pronomes relacionadas com seu estatuto (forma forte ou clítico) e com a sua função (sujeito ou objeto).

Relativamente às formas pronominais avaliadas – pronomes pessoais, demonstrativos e relativos –, os resultados confirmam, de forma inequívoca, a hipótese 3. Tanto no pré-teste como no pós-teste, e independentemente do ano de escolaridade ou grupo, o desempenho na tarefa de identificação de antecedentes de pronomes foi sensível às subclasses de pronomes, sendo que os alunos evidenciaram maiores dificuldades na compreensão de pronomes demonstrativos, seguidos pelos relativos; os pronomes pessoais foram aqueles cuja interpretação foi menos problemática.

Já a hipótese 4 foi apenas parcialmente confirmada, isto é, apesar de se ter constatado existirem diferenças nos desempenhos resultantes do estatuto (forma forte ou clítico) e da função sintática (sujeito ou objeto) da forma pronominal, estas diferenças não foram estatisticamente significativas em ambas as provas nem em

todos os grupos de alunos. Para além disso, as propriedades em questão parecem ter condicionado a interpretação de alguns tipos de pronomes, mas não de outros.

**Hipótese 5:** assumindo-se que a distância entre o antecedente e o pronome desempenha um papel relevante na menor ou maior dificuldade em recuperar o antecedente, espera-se encontrar diferenças de desempenho na compreensão de relações de dependência referencial que ocorrem em três tipos de unidades: a mesma frase (simples ou complexa), frase(s) anterior(es) ou parágrafo(s) anterior(es).

Os resultados confirmam apenas parcialmente a hipótese 5, visto que os desempenhos dos alunos para as três unidades de distância avaliadas variaram de acordo com o teste e com o grupo de alunos. No pré-teste, a unidade parágrafo(s) anterior(es) foi a que colocou maiores dificuldades de compreensão quer globalmente quer no grupo de 8.º ano; para os grupos de 4.º e 6.º anos, o contexto em que pronome e antecedente surgem na mesma frase parece ter sido igualmente problemático, sendo que, no pós-teste, esta categoria foi a mais difícil. Uma vez que não se observou uma relação sistemática entre desempenhos baixos e maior distância entre antecedente e pronome, concluiu-se que o fator distância não atua como fator mais relevante, mas em convergência com outros fatores, nomeadamente com a natureza da expressão anafórica.

**Hipótese 6:** admitindo-se que o tipo de texto constitui um fator relevante na compreensão de relações de dependência referencial, prevê-se existirem diferenças de desempenho na compreensão destas relações em textos narrativos e em textos expositivos.

No que se refere à análise quantitativa, tanto no pré-teste como no pós-teste, e independentemente do ano de escolaridade ou grupo, os resultados foram sensíveis ao tipo de texto, com percentagens de sucesso mais baixas (de forma significativa ou não consoante o grupo de alunos) para os textos expositivos comparativamente aos textos narrativos. Ainda assim, considera-se que esta hipótese foi apenas parcialmente confirmada, uma vez que, tal como quanto ao fator distância, não se verificou uma relação sistemática entre desempenhos baixos e textos expositivos. Conclui-se, assim, que o tipo de texto não determina, por si só, o grau de dificuldade da compreensão de dependências referenciais, especialmente nos casos em que a interpretação de pronomes obedece a restrições que são de natureza sintática, como ocorre com os pronomes relativos.

**Questão geral de investigação:** Poderá estabelecer-se uma relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento explícito sobre dependências referenciais e a compreensão da leitura em contexto de ensino da língua materna?

Por fim, relativamente à questão geral de investigação, os desempenhos dos alunos do grupo experimental sugerem, no que se refere à capacidade para compreender dependências referenciais, a existência de uma relação positiva entre os domínios da gramática, entendida como um processo de consciencialização e explicitação linguística, e da compreensão da leitura.

Em primeiro lugar, os desempenhos destes alunos foram significativamente superiores após a intervenção didática e relativamente ao grupo de controlo. Ainda que ambos os grupos tenham registado uma melhoria entre os dois testes, foi mais robusta a diferença entre o pré e o pós-teste observada no grupo experimental, sendo que os resultados deste grupo se situaram acima dos 70% para a maior parte das variáveis em estudo, incluindo para aquelas consideradas particularmente problemáticas no diagnóstico.

Em segundo lugar, o facto de os resultados do pós-teste alcançados pelo grupo de intervenção coincidirem, global e individualmente, com os que estes sujeitos

obtiveram nas tarefas de leitura da prova nacional de avaliação foi interpretado como evidência de que a capacidade para compreender dependências referenciais, desenvolvida a partir de tarefas de consciencialização e explicitação linguística, pode ser positivamente relacionada com a compreensão global de leitura.

Face a estas conclusões, e relativamente ao ensino da língua materna, espera-se que o presente trabalho de investigação possa oferecer contributos para:

- a identificação de dependências referenciais de estabilização tardia, o que permitirá informar a tomada de opções na elaboração de programas e na avaliação das aprendizagens, em particular quanto à identificação das estruturas linguísticas a selecionar e ao tipo de trabalho a desenvolver, tendo em conta diferentes níveis de desenvolvimento linguístico e progressão escolar;
- um desenvolvimento articulado da gramática e da leitura, mostrando-se que a consciencialização e a explicitação do conhecimento linguístico, promovidas por abordagens de «aprendizagem pela descoberta», favorecem objetivos instrumentais do ensino da gramática, com efeitos positivos na compreensão da leitura.

## **6.2. Uma agenda para a investigação em linguística educacional**

No capítulo introdutório, inscreveu-se o presente trabalho de investigação na área da linguística educacional. Tendo surgido ligada à linguística aplicada, a linguística educacional é hoje reconhecida como um campo de estudo dotado de especificidade (cf. Spolsky 1999, 2008; Spolsky & Hult 2008). Na introdução da *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Spolsky define o escopo da linguística educacional como «the intersection of language and education», incluindo «both the various branches of language education and the knowledge from linguistics and other fields relevant to language education» (Spolsky 1999: 1). Se, por um lado, a linguística educacional se define na interseção da linguística com a educação (Spolsky 1999), por outro lado, nem

sempre é evidente o tipo de relação estabelecida entre estas duas áreas: «while it is evident that linguistics is often relevant to education, the relation is seldom direct» (Spolsky 1978, citado por Spolsky 1999). A dificuldade em delimitar o objeto de estudo da linguística educacional constitui, na verdade, um dos principais desafios que se colocam a quem desenvolve investigação nesta área. Porque esses desafios marcaram, de algum modo, este trabalho – traduzindo-se, fundamentalmente, numa preocupação em conciliar os objetivos e métodos da investigação em linguística, nomeadamente em aquisição e desenvolvimento da linguagem, com propostas que fossem didaticamente adequadas à sala de aula –, termina-se o capítulo com um contributo para uma reflexão epistemológica sobre a linguística educacional, defendendo-se a necessidade de uma agenda para a investigação neste domínio, como, aliás, tem vindo a ser feito por outros autores (cf. Ucelli & Snow 2008, J. Costa 2017).

Segundo Ucelli & Snow (2008), do problema da delimitação do objeto de estudo da linguística educacional derivam, pelo menos, duas outras dificuldades, partilhadas com os estudos em educação: a dificuldade na constituição de critérios e na uniformização de métodos que garantam o rigor das pesquisas (considerando que cabem na linguística educacional estudos de disciplinas bastante diversas) e, por outro lado, a insuficiente capacidade para contribuir para a prática educativa, muitas vezes ligada a uma dificuldade em acumular conhecimento.

A resposta a estas dificuldades passará pela assunção de que a linguística educacional se ocupa, antes de mais, de questões que são geradas pela prática. Defende-se, por isso, um modelo de investigação que se caracteriza por ser «integrado na prática», «inspirado pela prática» e «relevante para a prática» (Ucelli & Snow 2008: 628). Assim, concordando com as autoras, considera-se que uma agenda para a investigação em linguística educacional deve partir de um enriquecimento das relações entre a investigação e a prática, numa lógica bidirecional, em que a investigação informa as práticas e as teorias são reformuladas e reajustadas de acordo com os desafios dos contextos escolares. Neste modelo de investigação, torna-se, pois, necessário:

(i) fazer coincidir os contextos de investigação com os contextos de prática, o que significa que a investigação deve ter lugar na sala de aula, privilegiando-se abordagens metodológicas mais naturalistas, de natureza qualitativa. Há, aliás, cada vez mais evidências de que este tipo de colaboração entre investigadores e professores é produtivo tanto para a qualidade da investigação como para promover melhores práticas de ensino (os projetos NCATE e SERP, nos Estados Unidos, são dois exemplos de criação de contextos em que professores e investigadores trabalham de forma cooperativa). De notar que, para que bons resultados sejam atingidos, é necessário que os agentes de política linguística estejam envolvidos neste tipo de colaboração;

(ii) formular as questões de investigação a partir da prática, por exemplo, do que os professores pensam, de como atuam, do que precisam de saber. A ideia é a de que quanto mais específicas e relevantes para a prática forem as questões de investigação mais serão as questões a colocar e mais significativos serão os contributos para a aprendizagem dos alunos. Isto supõe que existam meios sistemáticos para que os investigadores tenham conhecimento das questões que preocupam os professores;

(iii) conceber instrumentos de recolha de dados e implementar análises que sejam úteis para todos os participantes envolvidos. Para ser relevante para a prática, a investigação terá de privilegiar áreas em que os alunos precisem de instrução adicional e recorrer a uma implementação o menos complexa possível, preferencialmente utilizando tarefas autênticas. Outro aspeto importante para a que a investigação seja relevante é a disseminação dos resultados, sendo necessário que os investigadores em linguística educacional possam comunicar os seus resultados a diferentes audiências (investigadores em educação, professores, decisores políticos ou outros) e o consigam fazer de forma diferenciada de acordo com os interesses de cada grupo.

Um dos domínios da linguística que mais tem informado a investigação em linguística educacional é o da aquisição da linguagem (cf. Uccelli & Snow 2008). Tendo em conta que a literatura em aquisição é bastante mais abundante na primeira infância, é relativamente a este período que mais se tem feito notar o contributo das teorias da aquisição em linguística educacional, por exemplo no que se refere ao

desenvolvimento de programas de pré-escolar ou de envolvimento dos pais e educadores na criação de ambientes mais estimulantes para o crescimento linguístico.

Há, contudo, um percurso a fazer relativamente ao conhecimento sobre as capacidades linguísticas que se desenvolvem após a primeira infância, isto é, com a entrada na escola e, simultaneamente, com a aprendizagem da linguagem escrita. A linguística educacional tem, pois, um importante papel a desempenhar relativamente à investigação sobre a natureza do conhecimento linguístico dos sujeitos em diferentes estádios de desenvolvimento da linguagem oral e escrita e, mais concretamente, sobre como definir e avaliar esse conhecimento a partir da entrada para a escola e durante a adolescência. Deixam-se, pois, algumas linhas de trabalho futuro em linguística educacional, preconizando-se um modelo de investigação assente na colaboração entre investigadores e professores:

- contribuir para caracterizar, em língua materna, o desenvolvimento linguístico que ocorre após a entrada para a escola, isto é, após os seis anos, em articulação com os estudos em desenvolvimento da linguagem;
- estabelecer relações positivas entre esse desenvolvimento linguístico e as competências de uso da língua, como a leitura e a escrita, ao longo da escolaridade básica;
- apoiar a produção de materiais didáticos de qualidade tanto para a aprendizagem como para a avaliação de capacidades linguísticas que se desenvolvem ao longo do percurso escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlof, S., C. Perfetti & H. Catts (2011). Developmental changes in reading comprehension: implications for assessment and instruction. In S. Jay Samuels & A. Farstrup (eds.). *What research has to say about reading instruction*. 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 186-214.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *LINGVARVM ARENA*, 1(1), 61-79.
- Alarcão, I., A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, S. Melo-Pfeifer & L. Santos (2010). Intercompreensão e plurilinguismo:(re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão - Revista de Didáctica de Línguas: abordagens plurais e multimodais*, 15, 9-26.
- Alexandre, N. (2000). *A estratégia resumptiva em relativas restritivas do português europeu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Alexandre, R. (2010). A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, I. Duarte (coord.). *Avaliação da Consciência Linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Almeida, L. & T. Freire (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Ambulate, J. (2008). *A aquisição de sujeitos obrigatórios numa língua de sujeito nulo*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Antunes, J. D. & A. M. Brito (2008). Contribuição para a definição do perfil linguístico dos alunos do ensino básico: o caso das orações relativas. In F. Oliveira & I. M. Duarte (orgs.). *O fascínio da linguagem. Actas do colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP.
- Ariel, M. (1996). Referring expressions and the +/- coreference distinction. In J. Gundel & T. Fretheim (eds.). *Referent and Referent accessibility*. Amsterdam: John Benjamins, 13-35.
- Ariel, M. (2001). Accessibility theory: An overview. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (eds.). *Text representation: linguistic and psycholinguistic studies*. Amsterdam: John Benjamins, 29-87.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barnitz, J. G. (1980). Syntactic effects on the reading comprehension of pronoun-referent structures by children in grades two, four and six. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 268-289.

- Batalha, J. (2014). Desenvolver a consciência e a explicitação linguística na aula de língua materna. In Luís Gonçalves (Org.) *Atas do III Encontro Mundial de Ensino do Português*. Boavista Press.
- Batalha, J. (2015). Relações entre conhecimento explícito e leitura (literária) na aula de língua materna. In AAVV. *Literatura e gramática: Um diálogo infinito*. Atas do 11.º Encontro Nacional da APP. Lisboa: APP.
- Baumann, J. F. & J. Stevenson (1986). Teaching students to comprehend anaphoric relations. In J. Irwin (ed.). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bechara, E. (1999) [2009]. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ª edição revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bentin, S., A. Deutsch & I. Y. Liberman (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(1), 147-172.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bowey, J. (1986a). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.
- Bowey, J. (1986b). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41(2), 282-299.
- Branco, A., J. Rodrigues, F. Costa, J. Silva & R. Vaz (2014). Assessing Automatic Text Classification for Interactive Language Learning. *Proceedings, iSociety2014 IEEE International Conference on Information Society IEE*, 72-80.
- Brito, A. M. & I. Duarte (2003). Orações relativas e construções aparentadas. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho, 653-694.
- Brito, A. M. (1991a). Ligação, co-referência e o princípio evitar pronome. In *Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*. Braga: APL, 101-121.
- Brito, A. M. (1991b). *A sintaxe das orações relativas em Português*. Porto: INIC/CLUP.
- Brito, A. M. (2003). Construções sintáticas. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho, 323-432.
- Brito, A. M., I. Duarte & G. Matos (2003). Tipologia e distribuição das expressões nominais. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho, 795-867.
- Buescu, H., J. Morais, M. R. Rocha & V. Magalhães (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGE-MEC.

- Cain, K. & J. Oakhill (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (eds.). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford Press, 41-75.
- Cain, K. & J. Oakhill (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (eds.). *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28(04), 679-694.
- Campos, M. H. C. C. & M. F. Xavier (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Camps, A, O. Guasch & U. Ruiz Bikandi (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, 71-80.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 23-41.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.) *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Brussels: Peter Lang, 25-41.
- Cardinaletti, A. & M. Starke (1994/1999). The typology of structural deficiency: A case study of the three classes of pronouns. In H. van Riemsdijk (ed.), *Clitics in the Languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 145-233.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: descrição, implicações e aplicações para o ensino do português língua materna*. Tese de Doutoramento em Linguística Educacional. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Català, G., M. Català, E. Molina & R. Monclús (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Chomsky, C. (1969). The acquisition of syntax in children from five to ten. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. Tradução portuguesa de E. P. Raposo (1994). *O Conhecimento da Língua: sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Choupina, C. (2004). *Orações Relativas: Aspectos Descritivos e Didáticos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 69-75.

- Costa, A. & P. Luegi (2009). Complexidade linguística e processamento referencial. In Dermeval da Hora (org.). *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*, 2127-2135.
- Costa, A. (1991). *Leitura: Compreensão e Processamento Sintático*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Costa, A. (1992). Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista e I. Duarte. *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 75-117.
- Costa, A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler. Do Básico ao Secundário. In R. V. Castro e M. L. Sousa (orgs.). *Linguística e educação*. Lisboa: APL-Edições Colibri, 69-82.
- Costa, A. (2005). *Processamento de frases em Português Europeu. Aspectos cognitivos e linguísticos implicados na compreensão da língua escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de Doutoramento em Linguística Educacional. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Costa, A., A. Costa & A. Gonçalves (2017). Conhecimento implícito, consciência linguística e escrita. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.). *Aquisição de Língua Materna e não Materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press.
- Costa, A., G. Matos & P. Luegi (2010). Processamento de relações anafóricas com sujeitos omitidos em Português Europeu. In *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 351-364.
- Costa, A., G. Matos & P. Luegi (2011). Using eye-tracking to study anaphoric relations processing in European Portuguese. *Journal of Eyetracking, Visual Cognition and Emotion*, 1, 1, 50-58.
- Costa, A., I. H. Faria & G. Matos (1998). Ambiguidade referencial na identificação do sujeito em estruturas coordenadas. In *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 173-188.
- Costa, A., I. H. Faria & G. Matos (1999). Competitive information sources in referential ambiguity resolution. In Pinto, M. G., J. Veloso & B. Maia. *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5th International Congress of ISAPL*. Porto: Faculdade de Letras, 133-138.
- Costa, A., I. H. Faria & M. Kail (2004). Semantic and syntactic cues' interaction on pronoun resolution in European Portuguese. In A. Branco, T. McEnery & R. Mitkov (eds.). *DAARC 2004 5th Discourse Anaphora Resolution Colloquium. Proceedings*. Lisboa: Edições Colibri, 45-50.
- Costa, J. & I. Duarte (2013). Objeto nulo. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2339-2348.

- Costa, J. & J. Ambulate (2010). The acquisition of embedded subject pronouns in European Portuguese. In M. Iverson et al. (orgs.) *Proceedings of the 2009 Mind/Context Divide Workshop*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-12.
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC-ME, 149-165.
- Costa, J. (2011a). Desenvolvimento da linguagem e ensino da língua materna. In I. Duarte e O. Figueiredo (org.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto.
- Costa, J. (2011b). Relações entre consciência e explicitação linguística e o desenvolvimento da competência de leitura. Comunicação apresentada na V Conferência Internacional do Plano Nacional de Leitura na Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J. (2017). Comunicação apresentada na sessão de abertura do 3.º Encontro A Linguística na Formação do Professor - das teorias às práticas educativas, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Costa, J., A. Cabral, F. Viegas & A. Santiago (2011). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Costa, J., M. Lobo, C. Silva & E. Ferreira (2009). Produção e compreensão de orações relativas em Português Europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo. In *Textos Seleccionados, XXIV Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL, 211-224.
- Costa, J., M. Lobo, C. Silva (2011). Subject-object asymmetries in the acquisition of Portuguese relative clauses: Adults vs. children. *Lingua*, 121, 1093-1100.
- Costa, M. (2010). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintáctica em crianças de 1.º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, I. Duarte (coord.). *Avaliação da Consciência Linguística. Aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cristovão, S. (2006). *A co-referência nos pronomes objecto directo na aquisição do português europeu*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Cunha, C. & L. Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Demont, E. & J. E. Gombert (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 315-332.
- Duarte, I. & A. L. Costa (2004). The place of Portuguese as first language in the National Curriculum of Basic Education: Essential Competences. In Miguel Zabalza (coord.) *Flexibility in Curriculum. Citizenship and Communication*. Lisboa: ME, 323-330.

- Duarte, I. (1991). Funcionamento da língua: a periferia dos NPP. In M. R. Delgado-Martins & I. Duarte (eds.). *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista e I. Duarte. *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.
- Duarte, I. (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In L. F. Barbeiro *et al.* (eds.). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL-IPL, 49-60.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto: Areal, 110-123.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2002). Complexidade sintáctica: implicações no ensino da língua materna. In C. Mello, I. Pereira, M. H. Santana, M. J. Carvalho & F. Brito (coords.). *II Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho, 85-123.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, I. Duarte (coord.). *Avaliação da Consciência Linguística. Aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, R. (2013). *Ensino da literatura: nós e laços*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Duarte, R. (coord.) (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Duke, N. K. & P. D. Pearson (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 205-242.
- Duke, N. K., P. D. Pearson, S. L. Strachan & A. K. Billman (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.). *What research has to say about reading instruction*. 4<sup>th</sup> edition. Newark, DE: International Reading Association, 51-93.
- Ehrlich, M. F. & M. Rémond (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts, *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.
- Ehrlich, M. F. (1996). Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skilled and less skilled comprehenders. In C. Cornoldi and J. Oakhill (eds.).

*Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 221-249.

- Ehrlich, M. F., M. Remond & H. Tardieu (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29-63.
- Ferreira, P. (2015). Ensino da gramática: concepções, práticas, currículo e terminologia. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, Lisboa: CIED, 153-163.
- Figueiredo, O. (2000). *A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fontes, E. (2008). *A produção de frases relativas restritivas no final do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Freitas, M. J., D. Alves & T. Costa (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Garrett, P. (2013). Language awareness. In M. Byram & A. Hu (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 2nd edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 383-386.
- Gaux, C. & Gombert, J. E. (1999a). La conscience syntaxique chez les préadolescents: question de méthodes. *L'année psychologique*, 99(1), 45-74.
- Gaux, C. & Gombert, J. E. (1999b). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gough, P. B. & W. E. Tunmer (1986). Decoding, reading & reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grabe, W. & F. Stoller (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 33-45.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group.
- Honda, M. & W. O'Neil (1993). Triggering Science-Forming Capacity Through Linguistic Inquiry. In K. Halle & S. J. Keyser (eds.). *The view from Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT press, 229-255.
- Honda, M. (1994). *Linguistic inquiry in the science classroom: 'It is science, but it's not like a science problem in a book'*. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, n.º 6. Cambridge, MA: MIT press, 31-74.

- Honda, M., W. O'Neil & D. Pippin (2010). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In K. Denham and A. Lobeck (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press, 175-188.
- Hoover, W. A., & P. B. Gough (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A teacher's guide to the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. (1999). Grammar teaching is dead – NOT! In R. Wheeler (ed.) *Language Alive in the Classroom*. Westport: Greenwood, 101-112.
- Hudson, R. (2008). Linguistic Theory. In B. Spolsky e F. M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 53-65.
- Hudson, R. (2010). How linguistics has influenced schools in England. In K. Denham and A. Lobeck (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-48.
- Hult, F. M. (2008). The history and development of Educational Linguistics. In B. Spolsky & F. M. Hult (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 10-24.
- IAVE (2013). *Instrumentos de avaliação externa - Tipologia de itens*. IAVE-ME. Disponível em <http://iave.pt/np4/42.html>.
- IAVE (2015). *Relatório Nacional 2010-2014. Provas finais 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. IAVE-ME. Disponível em <http://iave.pt/np4/182.html>.
- Irwin, J. W. (1986) (ed.). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- James, C. & P. Garrett (1991) (eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman.
- Karmiloff, K. & A. Karmiloff-Smith (2001). *Pathways to language. From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kavanagh, J. F. & I. Mattingly (eds.) (1972). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: The MIT Press.
- Kintsch, W. & K. A. Rawson (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 209-226.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leal, T. F. & A. Roazzi (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 77-104.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lobo, M. (2013a). Dependências referenciais. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2177-2227.
- Lobo, M. (2013b). Sujeito nulo: sintaxe e interpretação. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2309-2335.
- Lopes, A. C. & C. Carapinha (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.
- Loureiro, J. (em prep.). *A consciência sintática em crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Luegi, P. (2006). *O registo do movimento dos olhos durante a leitura de textos*. Dissertação de Mestrado em psicolinguística. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Luegi, P. (2012). *Processamento de sujeitos pronominais em português: efeito da posição estrutural dos antecedentes*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Lyons, J. (1977). *Semantics II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martins, M. A. & I. Niza (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Mateus, M. H. M., A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*, 2ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M. H. M., A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho.
- Miguel, M. & E. B. P. Raposo (2013). Determinantes. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 819-879.
- Ministério da Educação (1990). *Organização Curricular e Programas, 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas, Volume I. Ensino Básico. 3.º ciclo*. Lisboa: DGEBS-ME.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. DEB-ME.
- Móia, T. (1992). *A Sintaxe das Orações Relativas sem Antecedente Expresso do Português*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Móia, T. (2001). Aspectos sintático-semânticos das orações relativas com *como* e *quando*. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 349-361.
- Mokhtari, K. & H. B. Thompson (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46(1), 73-94.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morgado, S. (2011). *Processamento da co-referência pronominal. Informação sintática e semântica*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Nation, K. & M. J. Snowling (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 229-241.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neves, A. C. & A. L. Ferreira (2015). *Avaliar é preciso?* Lisboa: Guerra e Paz.
- Nippold, M. (2004). Research on Later Language Development. In R. Berman (ed.). *Language Development Across Childhood and Adolescence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-8.
- Oakhill, J. & K. Cain (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes & P. Bryant (eds.). *Handbook of Children's Literacy*, 155-180.
- Oakhill, J. & K. Cain (2012). The precursors of reading comprehension and word reading in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91-121.
- Oakhill, J. & N. M. Yuill (1986). Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 25-37.
- Oakhill, J., K. Cain & C. Ebro (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. New York: Routledge.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Oliveira, F. (1988). *Relações anafóricas: Algumas questões. Estudo para discussão como prova complementar de Doutorado em Linguística Portuguesa*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Oliveira, R. P. & S. Quarezemin (2016). *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pearson, P. D. & G. N. Cervetti (2015). Fifty Years of Reading Comprehension Theory and Practice. In P. D. Pearson & E. H. Hiebert (eds.). *Research-based practices for Common Core literacy*. NY: Teachers College Press, 1-24.

- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. Israel & G. Duffy. *Handbook of research on reading comprehension*. New York/London: Routledge, 3-31.
- Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino - aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Peres, J. A. & T. Mória (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Perfetti, C. & D. McCutchen (1987). Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing. In S. Rosenberg (ed.). *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 2: Reading, writing, and language learning. Cambridge: CUP, 105-141.
- Perfetti, C. & S. Adlof (2012). Reading comprehension: a conceptual framework from word meaning to text meaning. In Sabatini, J., E. Albro & T. O' Reilly (eds.). *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability*. Lanham, NJ: Rowman & Littlefield Education, 3-20.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: a blueprint of the reader. In C. M. Brown & P. Hagoort (eds.). *The neurocognition of language*. Oxford: Oxford University Press, 167-208.
- Perfetti, C. (2001). Reading skills. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford: Pergamon, 12800-12805.
- Perfetti, C., J. van Dyke & L. Hart (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 127-149.
- Perfetti, C., N. Landi & J. Oakhill (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 227-247.
- Raposo, E. B. P. & M. Miguel (2013). Introdução ao sintagma nominal. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 703-732.
- Raposo, E. B. P. (2013). Pronomes. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 883-918.
- Raposo, E. B. P., M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (2013) (orgs.). *Gramática do Português*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Ravid, D. & L. Tolchinsky (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of child language*, 29, 419-448.
- Reinhart, T. & E. Reuland (1993). Reflexivity. *Linguistic Inquiry* 24(4), 657-720.
- Reis, C. (2009) (coord.). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Santos, F. (2002). *Os pronomes pessoais átonos no português europeu. Descrição de problemas que ocorrem no 3.º ciclo e proposta de actividades didácticas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Scott, C., & N. Koonce (2013). Syntactic contributions to literacy learning. In E. Silliman, A. Stone, & G. Wallach (eds.). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 2nd ed., New York: Guilford Press, 283-301.
- Serrão, A., C. P. Ferreira & H. D. Sousa (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados*. Lisboa: GAVE-ME.
- Silva, A. C. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C. (2015). *Interpretation of Clitic, Strong and Null Pronouns in the Acquisition of European Portuguese*. Tese de Doutoramento em Psicolinguística. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, E., G. Bastos, R. Duarte & R. Veloso (2011). *Leitura. Guião de Implementação do Programa*. DGIDC-ME.
- Sim-Sim, I. & F. L. Viana (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE-ME.
- Sim-Sim, I. & M. Micaelo (2006). Determinantes da Compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (coord.). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA, 35-62.
- Sim-Sim, I. & P. Rodrigues (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In I. Sim-Sim (coord.). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA, 125-138.
- Sim-Sim, I. (1988). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 95-102.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, 198-226.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura. A decifração*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M. J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB-ME.

- Snow, C. (2002) (ed.). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group. Arlington, VA: Rand Education.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Spolsky, B. & F. M. Hult (2008) (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Spolsky, B. (1999). Introduction to the field. In B. Spolsky (ed.) *Concise Encyclopedia of educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1-6.
- Spolsky, B. (2008). Introduction: what is Educational Linguistics? In B. Spolsky & F. M. Hult (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1-9.
- Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite for reading: children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 61-72.
- Tunmer, W. & J. Bowey (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W. Tunmer., C. Pratt & M. Herriman (eds.). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. & M. Herriman (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In W. Tunmer., C. Pratt & M. Herriman (eds.). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. & W. Hoover (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (eds.). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tunmer, W., A. R. Nesdale & A. D. Wright (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Tunmer, W., C. Pratt & M. Herriman (eds.). (1984). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Ucelli, P. & C. Snow (2008). A research agenda for Educational Linguistics. In B. Spolsky & F. M. Hult (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 626-642.
- Ucha, L. (2007). (coord.). *Desempenho dos alunos em língua portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Valente, P. (2008). *Produção de frases relativas restritivas em alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, M. (1991). *Compreensão e produção de frases com orações relativas. Um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, M. (1996). Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 323-330.

- Veloso, R. (2013). Subordinação relativa. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2061-2133.
- Viana, F. L. & M. M. Teixeira (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura. A avaliação*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Viana, F. L., I. Ribeiro, I. Fernandes, A. Ferreira, C. Leitão, S. Gomes, S. Mendonça & L. Pereira (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Yuill, N. M., & J. Oakhill (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79, 173-186.
- Yuill, N. M., & J. Oakhill (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre conceções de ensino da gramática: funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua, segundo Costa *et al.* (2011).

Quadro 2: Metas curriculares relativas aos pronomes nos *Programas e Metas Curriculares* (Buescu *et al.* 2015).

Quadro 3: Síntese de modelos de aprendizagem de leitura, segundo Martins & Niza (1998:136).

Quadro 4: O que fazem os bons leitores quando leem, segundo Duke & Pearson (2002), atualizado por Duke *et al.* (2011) (traduzido do inglês).

Quadro 5: Formas fortes dos pronomes pessoais (Brito, Duarte & Matos 2003: 819).

Quadro 6: Formas clíticas dos pronomes pessoais (Brito, Duarte & Matos 2003: 827).

Quadro 7: Formas dos pronomes pessoais (Raposo 2013: 902).

Quadro 8: Formas dos pronomes demonstrativos.

Quadro 9: Fases do estudo.

Quadro 10: Enquadramento dos conteúdos das provas nos documentos curriculares (1.º ciclo).

Quadro 11: Enquadramento dos conteúdos das provas nos documentos curriculares (2.º ciclo).

Quadro 12: Enquadramento dos conteúdos das provas nos documentos curriculares (3.º ciclo).

Quadro 13: Indicadores do classificador automático de textos.

Quadro 14: Identificação de provas com itens que avaliam a identificação de antecedentes de expressões anafóricas no ensino básico e secundário, entre 2008 e 2014.

Quadro 15: Distribuição dos itens segundo o formato.

Quadro 16: Distribuição dos itens segundo a tipologia das expressões anafóricas.

Quadro 17: Resultados dos itens por ano e prova.

Quadro 18: Principais variáveis da base de dados.

Quadro 19: Distribuição dos itens do pré-teste por tipo de pronome.

Quadro 20: Distribuição dos itens do pós-teste por tipo de pronome.

Quadro 21: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes pessoais).

Quadro 22: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais de acordo com o estatuto e a função do pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Quadro 23: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes demonstrativos).

Quadro 24: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos de acordo com o estatuto e a função do pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Quadro 25: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com a função do pronome (pronomes relativos).

Quadro 26: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos de acordo com a função do pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Quadro 27: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes pessoais).

Quadro 28: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais de acordo com o estatuto e a função do pronome no pós-teste.

Quadro 29: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com o estatuto e a função do pronome (pronomes demonstrativos).

Quadro 30: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos de acordo com o estatuto e a função do pronome no pós-teste.

Quadro 31: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com a função do pronome (pronomes relativos).

Quadro 32: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos de acordo com a função do pronome no pós-teste.

Quadro 33: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com a distância antecedente-pronome.

Quadro 34: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância antecedente-pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Quadro 35: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com a distância antecedente-pronome.

Quadro 36: Distribuição dos itens do pré-teste de acordo com o tipo de texto.

Quadro 37: Percentagem de respostas corretas de acordo com o tipo de texto no pré-teste por ano de escolaridade.

Quadro 38: Distribuição dos itens do pós-teste de acordo com o tipo de texto.

Quadro 39: Percentagem de respostas corretas para as variáveis em estudo no pré-teste por ano de escolaridade.

Quadro 40: Percentagem de respostas corretas para as variáveis em estudo no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Quadro 41: Percentagem de respostas corretas para os pronomes em estudo no pré-teste e no pós-teste por ano de escolaridade.

Quadro 42: Percentagem de respostas corretas por item para pronomes demonstrativos no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 43: Distribuição de respostas incorretas – item 36 do pré-teste.

Quadro 44: Distribuição de respostas incorretas – item 24 do pós-teste.

Quadro 45: Percentagem de respostas corretas por item para pronomes pessoais fortes e clíticos no pré-teste.

Quadro 46: Distribuição de respostas incorretas – item 24 do pré-teste.

Quadro 47: Distribuição de respostas incorretas – item 20 do pré-teste.

Quadro 48: Distribuição de respostas incorretas – item 19 do pré-teste.

Quadro 49: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 50: Distribuição de respostas corretas por item para pronomes relativos sujeito e objeto no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 51: Distribuição de respostas incorretas – item 15 do pré-teste.

Quadro 52: Distribuição de respostas incorretas – item 29 do pré-teste.

Quadro 53: Distribuição de respostas incorretas – item 34 do pós-teste.

Quadro 54: Distribuição de respostas incorretas – item 15 do pós-teste.

Quadro 55: Itens com desempenhos mais baixos e distância entre antecedente e pronome no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 56: Itens com desempenhos mais baixos, distância entre antecedente e pronome e tipo de pronome no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 57: Itens com desempenhos mais baixos e tipo de texto no pré-teste e no pós-teste.

Quadro 58: Distribuição de respostas incorretas – item 36 do pré-teste.

Quadro 59: Distribuição de respostas incorretas – item 29 do pré-teste.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Componentes da compreensão da leitura (Perfetti 1999; Perfetti, Landi & Oakhill 2005).

Figura 2: Potenciais fontes de problemas em diferentes componentes da compreensão da leitura (Perfetti 1999, 2001).

Figura 3: Modelos de compreensão centrados no texto (Pearson & Cervetti 2015: 5).

Figura 4: Modelos de compreensão centrados no leitor (Pearson & Cervetti 2015: 5).

Figura 5: Modelos de compreensão centrados no contexto (Pearson & Cervetti 2015: 8).

Figura 6: Itens 1 e 2 do pré-teste.

Figura 7: Itens 1 e 2 do pós-teste.

Figura 8: Etapas do laboratório gramatical – formulação de pergunta ou problema.

Figura 9: Etapas do laboratório gramatical – observação de dados (pronomes isolados) e formulação de hipótese (ciclo um).

Figura 10: Etapas do laboratório gramatical – observação de novos dados (pronomes em unidades textuais) e reformulação de hipótese (ciclo um).

Figura 11: Etapas do laboratório gramatical – avaliação das aprendizagens, com resposta à pergunta de partida.

Figura 12: Exemplo de atividade que visa a descoberta do antecedente do pronome de forma direta.

Figura 13: Exemplo de atividade que visa a descoberta do antecedente do pronome de forma indireta.

Figura 14: Exemplo de atividade no formato de jogo – dominó dos pronomes.

Figura 15: Item da Prova Final de 2.º ciclo, 2013, 1.ª chamada.

Figura 16: Item do Exame Nacional do Ensino Básico, 3.º ciclo, 2008, 1.ª chamada.

Figura 17: Item do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 9.º ano, 2012, 1.ª chamada.

Figura 18: Item da Prova final de Língua Portuguesa, 3.º ciclo, 2012, 1.ª chamada.

Figura 19: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pré-teste.

Figura 20: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Figura 21: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pós-teste.

Figura 22: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes e clíticos no pré-teste.

Figura 23: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes sujeito e objeto no pré-teste.

Figura 24: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos objeto direto e indireto no pré-teste.

Figura 25: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes e clíticos no pré-teste.

Figura 26: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes sujeito e objeto no pré-teste.

Figura 27: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos sujeito e objeto no pré-teste.

Figura 28: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância antecedente-pronome no pré-teste.

Figura 29: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância antecedente-pronome no pós-teste.

Figura 30: Percentagem de respostas corretas de acordo com o tipo de texto no pré-teste.

Figura 31: Percentagem de respostas corretas de acordo com o tipo de texto no pós-teste.

Figura 32: Percentagem de respostas corretas no pré-teste por ano de escolaridade.

Figura 33: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 34: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 35: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 36: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 37: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 38: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes sujeito no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 39: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais fortes objeto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 40: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos objeto direto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 41: Percentagem de respostas corretas para pronomes pessoais clíticos objeto indireto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 42: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 43: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos clíticos no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 44: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes sujeito no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 45: Percentagem de respostas corretas para pronomes demonstrativos fortes objeto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 46: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos sujeito no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 47: Percentagem de respostas corretas para pronomes relativos objeto no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 48: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância (F) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 49: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância (FA) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 50: Percentagem de respostas corretas de acordo com a distância (PA) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 51: Percentagem de respostas corretas para tipo de texto (narrativo) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 52: Percentagem de respostas corretas para tipo de texto (expositivo) no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 53: Percentagem de respostas corretas no pré-teste e no pós-teste por grupo.

Figura 54: Percentagem de respostas corretas no pré-teste e no pós-teste por aluno do grupo experimental.

Figura 55: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pré-teste por ano de escolaridade.

Figura 56: Percentagem de respostas corretas por tipo de pronome no pós-teste.

Figura 57: Percentagem de respostas corretas no pré-teste por ano de escolaridade.

Figura 58: Percentagem de respostas corretas no pós-teste e na prova nacional por aluno do grupo experimental.

Figura 59: Distribuição dos alunos do grupo experimental de acordo com as diferenças percentuais entre os resultados do pós-teste e da prova nacional.

Figura 60: Percentagem de respostas corretas no pré-teste por ano de escolaridade.

Figura 61: Percentagem de respostas corretas no pré-teste e no pós-teste por grupo.

## ANEXOS

## Anexo 1. Matriz

<b>Destinatários</b>	4.º, 6.º e 8.º anos										
<b>Ano de aplicação</b>	2014-2015										
<b>Tipo de prova</b>	escrita										
<b>Competência</b>	Leitura: compreensão de textos										
<b>Processos</b>	<p>Compreensão inferencial ou interpretativa<sup>1</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar antecedentes de expressões anafóricas, de natureza nominal ou oracional, recorrendo a transcrição do texto ou paráfrase.</li> </ul>										
<b>Conteúdos</b>	<p>Expressões anafóricas pronominais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes pessoais: <i>ele, ela, eles, elas; o, a, os, as; lhe, lhes</i></li> <li>Pronomes demonstrativos: <i>isso; o</i></li> <li>Pronome relativo: <i>que</i></li> </ul>										
<b>Estrutura</b>	<p>A prova será constituída por duas partes. Os itens serão organizados em torno dos textos selecionados. A distribuição dos itens de acordo com os conteúdos será a seguinte:</p> <table border="1" data-bbox="635 1339 1230 1509"> <thead> <tr> <th><i>Conteúdos</i></th> <th><i>Número de itens</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pronomes pessoais</td> <td>9-18</td> </tr> <tr> <td>Pronomes demonstrativos</td> <td>6-12</td> </tr> <tr> <td>Pronome relativo</td> <td>6-12</td> </tr> <tr> <td><i>Total</i></td> <td><i>21-42</i></td> </tr> </tbody> </table>	<i>Conteúdos</i>	<i>Número de itens</i>	Pronomes pessoais	9-18	Pronomes demonstrativos	6-12	Pronome relativo	6-12	<i>Total</i>	<i>21-42</i>
<i>Conteúdos</i>	<i>Número de itens</i>										
Pronomes pessoais	9-18										
Pronomes demonstrativos	6-12										
Pronome relativo	6-12										
<i>Total</i>	<i>21-42</i>										
<b>Tipologia de itens</b>	Todos os itens da prova serão itens de construção – resposta curta.										

<sup>1</sup> De acordo com a taxonomia de compreensão de leitora proposta por Català, Català, Molina & Monclús (2001).

## Anexo 2. Provas

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Data de realização: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Antes de começares, lê as seguintes **instruções**:

1. Esta prova é composta por **duas partes**: parte A e parte B;
2. Em cada parte, são apresentados **dois textos**;
3. **Lê** os textos e **responde** aos itens que se seguem a cada texto;
4. **Escreve** as tuas respostas nas folhas da prova;
5. No final, **verifica** se respondeste a todos os itens.

**PARTE A**

A preencher por um professor

N.º de código

## O leopardo, a girafa e o elefante

- 1 Passa-se na selva a história que eu vou contar. Nela entram três personagens principais, o leopardo, a girafa e o elefante, mas a mim apetece-me mais começar pelos macacos.  
Empoleirados nas árvores, os macacos ocupam o dia a trocar da vizinhança, isto é, dos restantes bichos da selva.
- 5 – Do elefante é que não há nada a declarar – diz uma macaca velha, fazendo um trejeito malicioso.  
Começam todos os macacos numa grande algazarra:  
– É pesadão.  
– Molengão.  
– Paspalhão.
- 10 – Mas é bom, um bonzão.  
Com isso todos concordam. O elefante pode não ser bonito, segundo as normas de beleza dos macacos, mas não molesta ninguém.  
– Vê-lo muito gordalhufo, ao lado da espirra-canivetes da girafa, dá-me cá uma vontade de rir... – e o chimpanzé que o diz ri-se, mostrando os dentes amarelos.
- 15 – Os pais da girafa foram apanhados numa cilada de caçadores e ele tomou-a à sua conta. Dizem que tem feito muito por ela – explica outro macaco.  
Divertido com a conversa, um saguim intervém:  
– Quem não deve gostar nada dessa amizade é o velho leopardo. Se não fosse o medo que ele tem ao elefante, já a girafa, a estas horas, era um monte de ossos para os chacais roerem...
- 20 Na verdade, há muito que o leopardo espiava a girafa e o elefante.  
De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se dele e falou assim:  
– Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto como o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo. Graças a si, ela fez-se a linda girafa que ambos contemplamos, enternecidos. Belo exemplo, meu amigo, para
- 25 toda essa bicharia perversa.  
Isto declamava, numa voz comovida, o leopardo. Farsante!  
– Só é de lamentar que não saiba agradecer os seus sacrifícios com idêntica generosidade... – sussurrou ele.  
– Que quer dizer?  
Deu dois passos em frente o leopardo e segredou:  
30 – Andam para aí a murmurar...  
E o leopardo tentou convencer o elefante, por meias palavras, de que a girafa, nas suas costas, o tratava por "paquiderme", palavra muito ofensiva entre os elefantes.  
– Não acredito.  
Acreditasse ou não, o elefante nunca mais voltou a correr ao lado da girafa.

António Torrado

<http://www.historiadodia.pt/pt/historias/06/08/historia.aspx>, 2003-2004 APENA, APDD (texto adaptado)

### Segue o exemplo.

1. Indica a que se refere «que» (linha 1).

**Resposta:** «a história».

2. Indica a que se refere «(n)ela» (linha 1).

---

3. Indica a que se refere «isso» (linha 11).

---

4. Indica a que se refere «(l)o» (linha 13).

---

5. Indica a que se refere «que» (linha 14).

---

6. Indica a que se refere «o» (linha 14).

---

7. Indica a que se refere «ele» (linha 15).

---

8. Indica a que se refere «a» (linha 15).

---

9. Indica a que se refere «ela» (linha 16).

---

10. Indica a que se refere «que» (linha 18).

---

11. Indica a que se refere «ele» (linha 18).

---

12. Indica a que se refere «(d)ele» (linha 22).

---

13. Indica a que se refere «lhe» (linha 23).

---

14. Indica a que se refere «ela» (linha 24).

---

15. Indica a que se refere «que» (linha 24).

---

16. Indica a que se refere «ele» (linha 27).

---

17. Indica a que se refere «o» (linha 32).

---

## Cristóvão Colombo

- 1 Cristóvão Colombo era um navegador experiente. Durante o tempo em que viveu em Portugal, aprofundou os seus conhecimentos sobre o mar e sobre a arte de navegar. Trabalhou com cartógrafos e cosmógrafos ao longo de muitos meses. Até que, um dia, propôs a D. João II algo inesperado:
- Majestade, quero tentar chegar à Índia por mar, mas navegando para ocidente.
- 5 O Rei não concordou com esta ideia. Estava convencido de que o seu navegador Diogo Cão estava perto de descobrir a passagem para o Oceano Índico e, por isso, próximo de chegar à Índia. Então, disse:
- Isso não faz qualquer sentido. Sempre será melhor tentar o caminho para a Índia por oriente.
- Cristóvão Colombo, tentando convencer o monarca, respondeu-lhe:
- É que por ocidente a viagem será mais rápida e, claro, menos dispendiosa.
- 10 Nem assim o Rei cedeu, não dando a entender que conhecia mais da navegação por ocidente do que lhe convinha dizer:
- Lamento, mas não terás o meu apoio.
- Esta recusa não fez Cristóvão Colombo baixar os braços. Ele estava seguro da sua ideia. Bastava que alguém o apoiasse.
- 15 – Já que em Portugal não consigo o que quero, vou para Espanha.
- Porém, também os reis católicos, D. Fernando de Aragão e D. Isabel de Castela, não se deixaram convencer. Nem assim Cristóvão Colombo desistiu e continuou a insistir. De tal forma o fez que, seis anos mais tarde, os reis decidiram:
- Pois então, Cristóvão, vamos ver se és capaz do que dizes.
- 20 Cristóvão partiu para ocidente com os seus homens e, passados dois meses, chegavam a um novo território. Ao avistarem terra, os marinheiros, entusiasmados, exclamaram:
- Capitão, temos Índia à nossa frente!
- Já em terra, os marinheiros foram recebidos amigavelmente pelos nativos. Convencidos de que tinham finalmente chegado à Índia, decidiram chamar-lhes índios. Depois de descansarem nestas paragens durante alguns dias, Cristóvão Colombo apercebeu-se de que estavam enganados:
- 25 – Mas onde estão as especiarias tão famosas? E o comércio das sedas e do chá? Certamente, esta terra não é a Índia...

Ana Oom

*Os donos do mundo. Brasil, a Terra de Vera Cruz*, Lisboa, Ed. Zero a Oito, 2013 (texto adaptado)

18. Indica a que se refere «isso» (linha 7).

---

19. Indica a que se refere «lhe» (linha 8).

---

20. Indica a que se refere «lhe» (linha 10).

---

21. Indica a que se refere «ele» (linha 13).

---

22. Indica a que se refere «o» (linha 14).

---

23. Indica a que se refere «o» (linha 17).

---

24. Indica a que se refere «lhes» (linha 24).

---

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Data de realização: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

**PARTE B**

A preencher por um professor

N.º de código

## Garrano, o cavalo selvagem

1 *No Norte de Portugal, existe uma raça de cavalos única no mundo.*

São seres selvagens. Correm por onde querem, com as crinas ao vento. Alimentam-se de ervas frescas e bebem água dos riachos. Parece um sonho, mas a vida de um cavalo selvagem não é só boa. Dormem ao frio e à chuva e têm de estar atentos aos predadores, como o lobo ibérico, que também vive nas serras.

5 Segundo os especialistas, a raça garrana é uma raça muito antiga que existe desde os tempos dos homens pré-históricos. Como o sabemos? Existem pinturas rupestres com milhares de anos, no Norte da Península Ibérica, onde se veem estes cavalos. O garrano é um cavalo de pequeno porte, com cerca de 1,30m de altura. Por ser baixote, pode ser confundido com um pônei. Tem uma bela pelagem castanha, as pernas muito robustas e os cascos rijos e de cor negra. Mas atenção, não se trata de uma espécie diferente da dos outros  
10 cavalos. As suas características físicas é que fazem dele uma raça.

Embora existam raças que o Homem seleciona, através de cruzamentos, consoante as características que pretende (seleção artificial), a raça garrana sofreu uma seleção natural. Ou seja, foi a natureza que escolheu as características necessárias para estes cavalos sobreviverem. A sua anatomia permite que estejam muito bem adaptados à paisagem das serras. Deslocam-se muito bem em terrenos íngremes e  
15 pedregosos, porque têm muita força nas patas. Foram estes atributos que levaram o Homem a domesticá-los no tempo dos romanos. Foram muito utilizados como animais de carga e em trabalhos agrícolas.

Além dos garranos selvagens, existem também garranos que vivem num regime semisselvagem. Quer isso dizer que têm dono, mas vivem soltos na serra. Embora hoje já existam muitos produtores, estes cavalos quase estiveram à beira da extinção. Com o desenvolvimento das máquinas agrícolas, deixaram de ser importantes e  
20 teriam desaparecido se não fossem uma raça única no mundo.

Ivo Meco  
*Visão Júnior*, abril de 2014 (texto adaptado)

25. Indica a que se refere «que» (linha 5).

---

26. Indica a que se refere «o» (linha 6).

---

27. Indica a que se refere «(d)ele» (linha 10).

---

28. Indica a que se refere «que» (linha 11).

---

29. Indica a que se refere «que» (linha 12).

---

30. Indica a que se refere «(l)os» (linha 15).

---

31. Indica a que se refere «que» (linha 17).

---

32. Indica a que se refere «isso» (linha 17).

---

## O nosso corpo é um jardim zoológico

- 1 *O nosso corpo é feito de células, mas também de bactérias, fungos e insetos. Muitos destes bichos que vivem connosco sem nós sabermos são fundamentais para nos sentirmos bem e sermos saudáveis.*

Da cabeça aos pés, o nosso corpo é uma espécie de jardim zoológico. Nele moram insetos, bactérias e fungos. Estes bichinhos invisíveis vêm morar para a nossa pele, os nossos intestinos e para as nossas 5 sobranceiras logo a seguir ao nascimento.

Nascemos completamente ‘limpinhos’ e vamos recebendo os nossos ‘hóspedes’ nos primeiros anos de vida. E estes passam a fazer parte de nós, tal como as nossas células. As bactérias, por exemplo, são muito importantes para afastar outras bactérias ou vírus maus. Também nos ajudam na digestão e na produção de vitaminas.

- 10 Os cientistas desconhecem ainda o número total de micróbios que habitam o nosso corpo. Mas um estudo recente, feito nos Estados Unidos, chegou à conclusão de que há mais bactérias do que células no nosso corpo. E ainda que estes bichinhos são diferentes de pessoa para pessoa.

Os cientistas perceberam também que os locais onde existem mais micróbios são a boca e as fezes. E que, por exemplo, basta passar a comer muitos alimentos cheios de gordura para mudarem os micróbios do 15 intestino.

Mas isso não quer dizer que os bichos que vivem no nosso corpo estão cá para nos ajudar – na verdade, eles mudam-se para cá por interesse. Porque aqui encontram alimento: células mortas, sangue, restos de comida.

Tudo se complica quando eles se multiplicam descontroladamente, o que pode acontecer quando não lavamos os dentes, por exemplo.

- 20 Por vezes, recebemos ainda a visita de estranhos, como das bactérias que provocam as amigdalites ou dos vírus que causam a gripe. Também acontece servirmos de casa a piolhos e lêndeas. Nestas situações, o que queremos é que estes visitantes indesejáveis se vão embora rapidamente e que não voltem nunca mais.

Sara Sá  
Visão Júnior, fevereiro de 2014 (texto adaptado)

33. Indica a que se refere «que» (linha 1).

---

34. Indica a que se refere «(n)ele» (linha 3).

---

35. Indica a que se refere «que» (linha 10).

---

36. Indica a que se refere «isso» (linha 16).

---

37. Indica a que se refere «eles» (linha 16).

---

38. Indica a que se refere «eles» (linha 18).

---

39. Indica a que se refere «que» (linha 20).

---

40. Indica a que se refere «que» (linha 21).

---

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Data de realização: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Antes de começares, lê as seguintes **instruções**:

1. Esta prova é composta por **duas partes**: parte A e parte B;
2. Em cada parte, são apresentados **dois textos**;
3. **Lê** os textos e **responde** aos itens que se seguem a cada texto;
4. **Escreve** as tuas respostas nas folhas da prova;
5. No final, **verifica** se respondeste a todos os itens.

**PARTE A**

A preencher por um professor

N.º de código

## Lágrimas de crocodilo

- 1 O crocodilo estava com uma grande dor de dentes. Quem lhe acudia? Dentista, na selva, não há.  
Os gemidos que o crocodilo dava metiam dó.  
Um passarito saltitante aproximou-se dele, mas não muito, e perguntou:  
– O dente que dói é incisivo, canino ou molar?
- 5 O crocodilo não sabia.  
– É cá para trás, na queixada – respondeu o crocodilo.  
– Então é molar e deve estar furado – concluiu o esperto passarinho.  
Muito se admirou o crocodilo com a ciência do passarinho. E, numa voz de sofrimento, perguntou se ele não se importava de tratá-lo.
- 10 O passarinho saltitou, hesitante. Outros passarinhos que andavam por perto avisaram-no:  
– Vê lá no que te metes. O crocodilo pode não ser de confiança...  
Mas o passarinho, que tinha bom coração, decidiu arriscar.  
– Abre bem a boca – disse ele ao crocodilo.  
Saltitando entre os dentes do crocodilo, como sobre um teclado de piano, o passarinho deu com o dente
- 15 furado.  
Era, realmente, um dos últimos, já no escuro da boca enorme do crocodilo.  
Com muita eficiência, o passarinho brocou, limpou e tapou o buraco do dente. Só lhe faltava o diploma para dentista a sério.  
– Abre mais a boca, para eu sair a voar.
- 20 Mais o crocodilo a fechava...  
Cá fora, os outros passarinhos piaram de susto.  
– Tratei-te. Quero sair – exigiu o passarinho e a vozinha dele ecoou na boca cavernosa do crocodilo.  
– Palita-me e limpa-me o resto da dentadura – pediu o crocodilo, entre dentes.  
Caiu-lhe uma lágrima do olho esquerdo e outra, a seguir, do direito.
- 25 – Lágrimas de crocodilo – piaram os passarinhos em bando. – Velhaco. Patife. Hipócrita.  
Mas, afinal, eram lágrimas sinceras. O crocodilo sentia-se aliviado e agradecido.  
Quando o passarinho, depois de ter feito uma limpeza geral aos dentes do crocodilo, voou para o meio dos outros, foi recebido como um herói.  
E, daí em diante, todos os passarinhos saltitantes da beira-rio passaram a frequentar as queixadas dos
- 30 crocodilos, à cata de restos de comida.  
Ganham os crocodilos e ganham os passarinhos.  
Ao contrário do que consta, na selva também há harmonia.

António Torrado

<http://www.historiadodia.pt/pt/historias/10/25/historia.aspx>, 2003-2004 APENA, APDD (texto adaptado)

### Segue o exemplo.

1. Indica a que se refere «lhe» (linha 1).

**Resposta:** «o crocodilo».

2. Indica a que se refere «que» (linha 2).

---

3. Indica a que se refere «(d)ele» (linha 3).

---

4. Indica a que se refere «que» (linha 4).

---

5. Indica a que se refere «ele» (linha 8).

---

6. Indica a que se refere «(l)o» (linha 9).

---

7. Indica a que se refere «que» (linha 10).

---

8. Indica a que se refere «(n)o» (linha 10).

---

9. Indica a que se refere «ele» (linha 13).

---

10. Indica a que se refere «lhe» (linha 17).

---

11. Indica a que se refere «a» (linha 20).

---

12. Indica a que se refere «lhe» (linha 24).

---

## Quokka

1 *Vive na Austrália, é da família dos cangurus e parece estar sempre a sorrir. É conhecido como «o animal mais feliz do mundo».*

É fofo como um boneco de peluche ou um desenho animado. Mas o quokka é mesmo um animal de carne e osso. O nome é um pouco esquisito, em português pronuncia-se «cuoca», e foi-lhe dado pelos índios aborígenes da Austrália. É que o quokka só existe nesse país. É um marsupial, ou seja, como os cangurus, as fêmeas transportam os bebés e fazem-no através de uma bolsa na barriga. É herbívoro, dorme durante o dia, sai à noite e vive até aos dez anos. É muito simpático para as pessoas e, quando é fotografado, parece estar sempre a sorrir, o que fez com que fosse considerado o animal mais feliz do mundo.

Quando nascem, os quokka vão para a bolsa marsupial que as mães têm na barriga e permanecem nela durante seis meses. Depois de saírem da bolsa, ainda bebem leite durante mais dois meses. Ao fim de um ano e meio, as fêmeas quokka já podem ser mães.

Enquanto herbívoros, os quokka comem ervas e folhas, caules e cascas de várias plantas. Engolem a comida inteira e depois regurgitam-na, ficando a ruminar uma espécie de vomitado, como se fosse pastilha elástica, tal como acontece com as vacas. Parece nojento, mas é isso que permite que consigam absorver melhor os nutrientes das plantas.

As patas traseiras dos quokka são parecidas com as do canguru, mas mais pequenas. Ambos são marsupiais da família dos macrópodes, que quer dizer pés grandes. Como os cangurus, as patas traseiras dos quokka são muito fortes para que possam saltar e fugir dos predadores, embora eles sejam mais pequenos. Têm cerca de 50 centímetros de comprimento, como os gatos.

20 Infelizmente, os quokka são uma espécie vulnerável. O que quer isso dizer? Ainda não está em extinção, mas é preciso ter cuidado. No século XX, levaram-se para a Austrália raposas e outros predadores que caçaram estes pequenos marsupiais. A agricultura também lhes destruiu o *habitat*. Agora, vivem quase todos na pequena ilha de Rottneest, na parte ocidental da Austrália.

Alexandra Rosa

Visão Júnior, maio de 2015 (texto adaptado)

13. Indica a que se refere «lhe» (linha 4).

---

14. Indica a que se refere «(n)o» (linha 6).

---

15. Indica a que se refere «que» (linha 9).

---

16. Indica a que se refere «(n)ela» (linha 9).

---

17. Indica a que se refere «(n)a» (linha 13).

---

18. Indica a que se refere «isso» (linha 14).

---

19. Indica a que se refere «eles» (linha 18).

---

20. Indica a que se refere «isso» (linha 20).

---

21. Indica a que se refere «que» (linha 21).

---

22. Indica a que se refere «lhes» (linha 22).

---

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

Data de realização: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

**PARTE B**

A preencher por um professor

N.º de código

## Japão, a Terra do Sol Nascente

- 1 Ouvia-se falar há muito tempo de umas ilhas longínquas que se situavam na Ásia e às quais se dava o nome de Cipango. Dizia-se que era lá que o Sol nascia.  
Habitados a navegar pelo Índico, que atravessavam para trocar os seus produtos pelas riquezas do Oriente, os portugueses duvidavam que estas ilhas existissem realmente.
- 5 Também António, um comerciante português, tinha muitas dúvidas acerca disso.  
– O quê? Ilhas onde nasce o sol? Não acredito! Conheço estes mares do Oriente como a palma da minha mão e nunca as encontrei.  
António comentava este assunto com os seus companheiros em mais uma das suas viagens. Encontravam-se novamente no Oriente e navegavam com algum cuidado. A embarcação onde viajavam era pouco segura e o vento soprava com muita intensidade. António começou a perceber que ela se estava a descontrolar, pois a força do vento e das ondas era cada vez maior. Pediu ajuda aos seus companheiros, mas estes pouco ou nada conseguiam fazer. O barco andou violentamente à deriva durante algumas horas e, quando tudo acalmou, avistaram terra.
- 10 Era um local desconhecido, uma ilha pequena, mas com montanhas muito altas. Cheios de curiosidade, os homens decidiram desembarcar.  
Já em terra, viram ao longe nativos a trabalhar. Ao aproximarem-se deles, os comerciantes estavam completamente surpreendidos e um dos portugueses não resistiu a comentar:  
– Reparem como são baixinhos, de olhos bicudos e com um ar tão simpático! Vamos falar com eles. O que acham?
- 20 Todos concordaram e acabaram por ir ao encontro daquela gente que se dirigia também para António e para os seus companheiros, levada pela surpresa.  
Os portugueses cumprimentaram aquelas pessoas que não paravam de lhes fazer vénias. António observava-as com a maior atenção e estava fascinado com tantas diferenças. Até que acabou por desabafar:  
– Nunca vi nem ouvi falar de gente como esta! Aqui é tudo tão diferente! E se esta for uma das tais ilhas que eu pensei não existirem? E se for Cipango?
- 25

Ana Oom

*Japão, Terra do Sol Nascente*, Lisboa, Ed. Zero a Oito, 2013 (texto adaptado)

23. Indica a que se refere «que» (linha 1).

---

24. Indica a que se refere «(d)isso» (linha 5).

---

25. Indica a que se refere «as» (linha 7).

---

26. Indica a que se refere «ela» (linha 10).

---

27. Indica a que se refere «(d)eles» (linha 16).

---

28. Indica a que se refere «eles» (linha 18).

---

29. Indica a que se refere «que» (linha 20).

---

30. Indica a que se refere «que» (linha 22).

---

31. Indica a que se refere «lhes» (linha 22).

---

32. Indica a que se refere «as» (linha 23).

---

33. Indica a que se refere «que» (linha 24).

---

## O direito de usar a esquerda

- 1 *Ser canhoto não tem nada de mais e até pode ter vantagens. Mas nem sempre foi assim. Descobre porquê.*

Durante muito tempo, os esquerdinos tiveram a vida complicada. Por ser o mais habitual, considerava-se que o que era certo era usar a mão direita para todas as tarefas. E quem usava a mão esquerda era considerado desajeitado ou mesmo tonto. No dicionário, ainda existe referência a esse sentido negativo que as  
5 pessoas atribuíam à palavra «canhoto». Pelo contrário, a palavra «destro», que se refere aos indivíduos que usam a mão direita, tem a mesma origem de destreza, ou seja, qualidade de quem é rápido, ágil e habilidoso. Expressões como «cruzes, canhoto!» ou «entrar com o pé direito» mostram como se considerava que quem escrevia com a mão esquerda era menos inteligente.

10 Por isso, antigamente, os canhotos eram muitas vezes forçados a usar a mão direita para pegar no lápis. Eles chegavam mesmo a ter a mão esquerda amarrada atrás das costas e eram castigados com reguadas quando não conseguiam fazê-lo.

«Ainda bem que não nasci nesse tempo», afirma Duarte Barracha, um jovem canhoto, com um certo alívio. É o único esquerdino na família, mas nunca sentiu que isso fosse uma desvantagem: «Gosto de ser canhoto. Sinto-me especial».

15 Hoje, sabe-se que obrigar as pessoas a usar a mão direita quando são esquerdinas pode levar a problemas de aprendizagem e maior dificuldade em gostar de si próprio.

Tomás Vitorino também nunca foi forçado a usar a mão direita, mas lembra-se de o tentar fazer: «Queria fazer como os outros, então tentava desenhar e fazer tudo com a mão direita», diz este jovem esquerdino. Acabou por desistir. Rapidamente também ele percebeu que ser diferente não é ser pior: «Não há nada que  
20 seja mais difícil para mim do que para os destros».

Estudos científicos realizados recentemente revelam que os canhotos são mais rápidos a reagir em algumas situações como conduzir um carro, jogar jogos eletrónicos e praticar alguns desportos. Por exemplo, apesar de apenas 10% da população mundial ser esquerdina, 40% dos melhores tenistas profissionais são canhotos.

Sara Sá  
Visão Júnior, fevereiro de 2014 (texto adaptado)

34. Indica a que se refere «que» (linha 4).

---

35. Indica a que se refere «que» (linha 6).

---

36. Indica a que se refere «eles» (linha 9).

---

37. Indica a que se refere «(l)o» (linha 11).

---

38. Indica a que se refere «isso» (linha 13).

---

39. Indica a que se refere «o» (linha 17).

---

40. Indica a que se refere «ele» (linha 19).

---

### **Anexo 3. Critérios de classificação**

### Critérios gerais

- Para a classificação das respostas, devem ser considerados os critérios gerais e os critérios específicos apresentados para cada item.
- As respostas a classificar foram informatizadas em ficheiro *Excel* e são apresentadas numa folha que apresenta quatro colunas preenchidas (código de aluno, item, pronome e resposta) e uma coluna a preencher pelo classificador (cotação).
- O classificador preenche a coluna da cotação, inserindo **1** para as respostas corretas e **0** para as respostas incorretas.
- Não devem ser atribuídas cotações parciais nem penalizações.
- Não devem ser considerados erros do plano ortográfico e da representação gráfica, como, por exemplo, o uso incorreto de maiúsculas ou de minúsculas ou a não utilização de aspas.

### Critérios específicos

<b>Resposta correta: 1</b>  O aluno identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome através de <b>transcrição</b> ou <b>paráfrase</b> do texto.	Devem ser consideradas <b>respostas corretas</b> aquelas em que: <ul style="list-style-type: none"><li>- com antecedentes que são grupos nominais, o aluno indica pelo menos o nome;</li><li>- com antecedentes verbais e frásicos, o aluno usa uma expressão que inclui um verbo ou uma expressão de tipo “o facto de...”, “a ideia de...”.</li></ul>
<b>Resposta incorreta: 0</b>  O aluno não identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome.	Devem ser consideradas <b>respostas incorretas</b> aquelas em que: <ul style="list-style-type: none"><li>- o aluno indica uma expressão que não evidencia compreensão do antecedente correto do pronome;</li><li>- o aluno indica uma expressão que não concorda gramaticalmente com o pronome;</li><li>- o aluno não responde.</li></ul>

## Critérios de classificação (pré-teste)

Cenários de resposta				
N.º do item	Pronome	Exemplos de respostas corretas	Exemplos de respostas incorretas	Observações
2	(n)ela	a história história	nela entram a selva três personagens principais o leopardo a girafa o elefante	
3	isso	o elefante é bom, um bonzão o elefante não molesta ninguém o facto de o elefante ser bom	Com isso todos concordam É pesado, molengão, paspalhão	Considerar a resposta correta sempre que inclua a ideia de que o elefante é bom e não molesta ninguém
4	(l)o	o elefante elefante o gordalhufo	Vê-lo muito gordalhufo o chimpanzé o leopardo a girafa gordalhufo	
5	que	o chimpanzé chimpanzé o chimpanzé que o diz	diz ri-se os dentes amarelos que o diz	Com os pronomes relativos, considerar a resposta correta quando o aluno retoma toda a relativa, desde que indique o nome que constitui o antecedente
6	o	vê-lo muito gordalhufo, ao lado da espirra-canivetes da girafa, dá-me cá uma vontade de rir o que o chimpanzé disse sobre a girafa e o elefante	o chimpanzé o chimpanzé que o diz ri-se	
7	ele	o elefante elefante	ele tomou-a à sua conta o chimpanzé o leopardo a girafa a cilada	

## Critérios de classificação (pré-teste)

			os pais da girafa os caçadores	
8	a	a girafa girafa	tomou-a o elefante o leopardo os pais da girafa os caçadores	
9	ela	a girafa girafa	tem feito muito por ela o elefante o leopardo os pais da girafa os caçadores	
10	que	o medo medo o medo do leopardo o medo que ele tem	o elefante o leopardo tem	Cf. item 5
11	ele	o velho leopardo o leopardo leopardo	o medo que ele tem o elefante a girafa	
12	(d)ele	o elefante elefante	aproximou-se dele o leopardo o macaco o saguim a girafa	
13	lhe	o elefante elefante	a girafa deve-lhe tudo o leopardo o macaco o saguim a girafa	
14	ela	a girafa girafa	ela fez-se a linda girafa o elefante o leopardo	
15	que	a linda girafa a girafa a linda girafa que ambos contemplamos	o elefante e o leopardo ambos contemplamos	Cf. item 5

## Critérios de classificação (pré-teste)

16	ele	o leopardo leopardo	sussurrou ele o elefante o macaco o saguim a girafa	
17	o	o elefante elefante o paquiderme	o tratava tratava o leopardo a girafa	
18	isso	tentar chegar à Índia por mar, mas navegando para Ocidente a ideia (de Cristóvão Colombo)	isso não faz qualquer sentido Diogo Cão estava perto de descobrir a passagem para o Oceano Índico Tentar o caminho para a Índia por oriente	
19	lhe	o monarca monarca o Rei Rei D. João II	respondeu-lhe Cristóvão Colombo Diogo Cão o navegador	
20	lhe	o monarca monarca o Rei Rei D. João II	lhe convinha Cristóvão Colombo Diogo Cão o navegador	
21	ele	Cristóvão Colombo Colombo	ele estava seguro o monarca o Rei D. João II Diogo Cão o navegador	
22	o	Cristóvão Colombo Colombo	o apoiasse o monarca o Rei D. João II Diogo Cão	

## Critérios de classificação (pré-teste)

			o navegador	
23	o	Nem assim Cristóvão Colombo desistiu e continuou a insistir a insistência / a persistência de Cristóvão Colombo	de tal forma o fez convencer os reis católicos partir para ocidente Cristóvão Colombo	
24	lhes	os nativos nativos habitantes	decidiram chamar-lhes Cristóvão Colombo os marinheiros os índios	
25	que	uma raça muito antiga a raça garrana raça uma raça muito antiga que existe desde o tempo dos homens pré-históricos	desde o tempo dos homens pré-históricos existe cavalos	Cf. item 5
26	o	a raça garrana é uma raça muito antiga que existe desde o tempo dos homens pré-históricos ser uma raça muito antiga o facto de existir há muito tempo o facto de ser uma raça muito antiga / pré-histórica	como o sabemos sabemos	
27	(d)ele	o garrano o cavalo (garrano)	é que fazem dele uma raça as características a raça fazem	
28	que	raças raças que o Homem seleciona	o Homem seleciona	Cf. item 5
29	que	as características as características que (o homem) pretende	o homem pretende	Cf. item 5
30	(l)os	estes cavalos os cavalos garranos os garranos	domesticar estes atributos o Homem	

## Critérios de classificação (pré-teste)

31	que	garranos garranos que vivem num regime semisselvagem	a raça garrana vivem existem	Cf. item 5
32	isso	vivem / viver num regime semisselvagem o facto de viverem em regime semisselvagem regime semisselvagem	a raça garrana cavalos garranos que têm dono	
33	que	muitos destes bichos bactérias, fungos e insetos bichos bichos que vivem connosco	o nosso corpo células vivem	Cf. item 5
34	(n)ele	o nosso corpo no corpo	bichos insetos, bactérias e fungos jardim zoológico	
35	que	o número total de micróbios micróbios micróbios que habitam o nosso corpo	o nosso corpo habitam	Cf. item 5
36	isso	há mais bactérias do que células no nosso corpo o facto de existirem muitas bactérias no nosso corpo	os bichos os micróbios estes bichinhos são diferentes de pessoa para pessoa basta passar a comer muitos alimentos cheios de gordura para mudarem os micróbios do intestino os locais onde há mais micróbios são a boca e as fezes	
37	eles	os bichos que vivem no nosso corpo bichos micróbios	células mortas, sangue, restos de comida	
38	eles	os bichos que vivem no nosso corpo bichos micróbios bactérias	os cientistas os locais alimentos cheios de gordura	
39	que	as bactérias	amigdalites	Cf. item 5

## Critérios de classificação (pré-teste)

		as bactérias que provocam amigdalites	provocam	
40	que	os vírus os vírus que causam a gripe	a gripe causam piolhos e lendêas	Cf. item 5

### Critérios gerais

- Para a classificação das respostas, devem ser considerados os critérios gerais e os critérios específicos apresentados para cada item.
- As respostas a classificar foram informatizadas em ficheiro *Excel* e são apresentadas numa folha que apresenta quatro colunas preenchidas (código de aluno, item, pronome e resposta) e uma coluna a preencher pelo classificador (cotação).
- O classificador preenche a coluna da cotação, inserindo **1** para as respostas corretas e **0** para as respostas incorretas.
- Não devem ser atribuídas cotações parciais nem penalizações.
- Não devem ser considerados erros do plano ortográfico e da representação gráfica, como, por exemplo, o uso incorreto de maiúsculas ou de minúsculas ou a não utilização de aspas.

### Critérios específicos

<b>Resposta correta: 1</b>  O aluno identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome através de <b>transcrição</b> ou <b>paráfrase</b> do texto.	Devem ser consideradas <b>respostas corretas</b> aquelas em que: <ul style="list-style-type: none"><li>- com antecedentes que são grupos nominais, o aluno indica pelo menos o nome;</li><li>- com antecedentes verbais e frásicos, o aluno usa uma expressão que inclui um verbo ou uma expressão de tipo “o facto de...”, “a ideia de...”.</li></ul>
<b>Resposta incorreta: 0</b>  O aluno não identifica correta e inequivocamente o antecedente do pronome.	Devem ser consideradas <b>respostas incorretas</b> aquelas em que: <ul style="list-style-type: none"><li>- o aluno indica uma expressão que não evidencia compreensão do antecedente correto do pronome;</li><li>- o aluno indica uma expressão que não concorda gramaticalmente com o pronome;</li><li>- o aluno não responde.</li></ul>

## Critérios de classificação (pós-teste)

Cenários de resposta				
N.º do item	Pronome	Exemplos de respostas corretas	Exemplos de respostas incorretas	Observações
2	que	os gemidos gemidos os gemidos que o crocodilo dava	crocodilo dentista dentes	Com os pronomes relativos, considerar a resposta correta quando o aluno retoma toda a relativa, desde que indique o nome que constitui o antecedente
3	(d)ele	o crocodilo crocodilo	passarito saltitante dente	
4	que	o dente dente o dente que dói	dói que dói doer	Cf. item 2
5	ele	o passarinho o esperto passarinho o passarito saltitante passarinho passarito	crocodilo dente dentista	
6	(l)o	o crocodilo crocodilo o dente dente	passarinho passarito	
7	que	outros passarinhos passarinhos outros passarinhos que andavam por perto	passarinho crocodilo andavam que andavam	Cf. item 2
8	(n)o	o passarinho passarinho	crocodilo dente	
9	ele	o passarinho passarinho	crocodilo boca	
10	lhe	o passarinho passarinho	crocodilo diploma faltava	

## Critérios de classificação (pós-teste)

11	a	a boca boca	crocodilo passarinho fechava	
12	lhe	o crocodilo crocodilo	passarinho lágrima caiu	
13	lhe	o quokka quokka	dado nome boneco índios	
14	(n)o	transportam os bebés transportar os bebés	transportar bebés mães fêmeas bolsa	
15	que	a bolsa marsupial a bolsa bolsa a bolsa marsupial que as mães têm	mães marsupial barriga	Cf. item 2
16	(n)ela	a bolsa marsupial a bolsa bolsa	barriga mãe	
17	(n)a	a comida comida	engolem regurgitam	
18	isso	regurgitar a comida, ficando a ruminar uma espécie de vomitado o facto de regurgitarem a comida a forma como comem	a comida o vomitado	
19	eles	os quokka quokka	predadores cangurus	
20	isso	(ser) vulnerável (ser) uma espécie vulnerável o facto de os quokka serem uma espécie vulnerável	espécie dizer	
21	que	raposas e outros predadores	caçaram	Cf. item 2

## Critérios de classificação (pós-teste)

		raposas outros predadores predadores raposas e outros predadores que caçaram	que caçaram pequenos marsupiais	
22	lhes	estes pequenos marsupiais os quokka	predadores agricultura habitat destruiu	
23	que	umas ilhas longínquas ilhas longínquas umas ilhas ilhas umas ilhas longínquas que se situavam na Ásia	longínquas que se situavam situavam	Cf. item 2
24	(d)isso	que estas ilhas existissem realmente do facto de as ilhas existirem a existência das ilhas	ilhas existirem duvidavam tinha muitas dúvidas dúvidas	
25	as	ilhas onde nasce o sol ilhas	mares encontrei	
26	ela	a embarcação embarcação	viagem ilha	
27	(d)eles	nativos nativos a trabalhar	comerciantes portugueses aproximarem-se	
28	eles	nativos os que viviam naquela ilha	comerciantes portugueses falar	
29	que	aquela gente gente aquela gente que se dirigia também para António	se dirigia pessoas nativos	Cf. item 2
30	que	aquelas pessoas pessoas aquelas pessoas que não paravam de lhes fazer vérias	portugueses nativos não paravam de lhes fazer vérias não paravam	Cf. item 2

## Critérios de classificação (pós-teste)

31	lhes	os portugueses portugueses	peessoas vérias fazer	
32	as	aquelas pessoas que não paravam de lhes fazer vérias aquelas pessoas pessoas	portugueses vérias diferenças	
33	que	as tais ilhas as ilhas ilhas ilhas que eu pensei não existirem	pensei António	Cf. item 2
34	que	esse sentido negativo esse sentido sentido negativo sentido esse sentido negativo que as pessoas atribuíam à palavra canhoto	as pessoas negativo atribuíam palavra canhoto	Cf. item 2
35	que	os indivíduos indivíduos os indivíduos que usam a mão direita	usam mão direita as pessoas	Cf. item 2
36	eles	as canhotos canhotos esquerdinos	lápiz destros	
37	(l)o	usar a mão direita para pegar no lápis usar a mão direita escrever com a mão direita	usam mão direita não conseguiam fazer eram castigados	
38	isso	ser esquerdino ser o único esquerdino na família o facto de ser esquerdino / canhoto	único esquerdino família	
39	o	tentar usar a mão direita usar a mão direita desenhar / escrever com a mão direita	mão direita usar tentar	
40	ele	este jovem esquerdino jovem esquerdino / canhoto	esquerdino	

## Critérios de classificação (pós-teste)

---

		jovem Tomás Vitorino Tomás		
--	--	----------------------------------	--	--

## **Anexo 4. Plano da intervenção didática**

## Plano da intervenção didática

	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>	<b>Modalidade de trabalho</b>	<b>Tempo</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer os objetivos do laboratório gramatical</li></ul>	Laboratório gramatical <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação do problema / pergunta</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guião de trabalho 1 (etapa 1)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grupo-turma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sessão 1 (15 min.)</li></ul>
<b>Ciclo 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descobrir que a referência de um pronome é estabelecida num texto através do seu antecedente</li></ul>	Laboratório gramatical <ul style="list-style-type: none"><li>• Observação de dados: pronomes isolados</li><li>• Formulação de hipótese 1</li><li>• Observação de novos dados: pronomes em contexto Reformulação da hipótese 1</li><li>• Testagem da hipótese com novos dados: pronomes em contexto</li><li>• Validação da hipótese e registo da generalização 1</li><li>• Treino da generalização 1</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guião de trabalho 1 (etapas 2 a 5)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individual</li><li>• Grupo-turma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sessão 1 (30 min.)</li></ul>

## Plano da intervenção didática

Ciclo 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Constatar que os pronomes têm, tipicamente, antecedentes nominais, mas que alguns pronomes podem ter antecedentes verbais e oracionais</li></ul>	Laboratório gramatical <ul style="list-style-type: none"><li>• Observação de dados: pronomes com antecedentes nominais</li><li>• Formulação da hipótese 2</li><li>• Observação de novos dados: pronomes com antecedentes verbais e oracionais</li><li>• Reformulação da hipótese 2</li><li>• Testagem da hipótese com novos dados: pronomes com antecedentes verbais e oracionais</li><li>• Validação da hipótese e registo da generalização 2</li><li>• Treino da generalização 2</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guião de trabalho 1 (etapa 6)</li><li>• Guião de trabalho 2</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individual</li><li>• Grupo-turma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sessão 2 (45 min.)</li><li>• Sessão 3 (45 min.)</li></ul>
---------	--	--	---	--	---

## Plano da intervenção didática

<p><b>Ciclo 3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluir que os pronomes, quando variáveis, concordam em género e em número com o seu antecedente</li> </ul>	<p>Laboratório gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de dados: pronomes variáveis</li> <li>• Formulação de hipótese 3</li> <li>• Observação de novos dados: pronomes invariáveis</li> <li>• Reformulação da hipótese 3</li> <li>• Testagem da hipótese com novos dados: pronomes variáveis e invariáveis</li> <li>• Validação da hipótese e registo da generalização 3</li> <li>• Treino da generalização 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guião de trabalho 3</li> <li>• Jogo: Bingo dos Pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Grupo-turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 4 (45 min.)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar o uso de estratégias de identificação de antecedentes de pronomes</li> </ul>	<p>Laboratório gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino das generalizações 1 a 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guião de trabalho 4 (etapas 1 e 2)</li> <li>• Jogos: Dominó dos pronomes; Roda dos pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Grupo</li> <li>• Grupo-turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 5 (30 min.)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar as aprendizagens</li> </ul>	<p>Laboratório gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta ao problema / pergunta inicialmente formulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guião de trabalho 4 (etapa 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Grupo-turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 5 (15 min.)</li> </ul>

## Anexo 5. Guiões de trabalho

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Guião de trabalho 1

### ETAPA 1

Ainda te recordas do texto «O leopardo, a girafa e o elefante» de António Torrado?

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se dele e falou assim:  
– Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto como o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo.*

Foi pedido que procurasses no texto a que se referia **ele**. Tu e os teus colegas não deram a mesma resposta, mas respostas diferentes:

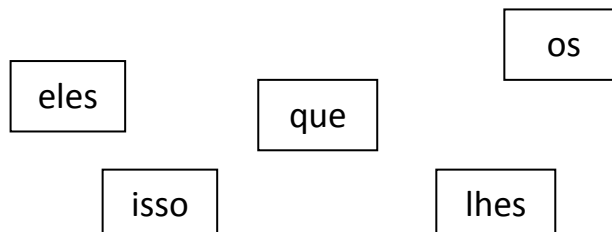
- aproximava-se
- a girafa
- o leopardo
- o elefante

Qual será afinal a resposta correta? A que se refere **ele**?

Com as próximas atividades, vais aprender a que se referem palavras como **ele** e descobrir pistas para compreenderes estas palavras, a que chamamos pronomes, durante a leitura de um texto.

### ETAPA 2

1. Começa por observar alguns pronomes.



1.1. Consegues dizer a que se refere cada um dos pronomes?

---

## 1.2. Porquê?

---

---

## 2. Regista a tua primeira conclusão.

<hr/> <hr/>
-------------

## ETAPA 3

3. Lê agora este excerto de um texto publicado na revista *Visão Júnior* sobre a exposição *O Fascinante Mundo das Aranhas e dos Escorpiões* do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa.

*Cuidado, há um museu em Lisboa cheio de artrópodes! Não sabes o que é **isso**? São aranhas, tarântulas e escorpiões, todos **eles** invertebrados e com um esqueleto exterior. Os aracnídeos têm oito patas, quatro pares de olhos, um par de quelíceras (tenazes ao lado da boca para apanhar as presas) e são predadores **que** se alimentam de insetos. Paralisam-**nos** e injetam-**lhes** sucos digestivos até o inseto ficar num líquido (...).*

3.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere. Para te ajudar, alguns espaços já estão preenchidos.

<b>isso</b> refere-se a	artrópodes	_____
<b>eles</b> refere-se a		_____
<b>que</b> refere-se a	predadores	_____
<b>os</b> refere-se a		_____
<b>lhes</b> refere-se a		_____

3.2. Porque é que agora já conseguiste dizer a que se referem os pronomes?

---

---

4. Precisas de acrescentar uma nova informação à tua conclusão. Completa a conclusão anterior.

Não é possível saber a que se referem pronomes como **eles, os, lhes, que, isso** quando estão sozinhos, mas \_\_\_\_\_

#### ETAPA 4

5. Observa mais exemplos para confirmar se a conclusão está certa. O excerto que se segue, retirado de um texto de Ana Oom, conta-nos o início da história da descoberta do Brasil.

*D. Manuel I passava os dias a pensar. Tinha uma ideia em mente e não ia desistir dela facilmente. Não era homem para se deixar vencer. (...) Mandou preparar uma armada grandiosa, composta por embarcações enormes e com um bom carregamento de armas. Depois escolheu para seu capitão Pedro Álvares Cabral e, com muito secretismo, deu-lhe algumas indicações. (...) Em março de 1500, a armada partiu para esta nova missão. Os marinheiros avançaram calmamente pelo oceano Atlântico até à ilha de São Nicolau, em Cabo Verde, onde ancoraram para se abastecer. Depois, o capitão deu ordens para que seguissem mais para ocidente, para poderem apanhar os ventos certos que os ajudassem a tomar a direção da Índia.*

5.1. Escreve a expressão a que cada pronome destacado se refere.

**ela** refere-se a \_\_\_\_\_

**lhe** refere-se a \_\_\_\_\_

**os** refere-se a \_\_\_\_\_

5.2. Confirma a conclusão de que os pronomes ganham significado quando aparecem num texto?

\_\_\_\_\_

5.3. Porquê? Apresenta um exemplo do texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ETAPA 5

6. Vamos agora observar com mais atenção as expressões que escreveste na etapa anterior.

6.1. Essas expressões pertencem a um mesmo grupo de palavras?

Sim

Não

6.2. Que grupo de palavras é?

Grupo nominal (tem um nome como elemento principal)

Grupo verbal (tem um verbo como elemento principal)

7. Podes então acrescentar mais uma informação à conclusão. Completa a conclusão anterior.

Não é possível saber a que se referem pronomes como **eles**, **os**, **lhes**, **que**, **isso** quando estão sozinhos, mas, quando aparecem num texto, os pronomes ganham significado e referem-se a outras expressões. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ETAPA 6

8. Lê o excerto do conto “Os sapatos vermelhos” de Hans Christian Andersen.

1           No domingo seguinte foi a comunhão, e Karen olhou para os sapatos pretos, olhou para os vermelhos... e voltou a olhar para os vermelhos. E calçou os vermelhos.

5           Estava um belo tempo de Sol. Karen e a velha senhora foram por um atalho poeirento, através de um campo de trigo.

          À porta da igreja encontrava-se um velho soldado com uma muleta e com uma estranha barba comprida que era mais ruiva que branca. Fora antes completamente ruiva. **Ele** curvou-se até ao chão e perguntou à velha dama se podia limpar-**lhe** os sapatos. Karen estendeu também o seu pezinho.

10          – Olha! Que lindos sapatos de baile! – disse o soldado. – Agarre-**os** bem quando dançar! – E bateu com as mãos nas solas.

          A velha senhora deu ao soldado um moedazinha e entrou com Karen na igreja.

15          Toda a gente olhou para os sapatos vermelhos de Karen. Todas as imagens olharam para eles. Quando Karen se ajoelhou em frente do altar e pôs o cálice de oiro diante da boca, só pensou nos sapatos vermelhos. (...)

          Toda a gente saiu da igreja e a senhora subiu para a sua carruagem. Karen levantou o pé para subir atrás **dela**, quando o velho soldado que estava por perto **lhe** disse:

          – Olha que lindos sapatos de baile!

20          E Karen não pôde resistir, teve de fazer alguns passos de dança e, quando começou, puseram-se as pernas a dançar. Era como se os sapatos tivessem tomado o poder sobre **elas**. Dançou à volta da igreja. Não podia deixar de fazê-**lo**.

9. Como já sabes, os pronomes destacados referem-se a outras expressões do texto. Escolhe a opção correta, encontrando para cada pronome a expressão a que se refere.

9.1. Na linha 8, **ele** refere-se a

- um campo de trigo.
- um velho soldado.
- uma muleta.
- uma estranha barba comprida.

**9.2.** Na linha 9, **lhe** refere-se a

- os sapatos.
- o seu pezinho.
- Karen.
- a velha dama.

**9.3.** Na linha 10, **os** refere-se a

- lindos sapatos de baile.
- passos de dança.
- o soldado.
- o seu pezinho.

**9.4.** Na linha 17, **ela** refere-se a

- a igreja.
- a senhora.
- a sua carruagem.
- Karen.

**9.5.** Na linha 22, **elas** refere-se a

- as imagens.
- as mãos.
- as pernas.
- as solas.

**10.** Identifica a que se refere o pronome **o** em «Não podia deixar de fazê-lo», na linha 22.

---

---

Bom trabalho! 😊

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Guião de trabalho 2

### ETAPA 1

Ainda te lembras do que aprendeste sobre os pronomes no guião de trabalho 1?

Recorda as três conclusões a que chegámos:

- 1) Não é possível saber a que se referem pronomes como **eles, os, lhes, que, isso** quando estão sozinhos.
- 2) Quando aparecem num texto, os pronomes ganham significado e referem-se a outras expressões.
- 3) As expressões a que os pronomes se referem são, normalmente, grupos nominais.

1. Vamos agora voltar ao último texto que leste, o excerto do conto «Os sapatos vermelhos». Começa por verificar se as tuas respostas à pergunta 9 estão corretas, comparando-as com estas:

Pergunta	O pronome	refere-se à	expressão	Pontos
9.1	ele	—————>	um velho soldado	
9.2	lhe	—————>	a velha dama	
9.3	os	—————>	lindos sapatos de baile	
9.4	ela	—————>	a senhora	
9.5	elas	—————>	as pernas	
<b>Total</b>				

1.1. Por cada resposta certa, soma 1 ponto. Depois de somares, escreve aqui quantos pontos obtiveste no total: \_\_\_\_\_.

Se conseguiste 4 ou 5 pontos, fizeste um ótimo trabalho!

Se conseguiste 3 pontos ou menos, não desistas, só precisas de continuar a praticar!

1.2. Observa melhor as expressões a que os pronomes se referem. Sublinha o elemento principal de cada uma dessas expressões.

um velho soldado  
a velha dama  
lindos sapatos de baile  
a senhora  
as pernas

### 1.3. Agora completa:

Em todas as expressões, o elemento principal pertence à classe de palavras dos \_\_\_\_\_, por isso essas expressões são grupos nominais.

2. Vamos agora verificar a pergunta 10 do guião de trabalho 1. Compara a tua resposta com esta:

Em «Não podia deixar de fazê-lo», o pronome **o** refere-se ao facto de Karen ter dançado à volta da igreja.

2.1. A tua resposta foi semelhante a esta?

- Sim  
 Não

2.2. Na resposta dada, a expressão a que se refere o pronome é um grupo nominal?

- Sim  
 Não

2.3. O que podes então concluir sobre as expressões a que se referem os pronomes? Podem não ser grupos nominais? O que são essas expressões?

---

---

---

## ETAPA 2

3. Lê mais um pequeno excerto do conto «Os sapatos vermelhos» de Hans Christian Andersen.

- 1 *A velha senhora caiu doente. Diziam que não viveria muito. Tinha de ser tratada e vigiada e para **isso** nenhuma pessoa havia mais próxima dela do que Karen. Lá na cidade ia realizar-se um grande baile e Karen foi convidada. Olhou para a velha senhora, que certamente não iria viver muito. Olhou para os sapatos vermelhos e pareceu-lhe que não havia qualquer pecado*
- 5 *nisso. Calçou-os, bem podia fazê-lo. Foi ao baile e começou a dançar.*

4. Encontra, para cada pronome, a expressão mais adequada à ideia a que se refere. Escreve as letras A ou B junto à expressão correta.

Pronome	Expressão	
A. <b>isso</b> (linha 2)	realizar-se um grande baile na cidade	
B. <b>o</b> (linha 5)	tratar e vigiar a velha senhora	
	calçar os sapatos para ir ao baile	
	começar a dançar	

5. A que se refere o pronome **isso** (linha 5)?

---



---

6. A partir das respostas anteriores, assinala se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
Os pronomes <b>o</b> e <b>isso</b> referem-se a grupos nominais.		
Os pronomes <b>o</b> e <b>isso</b> referem-se a ideias expressas por frases.		
Os pronomes <b>o</b> e <b>isso</b> são pronomes demonstrativos.		

7. Já podemos acrescentar mais uma informação à conclusão anterior. Completa os espaços.

As expressões a que os pronomes se referem são, normalmente, grupos nominais, mas há pronomes que se podem referir a ideias expressas por frases.

Muitas vezes, os pronomes demonstrativos \_\_\_\_ e \_\_\_\_ referem-se não a grupos nominais, mas a ideias expressas por frases.

### ETAPA 3

8. Nos exemplos seguintes, encontras um pronome destacado. Para cada exemplo, sublinha a que se refere o pronome.

Depois, assinala nas colunas do quadro se a expressão que sublinhaste corresponde a um grupo nominal (GN) ou a uma frase (F).

		GN	F
8.1.	A menina tinha uns lindos sapatos de baile e todos <b>os</b> admiravam.		
8.2.	Karen pediu para levar os sapatos vermelhos à igreja, mas a velha senhora não a deixou fazer <b>isso</b> .		
8.3.	À porta da igreja, estava um velho soldado com barba, mas a menina não <b>o</b> conhecia.		
8.4.	A menina estendeu o sapato ao soldado, mas ele não <b>o</b> limpou.		
8.5.	A menina dos sapatos vermelhos dançou à volta da igreja e ninguém <b>o</b> impediu.		
8.6.	Uma coisa surpreendente iria acontecer, mas a menina não <b>o</b> sabia.		

9. Quais os pronomes que se referem a frases?

---

---

### ETAPA 4

10. Lê o texto seguinte sobre a profissão de sapateiro, adaptado do sítio [www.junior.te.pt](http://www.junior.te.pt).

1 *O sapateiro, como o nome nos diz, é uma pessoa que trata de sapatos. Tanto os faz, por medida, como os conserta, quando estão estragados. Fazer um sapato não é nada fácil, é preciso juntar muitos elementos de maneira a que sejam confortáveis e fortes. Tem de se fazer a sola, cortar o couro, juntar as duas partes, coser, pintar, polir e engraxar! **Isso** dá*  
5 *muito trabalho! Também é importante saber arranjar os sapatos. Sempre que a sola está gasta, leva-se o sapato ao sapateiro para ele pôr solas novas. Às vezes, os sapateiros até aumentam o tamanho do sapato com umas formas especiais. Fazem um trabalho tão bom que uns sapatos que lhes chegaram à loja com um ar muito velho saem de lá como novos, todos engraxados e brilhantes! Sabias que há pessoas que precisam de sapatos especiais,*  
10 *porque têm os pés sensíveis ou precisam de ser corrigidos? Para fazer **isso**, há sapateiros especializados.*

**11.** Indica a que se refere o pronome **isso** (linha 4).

---

---

---

**12.** Indica a que se refere o pronome **isso** (linha 10).

---

---

---

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Guião de trabalho 3

#### ETAPA 1

Começa por recordar as conclusões a que chegámos no guião de trabalho 2.

As expressões a que os pronomes se referem são, normalmente, grupos nominais, mas há pronomes que se podem referir a ideias expressas por frases.

Muitas vezes, os pronomes demonstrativos **isso** e **o** referem-se não a grupos nominais, mas a ideias expressas por frases.

Quando procuras pela expressão a que se refere um pronome, já tens uma pista importante, vai ser a nossa PISTA 1:

**PISTA 1** – Os pronomes referem-se a grupos nominais; se é um pronome demonstrativo (isso, o), pode referir-se a ideias expressas por frases.

Vamos agora conhecer outra pista que podes usar para descobrir a que se refere um pronome.

**1.** Observa os seguintes exemplos.

- (1) O João e a Maria participaram numa corrida. **Ele** gosta muito de correr.
- (2) O João e a Maria participaram numa corrida. **Ela** gosta muito de correr.
- (3) O João e a Maria participaram numa corrida. **Eles** gostam muito de correr.

**1.1.** No exemplo (1), **ele** refere-se a

- o João
- a Maria
- o João e a Maria

**1.2.** No exemplo (2), **ela** refere-se a

- o João
- a Maria
- o João e a Maria

**1.3.** No exemplo (3), **eles** refere-se a

- o João
- a Maria
- o João e a Maria

**1.4.** Risca o que não interessa em cada par de palavras destacado.

No exemplo (1), o pronome está na forma **masculina / feminina** e a expressão a que se refere o pronome está na forma **masculina / feminina**.

No exemplo (2), o pronome está na forma **masculina / feminina** e a expressão a que se refere o pronome está na forma **masculina / feminina**.

No exemplo (3), o pronome está na forma **singular / plural** e a expressão a que se refere o pronome está na forma **singular / plural**.

**1.5.** O que podes concluir sobre o género e o número do pronome e o género e o número da expressão a que ele se refere?

---

---

## ETAPA 2

**2.** Repara agora nestas frases com o pronome **que**.

(4) O rapaz **que** participou na corrida é meu amigo.

(5) A rapariga **que** participou na corrida é minha amiga.

(6) O rapaz e a rapariga **que** participaram na corrida são meus amigos.

**2.1.** No exemplo (4), **que** refere-se a

- a rapariga
- o rapaz
- o rapaz e a rapariga

**2.2.** No exemplo (5), **que** refere-se a

- o rapaz
- a rapariga
- o rapaz e a rapariga

**2.3.** No exemplo (6), **que** refere-se a

- o rapaz
- a rapariga
- o rapaz e a rapariga

**2.4.** O pronome **que** concorda com a expressão a que se refere?

---

## 2.5. O pronome **que** varia em género e em número?

---

2.6. Precisamos de reformular a nossa conclusão anterior. Completa os espaços.

Os pronomes variáveis concordam em \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ com a expressão a que se referem.

### ETAPA 3

3. Já temos mais uma pista importante:

**PISTA 2** – Os pronomes variáveis concordam em género e número com a expressão a que se referem.

3.1. Usa esta pista para identificar corretamente a expressão a que se refere o pronome, sublinhando-a.

- (7) O Rui foi à festa com a Maria. Eu vi-**o** chegar.
- (8) O Rui foi à festa com a Maria. Eu vi-**a** chegar.
- (9) O Rui foi à festa com a Maria. Eu vi-**os** chegar.

4. Lê e responde às perguntas.

(10) O Pedro é muito poupado, mas a Inês não. Ele nunca gasta todo o dinheiro da semana. Já ela prefere usar o dinheiro para comprar gomas e pastilhas.

4.1. Quem é que nunca gasta todo o dinheiro da semana?

---

4.2. Quem é que usa o dinheiro para comprar gomas e pastilhas?

---

4.3. Quem pensas que terá um mealheiro?

---

#### ETAPA 4

Vamos agora praticar com o jogo **Bingo dos Pronomes**.

Segue as instruções:

1. Preenche o teu cartão de bingo. Escolhe 6 pronomes para colocares no teu cartão de entre os seguintes: ele, ela, eles, elas, o, a, os, as, lhe, lhes, isso, que.
2. Para cada frase apresentada no quadro, escolhe o pronome que se refere à expressão sublinhada.
3. Verifica se tens esse pronome no teu cartão de bingo. Se tiveres, desenha um círculo à volta dele.
4. Vence o jogo quem completar primeiro o seu cartão.

Boa sorte! 😊

## Bingo dos Pronomes

### Descrição do jogo

Cada jogador preenche um cartão com seis pronomes de entre os seguintes: *ele, ela, eles, elas, o, a, os, as, lhe, lhes, isso, que*. Um elemento não jogador apresenta as frases e os jogadores selecionam o pronome que corresponde às expressões sublinhadas, verificando depois se esse pronome consta do seu cartão. Vence o jogo quem assinalar primeiro todos os pronomes do cartão.

### Cartão de jogo (um por jogador)

BINGO DOS PRONOMES		

### Frases (para apresentar uma a uma, com suporte visual)

O <u>João</u> gostava de ser piloto.	O pastor guarda <u>o gado</u> nos pastos.	<u>As floristas</u> vendem flores.
Os alunos perguntaram <u>ao escritor</u> pelo seu novo livro.	<u>A Rita</u> queria ser professora.	O jornalista escreve <u>as notícias</u> no jornal.
O veterinário trata <u>dos animais</u> .	O apicultor tira o mel <u>às abelhas</u> .	A Maria fez um bolo. <u>O bolo</u> estava delicioso.
O arquiteto desenhou <u>uma casa ecológica</u> .	O Pedro quer muito <u>ser astronauta e ir à lua</u> .	O sapateiro conserta <u>sapatos</u> .

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Guião de trabalho 4

### ETAPA 1

Com os últimos guiões de trabalho, aprendeste diferentes pistas que te podem ajudar a descobrir a expressão a que se refere um pronome. Vamos recordar essas pistas:

**PISTA 1** – Os pronomes referem-se a grupos nominais; se é um pronome demonstrativo (isso, o), pode referir-se a ideias expressas por frases.

**PISTA 2** – Os pronomes variáveis concordam em género e número com a expressão a que se referem.

Com este guião, vais poder usar as pistas que aprendeste para identificares corretamente a expressão a que se refere um pronome.

1. Lê este conto, de autor desconhecido, intitulado «As duas sementes».

- 1 *Na primavera, uma jovem enterrou duas sementes no jardim. Diz uma à outra:*  
– *Já pensaste como poderá ser divertido? Vamos abrir, nascerão raízes que irão entranhar-se na terra e, quando elas estiverem fortes, vamos brotar da terra e ficar lindas flores que todos podem ver e cheirar!*
- 5 *A outra semente ouviu, mas estava preocupada.*  
– *Isso parece-me bem, mas a terra não estará muito fria? Tenho medo de estender as minhas raízes... E se alguma coisa não der certo? E se eu não me tornar bonita? A jovem pode não gostar de mim... Sei lá...*  
*A primeira semente empurrou as suas raízes para baixo na terra e começou a crescer.*
- 10 *Quando as raízes estavam fortes, ela emergiu do solo como uma linda flor perfumada. A jovem inclinou-se para ela e, com orgulho, mostrou-a a todos os seus amigos. Entretanto, a outra semente permanecia quieta.*  
*Um dia, um pássaro faminto voou no jardim e remexeu o solo. A segunda semente estava com muito medo de ser comida. Mas, felizmente, um gato saltou da janela e espantou o pássaro. A semente suspirou de alívio! E, nesse momento, tomou uma importante decisão:*
- 15 *– É uma tolice desperdiçar o meu curto tempo aqui na terra. Vou seguir as minhas esperanças e sonhos em vez dos meus medos.*

1.1. Indica a que se refere **que** (linha 2).

---

1.2. Indica a que se refere **que** (linha 4).

---

1.3. Indica a que se refere **isso** (linha 6).

---

1.4. Indica a que se refere **ela** (linha 10).

---

1.5. Indica a que se refere **ela** (linha 11).

---

1.6. Indica a que se refere **a** (linha 11).

---

## ETAPA 2

Vamos continuar a praticar, agora com dois jogos. Ouve as instruções e joga com o teu grupo.

**Dominó dos  
pronomes**

**Roda dos  
pronomes**

## ETAPA 3

Para terminar, vamos voltar ao problema que colocámos no início. Foi pedido que procurasses no texto «A girafa, o elefante e o leopardo» de António Torrado a que se referia o pronome **ele**, mas tu e os teus colegas responderam de forma diferente:

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se **dele** e falou assim:*

*– Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto como o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo.*

As respostas dadas foram estas, mas só uma está correta:

- aproximava-se
- a girafa
- o leopardo
- o elefante

1. Vamos substituir o pronome pela primeira opção: «aproximou-se».

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se de \_\_\_\_\_ e falou assim...*

1.1. O pronome **ele** pode referir-se a «aproximou-se»? Porquê?

---

---

2. Experimenta agora substituir o pronome pela segunda opção: «a girafa».

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se de \_\_\_\_\_ e falou assim...*

2.1. O pronome **ele** pode referir-se a «a girafa»? Porquê?

---

---

3. Substitui agora o pronome pela terceira opção: «o leopardo».

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se de \_\_\_\_\_ e falou assim...*

3.1. O pronome **ele** pode referir-se a «o leopardo»? Porquê?

---

---

4. Por fim, substitui o pronome pela última opção: «o elefante».

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se de \_\_\_\_\_ e falou assim...*

4.1. O pronome **ele** pode referir-se a «o elefante»? Porquê?

---

---

5. Vamos voltar ao texto «O leopardo, a girafa e o elefante» para confirmar.

*De uma vez que viu a girafa no riacho a tomar banho, enquanto o elefante, perto da margem, cabeceava de sono, o leopardo aproximou-se **dele** e falou assim:*

*– Ah, meu amigo! O seu bom coração quase pesa tanto como o seu corpo todo. A girafa deve-lhe tudo.*

5.1. No texto, o pronome **ele** refere-se a

- aproximou-se.
- a girafa.
- o leopardo.
- o elefante.

Agora, quando leres um texto, sempre que precisares de saber a que se refere um pronome, não te esqueças de usar as pistas que aprendeste. Boas leituras! 😊

## Dominó dos Pronomes

### Descrição do jogo

Este jogo funciona como um dominó tradicional, ou seja, os jogadores têm de formar uma sequência com todas as peças, fazendo corresponder a expressão sublinhada na frase de uma peça ao respetivo pronome de outra peça. O dominó pode ser iniciado com qualquer peça.

### Peças de jogo (para imprimir e colar em suporte adequado)

o	O Ricardo não sabe <u>andar de bicicleta.</u>
a	Já terminei <u>o exercício.</u>
isso	Leste <u>as minhas mensagens?</u>
as	<u>O primo da Maria</u> vive em Londres.
ele	Li um livro. <u>O livro</u> ganhou um prémio.
que	Eu moro <u>numa vivenda.</u>

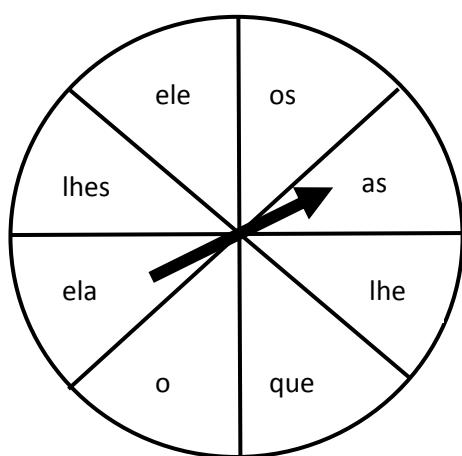
ela	A Maria gosta de <u>gatos.</u>
eles	Dá o brinquedo <u>ao bebé.</u>
lhe	<u>As flores</u> crescem na primavera.
elas	O João telefonou <u>aos pais.</u>
lhes	Entrega <u>os livros</u> na biblioteca.
os	O meu pai comprou <u>uma mota.</u>

## Roda dos Pronomes

### Descrição do jogo

Os jogadores fazem rodar, à vez, a seta da roda, que apontará para um pronome. No quadro de jogo, o jogador tem de selecionar a frase cuja expressão sublinhada corresponde ao pronome, escrevendo o seu nome à frente da frase.

### Roda de jogo (para imprimir em suporte adequado)



### Quadro de jogo

<b>Frases</b>	<b>Nome do jogador</b>
O diretor falou com <u>os pais dos alunos</u> .	
A Joana ligou <u>à melhor amiga</u> .	
Queria uma mochila. Eu vi <u>a mochila</u> na loja ontem.	
Nunca mintas <u>aos teus pais</u> .	
Enviei uma carta a um amigo. <u>A carta</u> não tinha selo.	
<u>A primavera</u> chegou.	
Professora, já corrigiu <u>os testes</u> ?	
<u>Os melhores alunos da turma</u> foram premiados.	
Consegui <u>convencer o meu pai a ir ao cinema</u> .	
Percebeste <u>as regras</u> do jogo?	
O Rui guardou o dinheiro <u>na carteira</u> .	
Não fiz <u>o que tinha prometido à minha mãe</u> .	

## Anexo 6. Testes estatísticos

**Teste 1 : Coeficiente V de Cramer**

**Cotação 1\*Cotação 2**

Contingency table

	Cot2		
Cot1	0	1	Sum
0	1717	51	1768
1	184	3079	3263
Sum	1901	3130	5031

Test result

Cramer's V [95%CI] = 0.9007318 [ 0.8953848 , 0.9058192 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

**Teste 2 : Coeficiente V de Cramer**

**Cotação 1\*Cotação 3**

Contingency table

	Cot3		
Cot1	0	1	Sum
0	1632	128	1760
1	88	3172	3260
Sum	1720	3300	5020

Test result

Cramer's V [95%CI] = 0.9051509 [ 0.9000236 , 0.9100277 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 3: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronome\*Cotação 1

Contingency table

Pron	Cot1		Sum
	0	1	
Dem	451	270	721
Pes	503	1660	2163
Rel	433	700	1133
Sum	1387	2630	4017

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	378.8959	2	5.294282e-83
2	Yates' Continuity Correction	378.8959	2	5.294282e-83
3	Log-likelihood Ratio (G)	370.8395	2	0.000000e+00
4	Fisher's Exact Test			2.926752e-81

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.3071207 [ 0.2788433 , 0.3348659 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 Dem vs Pes	377.2300	1	0	0	0.3064	0.3295	0.3930
2 Dem vs Rel	104.5947	1	0	0	0.1614	0.1941	0.2800
3 Pes vs Rel	81.8629	1	0	0	0.1428	0.1241	0.1907

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 4: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronome\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

AnoPron	Cot1		Sum
	0	1	
4Dem	229	51	280
4Pes	278	562	840
4Rel	222	218	440
Sum	729	831	1560

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	203.4129	2	6.752125e-45
2	Yates' Continuity Correction	203.4129	2	6.752125e-45
3	Log-likelihood Ratio (G)	213.671	2	0.000000e+00
4	Fisher's Exact Test			4.856229e-47

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.3610996 [ 0.3171532 , 0.4034986 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 4Dem vs 4Pes	200.9440	1	0	0	0.3589	0.3743	0.4705
2 4Dem vs 4Rel	71.7741	1	0	0	0.2145	0.2484	0.3800
3 4Pes vs 4Rel	36.5546	1	0	0	0.1531	0.1153	0.2217

6.º ano

Contingency table

AnoPron	Cot1		Sum
	0	1	
6Dem	121	68	189
6Pes	157	410	567
6Rel	143	154	297
Sum	421	632	1053

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	89.4729	2	3.725755e-20
2	Yates' Continuity Correction	89.4729	2	3.725755e-20
3	Log-likelihood Ratio (G)	89.8749	2	0.000000e+00
4	Fisher's Exact Test			3.155425e-20

-----

Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.2914953 [ 0.2352254 , 0.3458176 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	6Dem vs 6Pes	80.4752	1	0.0000	0.0000	0.2765	0.2610	0.3885
2	6Dem vs 6Rel	11.7278	1	0.0018	0.0023	0.1055	0.0673	0.2410
3	6Pes vs 6Rel	35.9917	1	0.0000	0.0000	0.1849	0.1393	0.2672

### 8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoPron	0	1	Sum
8Dem	85	83	168
8Pes	66	438	504
8Rel	63	201	264
Sum	214	722	936

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	100.6781	2	1.374156e-22
2	Yates' Continuity Correction	100.6781	2	1.374156e-22
3	Log-likelihood Ratio (G)	92.1122	2	0.000000e+00
4	Fisher's Exact Test			8.582029e-21

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.3279665 [ 0.2695529 , 0.3839755 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	8Dem vs 8Pes	101.7084	1	0e+00	0e+00	0.3296	0.3229	0.4514
2	8Dem vs 8Rel	32.5737	1	0e+00	0e+00	0.1866	0.1850	0.3596
3	8Pes vs 8Rel	14.3750	1	4e-04	7e-04	0.1239	0.0667	0.2056

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 5: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes pessoais fortes e clíticos\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Pes	0	1	Sum
Clit	281	646	927
Fort	222	1014	1236
Sum	503	1660	2163

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	45.2825	1	1.705686e-11
2	Yates' Continuity Correction	44.593	1	2.425537e-11
3	Log-likelihood Ratio (G)	44.9046	1	2.068690e-11
4	Fisher's Exact Test			2.666610e-11

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1446894 [ 0.1031719 , 0.1857037 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.986821 [ 1.623802 , 2.430998 ]  
-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 6: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes pessoais fortes suj.  
e obj.\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Pes	0	1	Sum
Obj	112	403	515
Suj	110	611	721
Sum	222	1014	1236

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	8.59	1	0.003380212
2	Yates' Continuity Correction	8.1551	1	0.004294028
3	Log-likelihood Ratio (G)	8.495	1	0.003561278
4	Fisher's Exact Test			0.004222900

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.0833655 [ 0.02773531 , 0.1384809 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.543695 [ 1.153225 , 2.066375 ]  
-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 7: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes pessoais clíticos dir.  
e ind.\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Pes	0	1	Sum
Dir	131	384	515
Ind	150	262	412
Sum	281	646	927

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	13.0415	1	0.0003046628
2	Yates' Continuity Correction	12.5273	1	0.0004010434
3	Log-likelihood Ratio (G)	12.9968	1	0.0003120292
4	Fisher's Exact Test			0.0003251949

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1186107 [ 0.05463916 , 0.1816126 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.5958681 [ 0.4493873 , 0.7900952 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 8: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes pessoais fortes e clíticos\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

		Cot1		
AnoPes	0	1	Sum	
4Clit	156	204	360	
4Fort	122	358	480	
Sum	278	562	840	

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	29.8233	1	4.732591e-08
2	Yates' Continuity Correction	29.0197	1	7.164702e-08
3	Log-likelihood Ratio (G)	29.711	1	5.014990e-08
4	Fisher's Exact Test			5.785959e-08

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.188425 [ 0.1223415 , 0.2528452 ]

Odds Ratio [95%CI] = 2.243973 [ 1.674556 , 3.007014 ]

6.º ano

Contingency table

		Cot1		
AnoPes	0	1	Sum	
6Clit	85	158	243	
6Fort	72	252	324	
Sum	157	410	567	

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	11.2866	1	0.0007807012
2	Yates' Continuity Correction	10.6584	1	0.0010957158
3	Log-likelihood Ratio (G)	11.2107	1	0.0008132869
4	Fisher's Exact Test			0.0008969681

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1410877 [ 0.05943574 , 0.2208644 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.882911 [ 1.298482 , 2.730386 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoPes	0	1	Sum
8Clit	38	178	216
8Fort	28	260	288
Sum	66	438	504

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	6.7181	1	0.009543709
2	Yates' Continuity Correction	6.0444	1	0.013950751
3	Log-likelihood Ratio (G)	6.6426	1	0.009957015
4	Fisher's Exact Test			0.011157569

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1154541 [ 0.02839883 , 0.2007711 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.982343 [ 1.173765 , 3.347932 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 9: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes pessoais fortes suj.  
e obj.\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

		Cot1		
AnoPes	0	1	Sum	
4Obj	64	136	200	
4Suj	58	222	280	
Sum	122	358	480	

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	7.8387	1	0.005113913
2	Yates' Continuity Correction	7.2547	1	0.007071696
3	Log-likelihood Ratio (G)	7.7621	1	0.005335411
4	Fisher's Exact Test			0.005739942

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1277914 [ 0.03873396 , 0.2148347 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.801217 [ 1.190019 , 2.726329 ]

6.º ano

Contingency table

		Cot1		
AnoPes	0	1	Sum	
6Obj	34	101	135	
6Suj	38	151	189	
Sum	72	252	324	

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	1.1755	1	0.2782719
2	Yates' Continuity Correction	0.9	1	0.3427817
3	Log-likelihood Ratio (G)	1.167	1	0.2800239
4	Fisher's Exact Test			0.2821011

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.06023386 [ -0.04904827 , 0.1680909 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.337676 [ 0.7898628 , 2.265427 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoPes	0	1	Sum
8Obj	14	106	120
8Suj	14	154	168
Sum	28	260	288

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.8862	1	0.3465217
2	Yates' Continuity Correction	0.5471	1	0.4595197
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.8751	1	0.3495416
4	Fisher's Exact Test			0.4205552

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.05547002 [ -0.06049726 , 0.1699598 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.45283 [ 0.6653189 , 3.172487 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 10: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes pessoais clíticos dir. e ind. \*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

	Cot1		Sum
AnoPes	0	1	
4Dir	72	128	200
4Ind	84	76	160
Sum	156	204	360

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	9.8552	1	0.001693521
2	Yates' Continuity Correction	9.1947	1	0.002427153
3	Log-likelihood Ratio (G)	9.8727	1	0.001677526
4	Fisher's Exact Test			0.001922739

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1654556 [ 0.0631742 , 0.2642975 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.5089286 [ 0.3331076 , 0.7775514 ]

6.º ano

Contingency table

	Cot1		Sum
AnoPes	0	1	
6Dir	43	92	135
6Ind	42	66	108
Sum	85	158	243

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	1.3064	1	0.2530523
2	Yates' Continuity Correction	1.0153	1	0.3136390
3	Log-likelihood Ratio (G)	1.3036	1	0.2535632
4	Fisher's Exact Test			0.2801132

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.07332137 [ -0.0530122 , 0.1973449 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.734472 [ 0.4323716 , 1.247652 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		Sum
AnoPes	0	1	
8Dir	16	104	120
8Ind	22	74	96
Sum	38	178	216

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	3.3786	1	0.06604844
2	Yates' Continuity Correction	2.7499	1	0.09726072
3	Log-likelihood Ratio (G)	3.3596	1	0.06681604
4	Fisher's Exact Test			0.07400796

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1250665 [ -0.008569528 , 0.2543136 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.5174825 [ 0.2545156 , 1.052148 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 11: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes demonstrativos fortes e clíticos\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Dem	0	1	Sum
Clit	193	116	309
Fort	258	154	412
Sum	451	270	721

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.002	1	0.9645649
2	Yates' Continuity Correction	0	1	1.0000000
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.002	1	0.9645663
4	Fisher's Exact Test			1.0000000

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.001654509 [ -0.07136915 , 0.07466053 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.9931168 [ 0.7322551 , 1.346909 ]  
-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

**Teste 12: Qui-quadrado**

**Pré-teste: Pronomes demonstrativos fortes suj. e obj.\*Cotação 1**

Contingency table

	Cot1		
Dem	0	1	Sum
Obj	47	56	103
Suj	211	98	309
Sum	258	154	412

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	16.9368	1	3.864489e-05
2	Yates' Continuity Correction	15.9828	1	6.391998e-05
3	Log-likelihood Ratio (G)	16.5466	1	4.746817e-05
4	Fisher's Exact Test			5.753786e-05

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.202753 [ 0.1082619 , 0.2936133 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.3898104 [ 0.2471217 , 0.6148881 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 13: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes demonstrativos fortes e clíticos\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
4Clit	104	16	120
4Fort	125	35	160
Sum	229	51	280

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	3.3584	1	0.06686099
2	Yates' Continuity Correction	2.8095	1	0.09370583
3	Log-likelihood Ratio (G)	3.4466	1	0.06338236
4	Fisher's Exact Test			0.08487136

-----

Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1095192 [ -0.007802375 , 0.2238667 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.82 [ 0.9537838 , 3.472904 ]

6.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
6Clit	59	22	81
6Fort	62	46	108
Sum	121	68	189

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	4.7855	1	0.02870050
2	Yates' Continuity Correction	4.139	1	0.04190668
3	Log-likelihood Ratio (G)	4.8599	1	0.02748853
4	Fisher's Exact Test			0.03262849

-----

Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1591227 [ 0.01677341 , 0.2951497 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.989736 [ 1.069686 , 3.701133 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
8Clit	28	44	72
8Fort	57	39	96
Sum	85	83	168

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	6.9077	1	0.008582412
2	Yates' Continuity Correction	6.1125	1	0.013423115
3	Log-likelihood Ratio (G)	6.9567	1	0.008350769
4	Fisher's Exact Test			0.012383254

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.2027743 [ 0.05299144 , 0.3436338 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.4354067 [ 0.2330995 , 0.8132963 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 14: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes demonstrativos fortes suj. e obj.\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
4Obj	22	18	40
4Suj	103	17	120
Sum	125	35	160

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	16.6888	1	4.404112e-05
2	Yates' Continuity Correction	14.9333	1	1.113776e-04
3	Log-likelihood Ratio (G)	15.1371	1	9.997781e-05
4	Fisher's Exact Test			1.182462e-04

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.3229625 [ 0.176656 , 0.4553057 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.201726 [ 0.09000677 , 0.4521146 ]

6.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
6Obj	11	16	27
6Suj	51	30	81
Sum	62	46	108

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	4.0898	1	0.04314373
2	Yates' Continuity Correction	3.2314	1	0.07223818
3	Log-likelihood Ratio (G)	4.0593	1	0.04392840
4	Fisher's Exact Test			0.07101373

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1945974 [ 0.005838187 , 0.3699663 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.4044118 [ 0.1660194 , 0.9851193 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
8Obj	13	11	24
8Suj	44	28	72
Sum	57	39	96

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.3599	1	0.5485762
2	Yates' Continuity Correction	0.1296	1	0.7188942
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.3572	1	0.5500573
4	Fisher's Exact Test			0.6335009

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.06122653 [ -0.1409901 , 0.2585389 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.7520661 [ 0.2960428 , 1.910546 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 15: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes relativos suj. e obj.\*  
Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Rel	0	1	Sum
Obj	181	231	412
Suj	252	469	721
Sum	433	700	1133

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	8.9554	1	0.002766491
2	Yates' Continuity Correction	8.5791	1	0.003400429
3	Log-likelihood Ratio (G)	8.9009	1	0.002850266
4	Fisher's Exact Test			0.003435654

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.08890533 [ 0.0308255 , 0.1463868 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.458273 [ 1.138474 , 1.867904 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 16: Qui-quadrado

Pré-teste: Pronomes relativos suj. e  
obj.\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

AnoRel	Cot1		Sum
	0	1	
4Obj	98	62	160
4Suj	124	156	280
Sum	222	218	440

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	11.7217	1	0.0006177390
2	Yates' Continuity Correction	11.0529	1	0.0008854655
3	Log-likelihood Ratio (G)	11.7985	1	0.0005927693
4	Fisher's Exact Test			0.0007377798

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1632187 [ 0.07081517 , 0.2528447 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.988554 [ 1.338401 , 2.954529 ]

6.º ano

Contingency table

AnoRel	Cot1		Sum
	0	1	
6Obj	54	54	108
6Suj	89	100	189
Sum	143	154	297

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.2331	1	0.6292170
2	Yates' Continuity Correction	0.1311	1	0.7172609
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.2331	1	0.6292546
4	Fisher's Exact Test			0.6317548

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.02801659 [ -0.08607001 , 0.1413779 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.123596 [ 0.7000542 , 1.803385 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoRel	0	1	Sum
8Obj	25	71	96
8Suj	38	130	168
Sum	63	201	264

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.3939	1	0.5302664
2	Yates' Continuity Correction	0.228	1	0.6329910
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.3907	1	0.5319490
4	Fisher's Exact Test			0.5506153

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.03862607 [ -0.08248559 , 0.1586134 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.204596 [ 0.6732888 , 2.155169 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 17: Qui-quadrado

Pré-teste: Distância\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Dist	0	1	Sum
F	579	1069	1648
FA	459	983	1442
PA	349	578	927
Sum	1387	2630	4017

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	8.9003	2	0.01167655
2	Yates' Continuity Correction	8.9003	2	0.01167655
3	Log-likelihood Ratio (G)	8.9075	2	0.01163478
4	Fisher's Exact Test			0.01154470

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.0470709 [ 0.01616864 , 0.07788332 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	F vs FA	3.7605	1	0.1574	0.1689	0.0306	-0.0004	0.0701
2	F vs PA	1.6278	1	0.6060	0.6450	0.0201	-0.0135	0.0637
3	FA vs PA	8.4972	1	0.0107	0.0117	0.0460	0.0197	0.0999

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 18: Qui-quadrado

Pré-teste: Distância\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

AnoDist	Cot1		Sum
	0	1	
4F	301	339	640
4FA	257	303	560
4PA	171	189	360
Sum	729	831	1560

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.2667	2	0.8751452
2	Yates' Continuity Correction	0.2667	2	0.8751452
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.2668	2	0.8751175
4	Fisher's Exact Test			0.8714221

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.01307599 [ -0.03657804 , 0.06266561 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 4F vs 4FA	0.1556	1	1	1	0.0100	-0.0452	0.0679
2 4F vs 4PA	0.0203	1	1	1	0.0036	-0.0575	0.0665
3 4FA vs 4PA	0.2275	1	1	1	0.0121	-0.0490	0.0803

6.º ano

Contingency table

AnoDist	Cot1		Sum
	0	1	
6F	190	242	432
6FA	133	245	378
6PA	98	145	243
Sum	421	632	1053

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	6.5165	2	0.03845607
2	Yates' Continuity Correction	6.5165	2	0.03845607

## Testes estatísticos

```
3   Log-likelihood Ratio (G)      6.5435  2 0.03794085
4   Fisher's Exact Test          0.03803033
```

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.07866694 [ 0.01834197 , 0.1384213 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 6F vs 6FA	6.5062	1	0.0322	0.0355	0.0786	0.0209	0.1575
2 6F vs 6PA	0.8480	1	1.0000	1.0000	0.0284	-0.0401	0.1106
3 6FA vs 6PA	1.6754	1	0.5866	0.6086	0.0399	-0.0268	0.1301

### 8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoDist	0	1	Sum
8F	82	302	384
8FA	67	269	336
8PA	65	151	216
Sum	214	722	936

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	8.5245	2	0.01409086
2	Yates' Continuity Correction	8.5245	2	0.01409086
3	Log-likelihood Ratio (G)	8.1819	2	0.01672293
4	Fisher's Exact Test			0.01625411

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.09543231 [ 0.03154681 , 0.1585412 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 8F vs 8FA	0.2182	1	1.0000	1.0000	0.0153	-0.0557	0.0904
2 8F vs 8PA	5.7067	1	0.0507	0.0538	0.0781	0.0176	0.1762
3 8FA vs 8PA	7.4477	1	0.0191	0.0233	0.0892	0.0330	0.1977

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 19: Qui-quadrado

Pré-teste: Texto\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
Text	0	1	Sum
Exp	631	1017	1648
Nar	756	1613	2369
Sum	1387	2630	4017

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	17.4814	1	2.901391e-05
2	Yates' Continuity Correction	17.2004	1	3.363621e-05
3	Log-likelihood Ratio (G)	17.41	1	3.012408e-05
4	Fisher's Exact Test			3.309810e-05

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.0659685 [ 0.03511435 , 0.09669703 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.323796 [ 1.160519 , 1.510044 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 20: Qui-quadrado

Pré-teste: Texto\*Ano\*Cotação 1

4.º ano

Contingency table

AnoText	Cot1		Sum
	0	1	
4Exp	323	317	640
4Nar	406	514	920
Sum	729	831	1560

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	6.0913	1	0.01358475
2	Yates' Continuity Correction	5.8394	1	0.01567152
3	Log-likelihood Ratio (G)	6.0898	1	0.01359643
4	Fisher's Exact Test			0.01530617

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.06248754 [ 0.01289725 , 0.1117712 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.289972 [ 1.053658 , 1.579287 ]

6.º ano

Contingency table

AnoText	Cot1		Sum
	0	1	
6Exp	199	233	432
6Nar	222	399	621
Sum	421	632	1053

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	11.2987	1	0.0007756069
2	Yates' Continuity Correction	10.8729	1	0.0009758143
3	Log-likelihood Ratio (G)	11.2665	1	0.0007891744
4	Fisher's Exact Test			0.0008784364

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1035858 [ 0.04344556 , 0.1629781 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.535031 [ 1.194952 , 1.971894 ]

8.º ano

Contingency table

	Cot1		
AnoText	0	1	Sum
8Exp	97	287	384
8Nar	117	435	552
Sum	214	722	936

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	2.1216	1	0.1452336
2	Yates' Continuity Correction	1.8974	1	0.1683707
3	Log-likelihood Ratio (G)	2.1081	1	0.1465228
4	Fisher's Exact Test			0.1546984

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.04760966 [ -0.01651916 , 0.1113484 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.256589 [ 0.9238053 , 1.709252 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 21: Qui-quadrado

Pré-teste: Ano\*Cotação 1

Contingency table

Ano	Cot1		Sum
	0	1	
4	729	831	1560
6	421	632	1053
8	214	722	936
Ad	23	445	468
Sum	1387	2630	4017

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	354.4955	3	1.585791e-76
2	Yates' Continuity Correction	354.4955	3	1.585791e-76
3	Log-likelihood Ratio (G)	414.7159	3	0.000000e+00
4	Fisher's Exact Test			2.802931e-89

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.297067 [ 0.2686089 , 0.325007 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	4 vs 6	11.6232	1	0.0039	0.0044	0.0538	0.0284	0.1048
2	4 vs 8	141.7674	1	0.0000	0.0000	0.1879	0.2010	0.2750
3	4 vs Ad	269.8111	1	0.0000	0.0000	0.2592	0.3264	0.4019
4	6 vs 8	66.8098	1	0.0000	0.0000	0.1290	0.1405	0.2254
5	6 vs Ad	192.7476	1	0.0000	0.0000	0.2191	0.3113	0.3991
6	8 vs Ad	71.6368	1	0.0000	0.0000	0.1335	0.1756	0.2750

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 22: Qui-quadrado

Pós-teste: Pronome\*Cotação 1

Contingency table

AnoPron	Cot1		Sum
	0	1	
4Dem	122	144	266
4Pes	145	653	798
4Rel	137	281	418
Sum	404	1078	1482

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	86.0939	2	2.018164e-19
2	Yates' Continuity Correction	86.0939	2	2.018164e-19
3	Log-likelihood Ratio (G)	84.1889	2	0.000000e+00
4	Fisher's Exact Test			4.833291e-19

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.2410249 [ 0.1924671 , 0.2884053 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 4Dem vs 4Pes	81.4020	1	0.0000	0.000	0.2344	0.2202	0.3312
2 4Dem vs 4Rel	11.8379	1	0.0017	0.002	0.0894	0.0572	0.2045
3 4Pes vs 4Rel	32.8475	1	0.0000	0.000	0.1489	0.1091	0.2186

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 23: Qui-quadrado

Pós-teste: Pronomes pessoais fortes e clíticos\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
AnoPes	0	1	Sum
4Clit	78	340	418
4Fort	67	313	380
Sum	145	653	798

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.1417	1	0.7066303
2	Yates' Continuity Correction	0.0809	1	0.7760445
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.1418	1	0.7065169
4	Fisher's Exact Test			0.7142452

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.0133239 [ -0.05612901 , 0.08264849 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.07173 [ 0.7471437 , 1.537327 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

**Teste 24: Qui-quadrado**

**Pós-teste: Pronomes pessoais fortes suj. e obj.\*Cotação 1**

Contingency table

	Cot1		
AnoPes	0	1	Sum
4Obj	33	119	152
4Suj	34	194	228
Sum	67	313	380

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	2.9023	1	0.08845535
2	Yates' Continuity Correction	2.453	1	0.11729822
3	Log-likelihood Ratio (G)	2.8592	1	0.09085095
4	Fisher's Exact Test			0.09975662

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.08739297 [ -0.01332601 , 0.1863564 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.582304 [ 0.9308474 , 2.689683 ]  
-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 25: Qui-quadrado

Pós-teste: Pronomes pessoais clíticos dir. e ind.\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
AnoPes	0	1	Sum
4Dir	35	193	228
4Ind	43	147	190
Sum	78	340	418

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	3.6194	1	0.05710915
2	Yates' Continuity Correction	3.1556	1	0.07566587
3	Log-likelihood Ratio (G)	3.6053	1	0.05759588
4	Fisher's Exact Test			0.05985073

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.09305307 [ -0.002887788 , 0.1872965 ]

Odds Ratio [95%CI] = 0.6199542 [ 0.3778665 , 1.01714 ]  
-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 26: Qui-quadrado

Pós-teste: Pronomes demonstrativos fortes e clíticos\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
4Clit	54	60	114
4Fort	68	84	152
Sum	122	144	266

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0.1817	1	0.6699215
2	Yates' Continuity Correction	0.0912	1	0.7627045
3	Log-likelihood Ratio (G)	0.1816	1	0.6699667
4	Fisher's Exact Test			0.7099241

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.02613542 [ -0.09443297 , 0.1459482 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.111765 [ 0.6829905 , 1.809719 ]  
-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

**Teste 27: Qui-quadrado**

**Pós-teste: Pronomes demonstrativos fortes suj. e obj.\*Cotação 1**

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
4Obj	17	21	38
4Suj	51	63	114
Sum	68	84	152

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	0	1	1
2	Yates' Continuity Correction	0	1	1
3	Log-likelihood Ratio (G)	0	1	1
4	Fisher's Exact Test			1

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0 [ -0.1592007 , 0.1592007 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1 [ 0.4778913 , 2.092526 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 28: Qui-quadrado

Pós-teste: Pronomes relativos suj. e  
obj.\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
AnoDem	0	1	Sum
4Obj	64	88	152
4Suj	73	193	266
Sum	137	281	418

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	9.4371	1	0.002126344
2	Yates' Continuity Correction	8.7834	1	0.003039783
3	Log-likelihood Ratio (G)	9.3065	1	0.002283460
4	Fisher's Exact Test			0.002446923

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1502561 [ 0.05513563 , 0.2426738 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.92279 [ 1.26366 , 2.925723 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 29: Qui-quadrado

Pós-teste: Distância\*Cotação 1

Contingency table

AnoDist	Cot1		Sum
	0	1	
4F	238	484	722
4FA	113	419	532
4PA	53	175	228
Sum	404	1078	1482

Test result

	Test	X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	23.4206	2	8.208972e-06
2	Yates' Continuity Correction	23.4206	2	8.208972e-06
3	Log-likelihood Ratio (G)	23.5427	2	7.722499e-06
4	Fisher's Exact Test			8.165821e-06

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.1257114 [ 0.07527324 , 0.1755079 ]

-----  
Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	4F vs 4FA	20.8861	1	0.0000	0.0000	0.1187	0.0742	0.1831
2	4F vs 4PA	7.7020	1	0.0165	0.0154	0.0721	0.0266	0.1528
3	4FA vs 4PA	0.3758	1	1.0000	1.0000	0.0159	-0.0490	0.0932

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 30: Qui-quadrado

Pós-teste: Texto\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
AnoText	0	1	Sum
4Exp	220	426	646
4Nar	184	652	836
Sum	404	1078	1482

Test result

		Test X-squared	df	p-value
1	Pearson's Chi-squared	26.6676	1	2.416391e-07
2	Yates' Continuity Correction	26.0636	1	3.303595e-07
3	Log-likelihood Ratio (G)	26.5197	1	2.608651e-07
4	Fisher's Exact Test			2.912528e-07

-----  
Effect size:

Cramer's V [95%CI] = 0.134143 [ 0.08379535 , 0.1838074 ]

Odds Ratio [95%CI] = 1.829965 [ 1.452871 , 2.304934 ]

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 31: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pessoais\*Turma\*Cotação 1

Contingency table

TestTur	Cot1		Sum
	0	1	
PosC	81	297	378
PosE	64	356	420
PreC	117	303	420
PreE	161	259	420
Sum	423	1215	1638

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosC vs PosE	5.1276	1	0.1413	0.1633	0.0559	0.0108	0.1487
2 PosC vs PreC	4.4071	1	0.2147	0.2409	0.0519	0.0049	0.1430
3 PosE vs PreE	57.1170	1	0.0000	0.0000	0.1867	0.1966	0.3227
4 PreC vs PreE	10.4089	1	0.0075	0.0096	0.0797	0.0440	0.1776

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 32: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Demonstrativos\*Turma\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
TestTur	0	1	Sum
PosC	88	38	126
PosE	34	106	140
PreC	118	22	140
PreE	111	29	140
Sum	351	195	546

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosC vs PosE	55.4295	1	0.0000	0.0000	0.3186	0.3557	0.5467
2 PosC vs PreC	7.9207	1	0.0293	0.0322	0.1204	0.0534	0.2869
3 PosE vs PreE	84.8082	1	0.0000	0.0000	0.3941	0.4630	0.6271
4 PreC vs PreE	1.1748	1	1.0000	1.0000	0.0464	-0.0528	0.1806

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 33: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Relativos\*Turma\*Cotação 1

Contingency table

	Cot1		
TestTur	0	1	Sum
PosC	85	113	198
PosE	52	168	220
PreC	106	114	220
PreE	116	104	220
Sum	359	499	858

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosC vs PosE	17.6049	1	0.0002	0.0002	0.1432	0.1115	0.2953
2	PosC vs PreC	1.1586	1	1.0000	1.0000	0.0367	-0.0435	0.1478
3	PosE vs PreE	39.4398	1	0.0000	0.0000	0.2144	0.2118	0.3822
4	PreC vs PreE	0.9092	1	1.0000	1.0000	0.0326	-0.0482	0.1384

-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 34: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pronomes pessoais fortes e clíticos\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestPes	Cot1		Sum
	0	1	
PosClit	33	187	220
PosFort	31	168	199
PreClit	86	94	180
PreFort	75	165	240
Sum	225	614	839

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosClit vs PosFort	0.0270	1	1.0000	1.0000	0.0057	-0.0878	0.1037
2	PosClit vs PreClit	50.8933	1	0.0000	0.0000	0.2463	0.2680	0.4394
3	PosFort vs PreFort	14.5893	1	0.0008	0.0008	0.1319	0.0902	0.2713
4	PreClit vs PreFort	11.8860	1	0.0034	0.0048	0.1190	0.0737	0.2597

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestPes	Cot1		Sum
	0	1	
PosClit	45	153	198
PosFort	36	144	180
PreClit	70	110	180
PreFort	47	193	240
Sum	198	600	798

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosClit vs PosFort	0.4165	1	1.0000	1.0000	0.0228	-0.0679	0.1336
2	PosClit vs PreClit	11.6344	1	0.0039	0.0046	0.1207	0.0759	0.2715
3	PosFort vs PreFort	0.0113	1	1.0000	1.0000	0.0038	-0.0906	0.1008
4	PreClit vs PreFort	19.0752	1	0.0001	0.0001	0.1546	0.1199	0.3026

-----  
 This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 35: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pronomes pessoais fortes suj. e  
obj.\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestPes	Cot1		Sum
	0	1	
PosObj	16	64	80
PosSuj	15	105	120
PreObj	42	58	100
PreSuj	33	107	140
Sum	106	334	440

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosObj vs PosSuj	2.0615	1	0.9064	0.9992	0.0684	-0.0377	0.2369
2 PosObj vs PreObj	9.8496	1	0.0102	0.0131	0.1496	0.0908	0.3676
3 PosSuj vs PreSuj	5.2615	1	0.1308	0.1495	0.1094	0.0210	0.2594
4 PreObj vs PreSuj	9.2210	1	0.0144	0.0179	0.1448	0.0711	0.3148

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestPes	Cot1		Sum
	0	1	
PosObj	17	55	72
PosSuj	19	89	108
PreObj	22	78	100
PreSuj	25	115	140
Sum	83	337	420

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosObj vs PosSuj	0.9780	1	1	1	0.0483	-0.0733	0.2176
2 PosObj vs PreObj	0.0620	1	1	1	0.0121	-0.1310	0.1681
3 PosSuj vs PreSuj	0.0029	1	1	1	0.0026	-0.1212	0.1279
4 PreObj vs PreSuj	0.6357	1	1	1	0.0389	-0.0757	0.1769

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 36: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pronomes pessoais clíticos dir. e ind.\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestPes	Cot1		Sum
	0	1	
PosDir	16	104	120
PosInd	17	83	100
PreDir	44	56	100
PreInd	42	38	80
Sum	119	281	400

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosDir vs PosInd	0.5752	1	1e+00	1e+00	0.0379	-0.0817	0.1822
2	PosDir vs PreDir	25.8622	1	0e+00	0e+00	0.2543	0.2206	0.4545
3	PosInd vs PreInd	25.4204	1	0e+00	0e+00	0.2521	0.2429	0.4949
4	PreDir vs PreInd	1.2870	1	1e+00	1e+00	0.0567	-0.0625	0.2280

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestPes	Cot1		Sum
	0	1	
PosDir	19	89	108
PosInd	26	64	90
PreDir	28	72	100
PreInd	42	38	80
Sum	115	263	378

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosDir vs PosInd	3.5670	1	0.3536	0.3808	0.0971	-0.0053	0.2686
2	PosDir vs PreDir	3.2155	1	0.4377	0.5797	0.0922	-0.0119	0.2560
3	PosInd vs PreInd	9.8380	1	0.0103	0.0165	0.1613	0.0934	0.3774
4	PreDir vs PreInd	11.2255	1	0.0048	0.0070	0.1723	0.1074	0.3820

-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 37: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pronomes demonstrativos fortes e clíticos\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestDem	Cot1		Sum
	0	1	
PosClit	14	46	60
PosFort	20	60	80
PreClit	52	8	60
PreFort	59	21	80
Sum	145	135	280

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosClit vs PosFort	0.0518	1	1.000	1.0000	0.0136	-0.1471	0.1845
2 PosClit vs PreClit	48.6195	1	0.000	0.0000	0.4167	0.5162	0.7322
3 PosFort vs PreFort	38.0309	1	0.000	0.0000	0.3685	0.3596	0.5975
4 PreClit vs PreFort	3.4830	1	0.372	0.5451	0.1115	-0.0084	0.3154

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestDem	Cot1		Sum
	0	1	
PosClit	40	14	54
PosFort	48	24	72
PreClit	52	8	60
PreFort	66	14	80
Sum	206	60	266

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosClit vs PosFort	0.8038	1	1.0000	1.0000	0.0550	-0.0964	0.2513
2 PosClit vs PreClit	2.8938	1	0.5335	0.6085	0.1043	-0.0253	0.3335
3 PosFort vs PreFort	5.0667	1	0.1463	0.2295	0.1380	0.0241	0.3321
4 PreClit vs PreFort	0.4494	1	1.0000	1.0000	0.0411	-0.1103	0.2205

-----  
 This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 38: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pronomes demonstrativos fortes  
suj. e obj.\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestDem	Cot1		Sum
	0	1	
PosEObj	4	16	20
PosESuj	16	44	60
PreEObj	10	10	20
PreESuj	49	11	60
Sum	79	81	160

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosObj vs PosSuj	0.3556	1	1.0000	1.0000	0.0471	-0.1553	0.2822
2 PosObj vs PreObj	3.9560	1	0.2802	0.5751	0.1572	0.0033	0.5701
3 PosSuj vs PreSuj	36.5538	1	0.0000	0.0000	0.4780	0.4136	0.6653
4 PreObj vs PreSuj	7.7697	1	0.0319	0.0511	0.2204	0.0987	0.4973

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestDem	Cot1		Sum
	0	1	
PosObj	13	5	18
PosSuj	35	19	54
PreObj	12	8	20
PreSuj	54	6	60
Sum	114	38	152

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosObj vs PosSuj	0.3333	1	1.0000	1.0000	0.0468	-0.1662	0.2951
2 PosObj vs PreObj	0.6288	1	1.0000	1.0000	0.0643	-0.1992	0.4306
3 PosSuj vs PreSuj	10.5296	1	0.0070	0.0085	0.2632	0.1271	0.4620
4 PreObj vs PreSuj	9.3506	1	0.0134	0.0291	0.2480	0.1321	0.5224

-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 39: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Pronomes relativos suj. e  
obj.\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestRel	Cot1		Sum
	0	1	
PosObj	23	57	80
PosSuj	29	111	140
PreObj	53	27	80
PreSuj	63	77	140
Sum	168	272	440

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosObj vs PosSuj	1.8213	1	1.0000	1.0000	0.0643	-0.0418	0.2206
2	PosObj vs PreObj	22.5564	1	0.0000	0.0000	0.2264	0.2339	0.5014
3	PosSuj vs PreSuj	18.7142	1	0.0001	0.0001	0.2062	0.1457	0.3647
4	PreObj vs PreSuj	9.2229	1	0.0143	0.0187	0.1448	0.0745	0.3281

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestRel	Cot1		Sum
	0	1	
PosObj	41	31	72
PosSuj	44	82	126
PreObj	45	35	80
PreSuj	61	79	140
Sum	191	227	418

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosObj vs PosSuj	9.0710	1	0.0156	0.0177	0.1473	0.0769	0.3432
2	PosObj vs PreObj	0.0074	1	1.0000	1.0000	0.0042	-0.1524	0.1660
3	PosSuj vs PreSuj	2.0772	1	0.8971	1.0000	0.0705	-0.0322	0.2064
4	PreObj vs PreSuj	3.2777	1	0.4214	0.5527	0.0886	-0.0104	0.2503

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 40: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Distância\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestDist	Cot1		Sum
	0	1	
PosF	85	295	380
PosFA	41	239	280
PosPA	24	96	120
PreF	157	163	320
PreFA	140	140	280
PrePA	91	89	180
Sum	538	1022	1560

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosF vs PosFA	6.2292	1	0.1885	0.0632	0.0210	0.1722
2	PosF vs PosPA	0.3001	1	1.0000	0.0139	-0.0633	0.1119
3	PosF vs PreF	54.7244	1	0.0000	0.1873	0.2098	0.3465
4	PosFA vs PosPA	1.7714	1	1.0000	0.0337	-0.0317	0.1635
5	PosFA vs PreFA	80.0093	1	0.0000	0.2265	0.3047	0.4468
6	PosPA vs PrePA	28.4371	1	0.0000	0.1350	0.2017	0.4069
7	PreF vs PreFA	0.0525	1	1.0000	0.0058	-0.0707	0.0893
8	PreF vs PrePA	0.1027	1	1.0000	0.0081	-0.0734	0.1019
9	PreFA vs PrePA	0.0135	1	1.0000	0.0029	-0.0860	0.0968

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestDist	Cot1		Sum
	0	1	
PosF	153	189	342
PosFA	72	180	252
PosPA	29	79	108
PreF	144	176	320
PreFA	117	163	280
PrePA	80	100	180
Sum	595	887	1482

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosF vs PosFA	16.1131	1	0.0009	0.1043	0.0854	0.2419
2	PosF vs PosPA	10.9002	1	0.0144	0.0858	0.0641	0.2446
3	PosF vs PreF	0.0046	1	1.0000	0.0018	-0.0736	0.0788

## Testes estatísticos

---

4	PosFA vs PosPA	0.1108	1	1.0000	0.0086	-0.0860	0.1207
5	PosFA vs PreFA	10.1112	1	0.0221	0.0826	0.0535	0.2203
6	PosPA vs PrePA	8.8811	1	0.0432	0.0774	0.0613	0.2854
7	PreF vs PreFA	0.6278	1	1.0000	0.0206	-0.0478	0.1121
8	PreF vs PrePA	0.0144	1	1.0000	0.0031	-0.0824	0.0930
9	PreFA vs PrePA	0.3163	1	1.0000	0.0146	-0.0654	0.1174

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

Teste 41: Qui-quadrado

Pré\*Pós: Texto\*Turma\*Cotação 1

**Tur. Exp.**

Contingency table

TestText	Cot1		Sum
	0	1	
PosExp	77	263	340
PosNar	73	367	440
PreExp	165	155	320
PreNar	223	237	460
Sum	538	1022	1560

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosExp vs PosNar	4.5288	1	0.2	0.2123	0.0539	0.0060	0.1456
2	PosExp vs PreExp	59.3527	1	0.0	0.0000	0.1951	0.2288	0.3678
3	PosNar vs PreNar	103.6004	1	0.0	0.0000	0.2577	0.2801	0.3959
4	PreExp vs PreNar	0.7181	1	1.0	1.0000	0.0215	-0.0399	0.1003

**Tur. Cont.**

Contingency table

TestText	Cot1		Sum
	0	1	
PosExp	143	163	306
PosNar	111	285	396
PreExp	158	162	320
PreNar	183	277	460
Sum	595	887	1482

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

	Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1	PosExp vs PosNar	26.1460	1	0.0000	0.0000	0.1328	0.1207	0.2632
2	PosExp vs PreExp	0.4377	1	1.0000	1.0000	0.0172	-0.0520	0.1046
3	PosNar vs PreNar	13.0343	1	0.0018	0.0019	0.0938	0.0569	0.1888
4	PreExp vs PreNar	7.0573	1	0.0474	0.0499	0.0690	0.0251	0.1642

-----

This analysis was conducted with R version 3.2.1.

**Teste 42: Qui-quadrado**

**Pré\*Pós: Turma\*Cotação 1**

Contingency table

TestTurm	Cot1		Sum
	0	1	
PosC	254	448	702
PosE	150	630	780
PreC	341	439	780
PreE	388	392	780
Sum	1133	1909	3042

Test result

Multiple comparisons (p-value adjusted with Bonferroni method):

Comparisons	X.2	df	p	Fisher.p	Cramers.V	lwr.V	upr.V
1 PosC vs PosE	53.5426	1	0.0000	0.0000	0.1327	0.1405	0.2387
2 PosC vs PreC	8.7313	1	0.0188	0.0210	0.0536	0.0259	0.1272
3 PosE vs PreE	160.7109	1	0.0000	0.0000	0.2298	0.2757	0.3648
4 PreC vs PreE	5.6884	1	0.1025	0.1173	0.0432	0.0108	0.1097

-----  
This analysis was conducted with R version 3.2.1.

### Teste 43: Wilcoxon-Mann Whitney Pós\*Prova Nacional\*Cotação 1

Wilcoxon rank sum test with continuity correction: dados1\$Pos and dados1\$Prova

Test statistic	P value	Alternative hypothesis
231	0.4087	two.sided

## **Anexo 7. Prova nacional de Português**





————— **Página em branco** —————

---

**Página em branco**

---

## GRUPO I

Lê o texto. Se necessário, consulta as notas.

### As Aves

As aves são os únicos seres vivos em todo o mundo animal que têm o corpo revestido de penas. A maioria das aves está bem adaptada ao voo. Muitas aves possuem vista e ouvido apurados<sup>1</sup>, mas, em contrapartida, o seu olfato é fraco.

#### Bico

5 O bico é utilizado pelas aves para todo o tipo de funções: para se alimentarem, para ajeitarem a plumagem, para fazerem o ninho e para afastarem os predadores<sup>2</sup>. A forma do bico está relacionada com o tipo de alimentação praticado pela ave.

#### Plumagem

10 Ao conjunto de penas de uma ave dá-se o nome de «plumagem». As penas são leves e protegem o corpo da ave, aquecendo-o simultaneamente.

#### Ninhos e ovos

15 Ao contrário dos mamíferos, as aves não dão à luz os filhos. Em vez disso, põem ovos e depois aninham-se sobre eles para os manterem aquecidos. A ave que vai nascer desenvolve-se dentro da casca, alimentando-se da gema. Enquanto algumas aves constroem grandes ninhos para os ovos, outras depositam-nos noutros locais.

### Aves canoras<sup>3</sup>

20 A maioria das aves emite sons. Algumas entoam cantos tão melódiosos e tão complexos e assobios tão agradáveis, que se tornam bem merecedoras do nome de aves canoras. Muitas são pequenas e de cor escura e vivem escondidas nas árvores. Num bosque escuro e sombrio, um canto sonoro e cristalino é mais útil para comunicar com os parceiros do que uma plumagem clara e colorida. Em geral, o macho é o mestre cantor.

#### Tordo

25 Os tordos possuem um canto claro e animado. Preferem como poleiro as antenas de televisão e os ramos altos das árvores.

#### Pisco-de-peito-ruivo

Durante a primavera, o pisco macho canta doces e tristes canções para avisar os intrusos de que aquele é o seu território.

30

#### Rouxinol

Muitos afirmam que não há canto mais belo do que o do rouxinol, que inspirou muitos poetas e músicos através dos tempos. O rouxinol canta tanto à noite como durante o dia, embora se dê mais por ele durante a noite.

35

Ann Kramer e Sue Unstead, *A Minha Primeira Enciclopédia*, Vol. 1, trad. Maria Isabel Freitas Morna, Lisboa, Verbo, 1992, pp. 88-90 (adaptado)

**NOTAS**

<sup>1</sup> *apurados* – excelentes.

<sup>2</sup> *predadores* – seres que caçam outros animais para se alimentarem.

<sup>3</sup> *aves canoras* – aves que cantam.

Responde às questões seguintes, de acordo com o sentido do texto.

1. Assinala com **X**, de **1.1.** a **1.3.**, a opção correta que completa cada frase.

1.1. O texto que leste

- anuncia eventos.
- expõe informações.
- apresenta notícias.
- narra aventuras.

1.2. Muitas aves têm

- olfato e visão excelentes, mas fraca audição.
- olfato e visão fracos, mas excelente audição.
- fraco olfato, mas visão e audição excelentes.
- excelente olfato, mas visão e audição fracas.

1.3. O pronome sublinhado em «depositam-nos» (linha 15) refere-se aos

- filhos.
- locais.
- ninhos.
- ovos.

2. Assinala com **X todas** as afirmações verdadeiras.

A – Só as aves têm o corpo coberto de penas.

B – Todas as aves estão bem adaptadas ao voo.

C – A forma do bico é comum a todas as aves.

D – A plumagem protege e aquece o corpo da ave.

3. Após a leitura do texto, a Rita fez o comentário seguinte.

**Rita:** *No meio da folhagem das árvores, a voz das aves é mais importante do que a cor das penas!*

Explica, por palavras tuas, por que razão o comentário da Rita é adequado.

---

---

---

---

---

4. Associa, a cada ave, a respectiva característica.

Usa cada letra apenas uma vez.

Aves	
Tordo	<input type="checkbox"/>
Pisco-de-peito-ruivo	<input type="checkbox"/>
Rouxinol	<input type="checkbox"/>

Características	
<b>A</b>	Canta canções doces e tristes.
<b>B</b>	Canta de noite e de dia.
<b>C</b>	Vive nos parques e nos pomares.
<b>D</b>	Gosta de pousar nas antenas.
<b>E</b>	Voa à noite em ziguezagues.

**GRUPO II**

Lê o texto e a informação que o antecede.

Se necessário, consulta as notas.

*Nos jardins do Imperador da China, vivia um rouxinol que cantava muito bem. Os escritores que visitavam aquele país escreviam muitos livros que falavam da beleza daquele império e do extraordinário canto dessa ave.*

Os livros deram a volta ao mundo e alguns deles vieram um dia parar às mãos do Imperador. Este sentou-se na sua cadeira de ouro, leu e releu, acenando a todo o momento com a cabeça, pois agradava-lhe tomar conhecimento das belas descrições da cidade, do palácio e do jardim. «Mas o rouxinol é, sem dúvida, o  
5 melhor de tudo», estava aí escrito.

– Aqui deve haver um pássaro altamente notável que se chama rouxinol! – disse o Imperador. – Diz-se que é o melhor de tudo no meu império! Porque não me disseram nunca nada sobre isso?

– Nunca ouvi falar nele – disse o cavaleiro-às-ordens<sup>1</sup>. – Nunca foi apresentado  
10 na corte<sup>2</sup>!

– Quero que venha aqui hoje à noite cantar para mim! – disse o Imperador. – Sabe todo o mundo o que tenho e eu não sei!

– Nunca ouvi antes falar nele! – disse o cavaleiro-às-ordens. – Vou procurá-lo, hei de encontrá-lo.

15 Mas onde havia de encontrá-lo? O cavaleiro-às-ordens subiu e desceu por todas as escadas, correu por salas e corredores, nenhuma de todas as pessoas que ele encontrou tinha ouvido falar do rouxinol, e o cavaleiro-às-ordens voltou a correr para o Imperador e disse que devia ser certamente uma fábula daqueles que escrevem livros.

20 – Vossa Majestade Imperial não deve crer em tudo o que se escreve! São invenções e aquilo que se chama magia negra!

– Mas o livro onde li isso – disse o Imperador – foi-me enviado pelo Muito Poderoso Imperador do Japão, e portanto não pode ser falso. Quero ouvir o rouxinol! Tem de estar aqui hoje à noite!

25 Era um perguntar por toda a parte pelo rouxinol célebre que todo o mundo conhecia, mas ninguém na corte.

Finalmente, encontraram uma pobre rapariguinha na cozinha, que disse:

– Oh! Deus! O rouxinol! Conheço-o bem! Sim, como sabe cantar!

– Mocinha da cozinha! – disse o cavaleiro-às-ordens. – Arranjar-lhe-ei lugar  
30 certo na cozinha e permissão para ver o Imperador comer, se nos souber levar ao rouxinol, pois está convocado para hoje à noite!

E assim se precipitaram todos para fora, para o bosque onde o rouxinol costumava cantar. Estava com eles meia corte. Quando iam no melhor, começou uma vaca a mugir.

35 – Oh! – disseram os pajens<sup>3</sup> da corte. – Temo-lo agora! Há realmente um vigor extraordinário num animal tão pequeno. Já o ouvi com certeza antes!

– Não, são as vacas que mugem! – disse a rapariguinha da cozinha. – Estamos ainda longe do lugar.

Coaxaram então as rãs no charco.

40 – Maravilhoso! – disse o deão<sup>4</sup> do palácio chinês. – Oiço-o agora, é como sinozinhos de igreja.

– Não, são as rãs – disse a rapariguinha da cozinha. – Mas penso que em breve o vamos ouvir.

Então começou o rouxinol a cantar.

45 – Rouxinolzinho! – gritou a rapariguinha da cozinha bem alto. – O Nosso Gracioso Imperador muito gostaria que cantasse para ele.

– Com o maior prazer! – disse o rouxinol, e cantou que era um gosto ouvi-lo.

Hans Christian Andersen, «O rouxinol», in *Três Contos de Andersen*,  
trad. Silva Duarte, Lisboa, Texto Editores, 2013, pp. 3-7  
(texto com supressões)

## NOTAS

<sup>1</sup> *cavaleiro-às-ordens* – soldado às ordens do imperador.

<sup>2</sup> *corte* – local onde vive um imperador ou um rei; pessoas, geralmente nobres, que vivem na companhia de um imperador ou de um rei.

<sup>3</sup> *pajens* – jovens de famílias nobres que serviam no palácio de um imperador ou de um rei.

<sup>4</sup> *deão* – pessoa mais antiga do palácio.

Responde às questões seguintes, de acordo com o sentido do texto.

1. Ordena, de 1 a 5, os momentos da narrativa.

- A rapariguinha e os membros da corte encontraram o rouxinol.
- O rouxinol aceitou cantar para o Imperador.
- O Imperador leu livros sobre o seu império.
- A rapariguinha revelou que conhecia o rouxinol.
- O Imperador ordenou que procurassem o rouxinol.

2. Assinala com **X**, de 2.1. a 2.3., a opção correta.

2.1. O Imperador sentiu vontade de ouvir o rouxinol porque

- este lhe foi oferecido pelo Imperador do Japão.
- se sentou na sua cadeira dourada a observá-lo.
- se apercebeu de que desconhecia a famosa ave.
- este pássaro era muito grande e muito colorido.

2.2. «– Oh! Deus! O rouxinol! Conheço-o bem! Sim, como sabe cantar!» (linha 28)

Com esta fala, a rapariguinha revela

- desagrado.
- entusiasmo.
- indiferença.
- angústia.

2.3. A expressão «vigor extraordinário» (linhas 35-36) significa

- cansaço habitual.
- fraqueza comum.
- esforço frequente.
- energia invulgar.

3. Assinala com **X** **todas** as ações que foram praticadas pelo cavaleiro-às-ordens, na tentativa de encontrar o rouxinol.

- A – Sentou-se na sua cadeira de ouro.
- B – Percorreu todos os pisos do belo palácio.
- C – Escreveu uma carta ao Imperador do Japão.
- D – Interrogou uma mocinha da cozinha.

4. Relê as linhas 32 a 43.

As pessoas que vivem nesta corte têm muitos conhecimentos sobre a natureza?

Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

5. O coaxar das rãs é comparado a um outro som.

Transcreve do texto a expressão que apresenta essa comparação.

---

6. Explica, por palavras tuas, a importância da rapariguinha da cozinha no desenrolar da ação desta história.

---



---



---



---



---

7. No quadro seguinte, as expressões sublinhadas permitem localizar as ações no espaço ou no tempo.

Assinala com **X**, em cada linha, a opção correta.

Expressões	Informação	
	Espaço	Tempo
A – «... vieram <u>um dia</u> parar às mãos do Imperador.» (linhas 1-2)		
B – «... encontraram uma pobre rapariguinha <u>na cozinha</u> ...» (linha 27)		
C – «Coaxaram então as rãs <u>no charco</u> .» (linha 39)		

## GRUPO III

1. Preenche os espaços com os sinais de pontuação adequados.

Na cozinha  o cavaleiro perguntou à rapariga

Conheces o rouxinol

Claro que sim   exclamou a rapariga

2. Reescreve a frase seguinte, colocando no singular **todas** as palavras que estão no plural.

Os escritores fizeram as mais notáveis descrições dos jardins do palácio.

---



---

3. Assinala com **X** o conjunto em que todas as palavras pertencem à mesma família.

linha  
alinhavar  
alisar  
alinhar

A

aninhar  
ninhada  
ninho  
aninhado

B

cozinha  
cozinhado  
cozinheira  
descosido

C

4. Assinala com **X** a classe de palavras a que pertence cada palavra sublinhada.

	Nome	Adjetivo
A – Os turistas acharam o canto do rouxinol muito <u>estranho</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – Um <u>estranho</u> chegou aos jardins do imperador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – A rapariguinha não comia muitos <u>doces</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – As maçãs mais <u>doces</u> eram vendidas à porta do palácio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Das palavras sublinhadas, no texto seguinte, seleciona **apenas** as que são pronomes e regista-as no espaço correspondente.

Os pajens observavam o rouxinol. Aquele parecia um pássaro vulgar, mas afinal revelava-se diferente da maioria. Toda a corte olhava para ele.  
– Este pássaro será nosso! O seu canto é tão belo!

**Pronome  
possessivo**



**Pronome  
demonstrativo**



**Pronome  
pessoal**



6. Rodeia o predicado, na frase seguinte.

Os livros deram a volta ao mundo.

**FIM DO CADERNO 1**





