

Provas de avaliação do desenvolvimento linguístico: para uma avaliação da componente sintáctico-semântica

Maria Cristina Vieira da Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
cristina.vieira@fesh.unl.pt

1. Introdução:

O presente trabalho debruça-se sobre a elaboração de provas de avaliação do desenvolvimento linguístico, particularmente no que diz respeito à componente de compreensão de estruturas sintáctico-semânticas que estas pretendem aferir.

O objectivo deste trabalho é duplo: num primeiro momento, pretende-se apresentar, comentando, duas das mais recentes provas de avaliação do desenvolvimento linguístico elaboradas para a Língua Portuguesa (nomeadamente Sim-Sim (1997) e Viana, Pereira & Teixeira (2003b)). Num segundo passo, será especificamente abordada a componente sintáctico-semântica destas provas.

Atendendo aos resultados de estudos sobre os níveis de literacia em Portugal (cf. OECD (2001), Sim-Sim & Ramalho (1993), Benavente (1996)), bem como ao facto de o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Pré-Escolar constituírem momentos cruciais para o desenvolvimento linguístico dos estudantes portugueses, não será demasiado salientar a necessidade de promover a construção e o uso de instrumentos padronizados de avaliação de capacidades linguísticas a serem aplicados nestas fases iniciais de formação.

Se a estes dados acrescentarmos o facto de chegar às nossas escolas um número crescente de crianças cuja língua materna não é o Português, mais premente se torna esta necessidade. Estas provas permitir-nos-ão avaliar com maior rigor em que áreas se situam as maiores dificuldades sentidas quer por falantes para quem o Português é a Língua Materna, quer por falantes para quem esta é uma Língua Segunda, viabilizando assim o diagnóstico imprescindível para uma intervenção pedagógica diferenciada.

Por seu turno, o reconhecimento da importância das competências linguísticas enquanto factor estruturante do desenvolvimento integral está, actualmente, presente no discurso e na prática educacionais. De forma a viabilizar uma adequada intervenção pedagógica, a detecção de problemas de linguagem exige instrumentos de avaliação do desenvolvimento linguístico que vão para além do impressionismo presente em algumas práticas escolares. Alguns destes instrumentos concebidos para a Língua Portuguesa acabam, no entanto, por não ultrapassar a fase da “versão de estudo” de uso mais ou menos restrito, verificando-se frequentemente um fosso entre o meio académico em que são gerados e o meio escolar no qual seria desejável a sua aplicação efectiva.

Note-se que a necessidade de promover tais instrumentos de avaliação deve ser equacionada numa perspectiva em que se avalia não para penalizar, mas antes para detectar dificuldades a serem trabalhadas. Tal como previsto nos Perfis de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, estes profissionais deverão utilizar “a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”¹. A avaliação é, pois, parte integrante e imprescindível do processo educativo.

A importância (hoje em dia reconhecida na literatura) da linguagem oral enquanto factor diferenciador da menor ou maior facilidade no acesso à leitura e à escrita fundamenta a selecção de provas que avaliam estes aspectos estruturantes do conhecimento linguístico.

Apresentamos, em seguida, uma breve descrição de dois desses instrumentos já disponíveis (Sim-Sim (1997)) ou em fase de elaboração (Viana, Pereira & Teixeira (2003b)).

A selecção aqui apresentada não é nem pretende ser exaustiva e teve por base a facilidade de acesso às mesmas, quer decorrente da sua publicação, quer mediante contacto com instrumentos em fase de elaboração. Alertamos aqui para o facto de se tratar, em rigor, de diferentes tipos de instrumentos de avaliação do desenvolvimento linguístico: Sim-Sim (1997) é uma prova de avaliação da linguagem oral, sendo que Viana, Pereira & Teixeira (2003b) constitui uma prova de leitura de carácter diagnóstico, cujo objectivo consiste em identificar dificuldades, avaliando as crianças em relação a objectivos previamente definidos.

2. Apresentação das provas

Inês Sim-Sim, no seu estudo de 1997 *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*, avaliou, em cerca de 500 crianças com quatro, seis e nove anos, as capacidades de compreensão e de expressão oral, visando identificar as principais dificuldades evidenciadas por estas na aquisição e no desenvolvimento da sua língua materna. No seu estudo são utilizadas seis sub-provas, cada uma constituída por um número considerável de itens. As provas abarcam três domínios linguísticos: o lexical (Sub-prova 1: Definição verbal e Sub-prova 2: Nomeação), o sintáctico (Sub-prova 3: Compreensão de estruturas complexas, Sub-prova 4: Completamento de frases e Sub-prova 5: Reflexão morfo-sintáctica) e o fonológico (Sub-prova 6: Segmentação e Reconstrução segmental), avaliando quer as capacidades de compreensão, quer de expressão².

¹ Inafop (2001).

² Apesar de, para uma melhor sistematização, Sim-Sim (1997) usar, ao longo deste trabalho, uma mesma ordem de apresentação sequencial, a autora não refere explicitamente qual a ordem de apresentação das diferentes sub-provas usada na aplicação a cada uma das três faixas etárias estabelecidas, nem o critério que subjaz a essa ordenação.

DOMÍNIO LINGUÍSTICO	CAPACIDADES	
	RECEPTIVAS	EXPRESSIVAS
LEXICAL	DEFINIÇÃO VERBAL	NOMEAÇÃO
SINTÁCTICO	COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA	COMPLEMENTAMENTO DE FRASES
FONOLÓGICO		SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL

Quadro 1 (in Sim-Sim (1997: 5))

Os sub-testes de Definição Verbal e de Nomeação tomam por base um conjunto de itens lexicais (os mesmos para ambos os sub-testes). O objectivo da Definição Verbal consiste em obter da criança uma definição do significado (os atributos que determinam a formação do conceito que a palavra representa) atribuído a uma determinada palavra, em resposta ao pedido *Diz-me o que é...* (*banana, regar, etc.*). Já o objectivo do sub-teste de Nomeação é, inversamente, a avaliação da capacidade da criança atribuir um rótulo lexical (palavra) a elementos da realidade quotidiana apresentados através de suporte gráfico, seguidos da pergunta *"O que é isto? / O que está X a fazer?"*.

Os sub-testes de Compreensão de Estruturas Complexas e de Completamento de Frases, através dos quais se pretende avaliar o conhecimento intuitivo de aspectos sintácticos, operam capacidades diferentes. Com a Compreensão de Estruturas Complexas, procura-se avaliar a compreensão de um enunciado descontextualizado (maioritariamente frases complexas), através da resposta a uma questão (*O carro que bateu no camião ficou muito amachucado. P: O que é que ficou muito amachucado?*). Por seu turno, no sub-teste de Completamento de Frases, avalia-se a capacidade para fazer uso de indicadores sintácticos e semânticos presentes numa frase truncada de forma a reconstruí-la mediante a identificação de elementos em falta que sejam semântica e sintacticamente aceitáveis. (ex: *O pai regou as _____ do jardim. A Rita adora _____ de bicicleta*).

Por fim, os sub-testes de Reflexão Morfo-Sintáctica e de Segmentação e Reconstrução Segmental, tendo por base o conhecimento intuitivo da língua, avaliam a capacidade de distanciamento e de reflexão do sujeito sobre os dados apresentados. O sub-teste de Reflexão Morfo-Sintáctica testa a capacidade de julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a (se for o caso) e justificando a correcção, num processo gradual que avalia desde a capacidade de repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta até à detecção do erro, culminando na sua explicação. Por fim, no sub-teste de Segmentação e Reconstrução Segmental, avalia-se a capacidade de identificar unidades (segmentos e sílabas) passíveis de serem isoladas (segmentação) e reconhecidas (reconstrução) em processos de consciencialização fonológica que envolvem distanciamento face à cadeia sonora.

A selecção dos domínios linguísticos trabalhados em cada um dos sub-testes teve por base resultados de investigações que assinalaram serem estes aspectos relevantes para a apreciação do desenvolvimento da linguagem oral nas faixas etárias em observação.

Um dos aspectos salientados pela autora é justamente a necessidade de estabelecer correlações entre as sub-provas propostas e o desempenho na leitura.

A PROCOMLEI – Prova de Avaliação da Compreensão Leitora – de Viana, Pereira & Teixeira (2003b)³ pretende promover a avaliação da compreensão leitora de crianças que frequentam o 1º ciclo de escolaridade (com idades entre os 6 e os 10 anos, aproximadamente). Procurando “avaliar a utilização que os leitores iniciados fazem de processos linguísticos de leitura que têm sido identificados como fundamentais tanto na fase do domínio da leitura quanto numa fase em que esse processo se encontra já automatizado”⁴, a PROCOMLEI testa a identificação de letras, de palavras, de unidades frásicas de significado, o estabelecimento de relações entre essas unidades frásicas de significado, a localização de informação e a inferência de informação.

DOMÍNIO LINGUÍSTICO	TAREFAS
FONOLÓGICO ⁵ E LEXICAL	Identificação (do nome ou som) das letras Identificação de pares de palavras iguais / diferentes Identificação de palavras (frequentes/ infrequentes; curtas/ longas) e pseudo-palavras (curtas/ longas)
SINTÁCTICO-SEMÂNTICO	Reconhecimento de unidades constituintes de frase: <ul style="list-style-type: none"> – determinação nominal; – quantificação nominal; – modificação nominal; – coordenação sintagmática; Processamento de relações entre constituintes de F e entre F: <ul style="list-style-type: none"> – referência nominal entre frases; – relações espaciais introduzidas por preposições e locuções preposicionais; – frases de natureza coordenada (adversativas, Copulativas, Disjuntivas) – frases de natureza subordinada (temporais, causais, concessivas, condicionais, finais, comparativas) – relações entre constituintes nucleares de F simples
TEXTUAL	Identificação e inferência de informação

Quadro 2

Constituída por três partes, cada uma delas envolve predominantemente um ou dois domínios linguísticos: PARTE I: Processos perceptivos e Processos léxicos;

³ A PROCOMLEI foi adaptada a partir da PROLEC (prova desenvolvida por Cuetos *et al* (2000) em Espanha, onde recolheu muita aceitação), por uma equipa de investigação coordenada por Fernanda L. Viana ao abrigo do projecto “Avaliar para Prevenir” financiado pelo I.I.E. (Medida 2 SIQE), Fundação Calouste Gulbenkian e Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (2002-2004).

⁴ VIANA, F. L., I. Pereira & Mª. M. Teixeira (2003a).

⁵ A par da PROCOMLEI, encontram-se em fase de construção provas de Avaliação Fonológica e de Reconhecimento Global de Palavras/ Velocidade de Leitura.

PARTE II: Processos sintáctico-semânticos; PARTE III: Processos de identificação e de inferência de informação textual.

No que diz respeito à primeira parte, esta envolve, respectivamente, a identificação do nome ou som das letras (processos perceptivos) e a identificação de pares de palavras iguais / diferentes, bem como a identificação de palavras (frequentes/ infrequentes; curtas/ longas) e pseudo-palavras (curtas/ longas) (processos léxicos).

Constituindo a capacidade de discriminar letras (isoladas ou contextualizadas em palavras) um primeiro patamar de inquestionável importância no processo de leitura, não deixa de ser insuficiente para compreender o sentido de um texto. Na 2ª parte da PROCOMLEI, que envolve justamente processos sintáctico-semânticos, são usados estímulos pictográficos, com controlo do processamento a fazer-se em modo meramente visual: após a leitura da frase, é solicitado à criança que observe diferentes desenhos, escolhendo o correspondente à frase lida⁶.

As tarefas propostas apresentam, no que diz respeito a esta componente, uma variedade de estruturas envolvendo o processamento de relações entre constituintes em frases simples, em frases complexas e entre frases. Relativamente ao primeiro nível trabalhado (nível SN) são analisadas a determinação, a modificação, a quantificação e a coordenação. O nível da frase simples é testado mediante o recurso a frases passivas e clivadas. Por fim, o nível da frase complexa inclui estruturas com orações coordenadas (aditivas e adversativas), bem como subordinadas adverbiais (temporais, causais, concessivas, condicionais, comparativas e finais) e ainda o processamento de referência nominal entre frases (o leitor deverá encontrar, noutra frase, o antecedente correcto para um pronome pessoal).

Por fim, com a terceira parte da PROCOMLEI, pretende-se avaliar a capacidade de compreensão textual. Mediante o recurso a textos (de natureza narrativa, informativa e prescritiva) relativamente aos quais são colocadas questões explícitas e implícitas, são solicitadas ao leitor tarefas que exigem, respectivamente, a localização de informação explícita e a inferência de informação implícita. O facto de esta prova contemplar, na sua Parte III (Compreensão de textos), o domínio textual, um aspecto da compreensão que frequentemente não é tido em conta, eventualmente devido à complexidade de conhecimentos e actividades requeridas para tal, constitui um dos aspectos inovadores da PROCOMLEI relativamente às restantes provas. Efectivamente, compreender um texto equivale a formar uma representação do conteúdo do mesmo, a representar de forma adequada as relações entre as proposições que o constituem, a identificar a intenção subjacente à sua elaboração. Os procedimentos a utilizar para a avaliação das diversas facetas da compreensão leitora deverão ser assim necessariamente variados, abrangendo variados aspectos, desde a unidade menor (o grafema) à unidade maior (a textual).

⁶ O recurso às novas tecnologias para suportar estes procedimentos revelar-se-ia, porventura, facilitador da sua utilização pelo professor e pelos próprios alunos. A uma maior facilidade na aplicação da prova, acresce ainda que um suporte informatizado permitira integrar um mecanismo de tratamento dos próprios dados resultantes da aplicação, podendo ainda permitir a integração de um mecanismo de controlo do tempo de acesso aos estímulos (adaptando-o a cada uma das faixas etárias consideradas).

3. A componente sintáctico-semântica

Nesta secção, pretendemos ainda analisar especificamente, de entre as várias componentes consideradas nestas provas, os processos de natureza sintáctico-semântica.

Em Sim-Sim (1997), recorre-se a três sub-provas distintas para avaliar o domínio sintáctico-semântico: o completamento de frases, a reflexão morfo-sintáctica e a compreensão de estruturas complexas. Estas duas últimas em particular avaliam a capacidade de compreensão exigindo para tal que a criança se expresse oralmente. Note-se que, em rigor, o uso de perguntas de compreensão sobre as frases apresentadas implica necessariamente a compreensão da própria pergunta, introduzindo eventualmente um elemento de perturbação no processamento da frase. Por outro lado, o facto de as perguntas de avaliação serem interrogativas parciais que incidem sobre diferentes partes das frases a serem testadas pode levar ao desenvolvimento de uma estratégia de automatismo na resposta, segundo a qual a criança se limita a localizar a palavra “chave” que surge na pergunta, identificando, por defeito, o material que deverá constar na resposta.⁷ Ora as provas com proposta de itens de escolha múltipla que permitem uma resposta silenciosa (como as concebidas na PROCOMLEI) são consideradas na literatura (cf. nomeadamente Vincent (1985)) como sendo mais objectivas do que as provas orais em que se pede o sentido do que foi lido, visto que os resultados não estariam tão dependentes da subjectividade do avaliador nem de um à vontade com a oralidade que certas crianças não possuem. Este seria assim um factor extra-linguístico (para além do factor sobrecarga da memória de trabalho) a interferir na avaliação de capacidades linguísticas.

A PROCOMLEI propõe-se avaliar a compreensão e processamento de diferentes construções sintácticas de forma diferenciada, o que permite localizar, de entre as diferentes estruturas avaliadas, as que suscitam maiores dificuldades de processamento. A identificação das estruturas mais difíceis de processar em cada faixa etária permitirá nomeadamente que o docente do 1º Ciclo possa canalizar esforços no sentido de um trabalho mais intensivo com os seus alunos sobre essas mesmas estruturas.

A parte II desta versão da PROCOMLEI encontra-se em fase de reformulação visando complexificar e fundamentar as sub-provas e itens aí incluídos, dado que os resultados obtidos após a aplicação da prova piloto revelaram que esta versão apresentava um nível de dificuldade demasiado baixo.

O reduzido número de estudos sobre o processamento de estruturas frásicas em Português implicou, até aqui, um trabalho quase intuitivo quanto à selecção das construções mais relevantes. Outras construções há, no entanto, que beneficiaram de estudos mais aprofundados, os quais nos fornecem dados mais precisos e fundamentados sobre o seu menor ou maior grau de dificuldade de processamento.

No âmbito da modificação nominal, as estruturas complexas que envolvem frases relativas revelam-se um foco potencial de dificuldades de processamento. Os dados de

⁷ Tal possibilidade poderá ser evitada se se atender a uma formulação das questões que conduza a criança a usar paráfrases e a inferir informação, permitindo assim uma avaliação mais fidedigna da compreensão. (Cf. Viana & Leal (2002): pp. 101).

Vasconcelos (1991) e (1996) sobre a compreensão e produção de frases relativas em crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio demonstraram que aquelas não apresentam todas o mesmo grau de dificuldade para a criança. Em termos globais, e considerando sobretudo os dados resultantes da aplicação de alguns testes experimentais que parecem reflectir de forma mais directa e fidedigna a competência linguística da criança, dois factores há que explicam as dificuldades assinaladas: a variável “encaixe” e “foco”. Assim, as frases encaixadas à direita, como (1):

(1) O menino brinca com a menina [que tem cabelos curtos]

são mais fáceis de processar do que as frases envolvendo encaixe ao centro, como (2)

(2) O gato [que o cão pisou] saltou por cima do sapo

Já as relativas com foco no sujeito, como (3)

(3) O cão [que ---_{SU} tem muito pêlo] é do menino

se revelaram mais acessíveis do que as relativas com foco sobre constituintes que implicam alteração da ordem canónica, como acontece em (2), aqui repetido em (2’):

(2’) O gato [que o cão pisou ---_{OB}] saltou por cima do sapo

Por sua vez, as relativas com foco no objecto indirecto, como (4) ou no locativo, como em (5)

(4) O professor [a quem o menino deu o livro ---_{OI}] é careca.

(5) A prateleira [onde o menino pôs os livros ---_{LOC}] tem molduras.

revelaram-se de mais difícil processamento do que as relativas com foco no sujeito ou no objecto directo.

As construções complexas envolvendo verbos de Controlo são outra das estruturas relativamente às quais é de supor que a criança possa manifestar, no período considerado, dificuldades em termos de compreensão. Em termos genéricos, o termo «construções de Controlo» aplica-se a uma série de casos em que o sujeito nulo (PRO) de uma oração complemento tem a sua referência fixada por um argumento que ocorre na frase matriz. Tendo em conta a função gramatical do elemento que fixa a referência de PRO (isto é, função de sujeito, de objecto directo ou de objecto indirecto) teremos assim três tipos de construções de Controlo:

(6) Controlo pelo sujeito: A mãe_i prometeu à menina_j PRO_{i/*j} pentear as bonecas.

(7) Controlo pelo OD: A mãe_i deixou a menina_j PRO_{*_{ij}} pentear as bonecas.

(8) Controlo pelo OI: A professora_i propôs ao aluno_j PRO_{*_{ij}} sair mais cedo.

De acordo com Sim-Sim (1997), as construções envolvendo verbos de controlo pelo sujeito (como *prometer*) oferecem, em termos de interpretação, particulares dificuldades⁸ nestas faixas etárias. É de supor que, nos casos dos verbos de controlo pelo sujeito como em (6), a proximidade que se verifica entre o complemento de objecto indirecto da oração matriz e o verbo da oração encaixada bloqueie as propriedades lexicais do verbo matriz que determinam que o sujeito pronominal da oração complemento (PRO) seja correferente com o sujeito da oração mais alta, induzindo assim uma correferência incorrecta com OI.

As frases passivas são igualmente apontadas como estruturas cujo processamento se encontra ainda em fase de consolidação durante os primeiros anos de escolaridade. A dificuldade acrescida que tal estrutura apresenta, em termos de processamento, sobre a variante activa parece resultar da aplicação de uma estratégia recorrente que faz corresponder à sequência SN-V-SN a estrutura temática Agente-Ação-Paciente. Também neste domínio, é possível identificar algumas das variantes mais problemáticas: as passivas reversíveis (em que não é possível obter uma interpretação alternativa) (9) são mais facilmente processadas do que as não reversíveis (10):

(9) A bola foi chutada pelo menino.

(10) O porco é perseguido pelo gato.

sendo que as passivas sem agente expreso (cf. 11) se revelam ainda particularmente difíceis de processar aos nove anos de idade⁹:

(11) O chapéu foi posto na cabeça do menino.

Mais recentemente, o estudo de Costa (2003) sobre o processamento de frases em Português, contemplando informação morfológica, sintáctica e semântica em competição, permite dar continuidade a esta tarefa de reformulação das sub-provas e itens em condições quase ideais. Efectivamente, este trabalho foi elaborado com base em estudos experimentais recorrendo a falantes adultos universitários. Apesar das diferenças que necessariamente decorrem dos diferentes graus de desenvolvimento cognitivo geral (que implicam nomeadamente diferentes capacidades linguísticas e metalinguísticas), cremos que as conclusões deste estudo quanto às pistas linguísticas relevantes para o processamento adulto do Português são também válidas para o seu

⁸ Segundo Sim-Sim (1997), 30% e 11% aos seis e nove anos, respectivamente, continuavam a revelar não serem capazes de interpretar correctamente uma frase como (6).

⁹ Segundo Sim-Sim (1997), 79% das crianças de nove anos foram incapazes de reconhecer ser impossível identificar o agente da passiva quando este não se encontra expreso.

processamento em fases iniciais (concretamente de crianças que frequentam o 1º Ciclo do ensino básico).

Segundo Costa (2003), e de entre as construções analisadas neste trabalho, “podemos ordenar três grupos de construções em termos de um grau crescente de dificuldade de processamento de que temos indicadores quantitativos”¹⁰:

1) frases simples transitivas de ordem canónica e frases clivadas de sujeito (ainda que muito distintas em termos representacionais) apresentam ambas uma ordem SVO em superfície, em que o constituinte focalizado pela tarefa de processamento ocupa a posição pré-verbal.

2) as frases transitivas com SU pós-verbal apresentam uma “ordem de palavras que, sendo pouco frequente, coloca problemas imediatos de identificação da estrutura de constituintes e funcional. Dentro deste grupo, verificámos haver uma preferência pela atribuição da estrutura VOS sobre VSO”¹¹

3) “Finalmente, as frases clivadas de OD, onde a ordem de superfície é OSV, são as mais difíceis de processar [...] São construções onde há extracção de constituintes com consequência para movimentos mais longos e cadeias por movimentos mais complexas, e com uma ordem de superfície mais afastada da ordem padrão. Por outro lado, há conflito entre o SN focalizado por clivagem e a tarefa que incide na identificação do SU”¹². Acresce ainda que o verbo, enquanto categoria central para a atribuição de uma estrutura funcional, ocorre em posição final, o que implica adiar (e consequentemente reter em memória de trabalho) os restantes constituintes cujo processamento só poderá ser efectuado a partir do momento em que o verbo é localizado e processado.

Tal como Costa (2003: 207-209) assinala, as frases clivadas “a clivagem cria um domínio oracional adicional que destaca o clivado puxando-o para a periferia esquerda da frase. [...] Durante o processamento de frases clivadas, o reconhecimento do constituinte movido leva à imediata predição de um gap na estrutura subsequente da frase e à manutenção em memória de trabalho desse constituinte que espera ser integrado. [...] Contudo, a localização do gap só pode ser feita quando o predicador verbal que o seleccionou como argumento for encontrado [...] Com as clivadas, espera-se que mal o constituinte anteposto seja processado se preveja um lugar vazio na grelha argumental do verbo da frase. Com as clivadas de SU, esse lugar é linearmente próximo, permitindo a imediata formação da cadeia (entre o constituinte deslocado e um hipotético vestígio) e a imediata atribuição de papel temático pelo verbo encontrado. Ao contrário, nas clivadas de OD, há que manter o clivado activo por mais tempo, esperar que o verbo ocorra, o que implica a integração do SN pré-verbal, avaliar a adequação de cada um dos dois SNs aos papéis temáticos disponíveis [...] e decidir qual o lugar de extracção do clivado para formação da cadeia. Obviamente é

¹⁰ In Costa (2003): 333.

¹¹ In Costa (2003): 334.

¹² In Costa (2003): 334.

um processo de tratamento de informação mais longo, com mais custos, que implica ponderações sucessivas do peso de cada uma das fontes linguísticas disponíveis. [...]"

Em resumo, **as condições de processamento das clivadas de OD [como em (12)] são claramente mais exigentes** relativamente aos recursos cognitivos envolvidos no processamento" do que clivadas de sujeito (como em (13)):

(12) É a mãe que penteia a filha.

(13) É a filha que a mãe penteia.

Porventura mais importante do que a identificação de níveis de dificuldade entre um conjunto restrito de construções (em Costa (2003) é especificamente estudado o processamento da frase simples transitiva, da frase clivada e da frase complexa subordinada causal), este estudo permite-nos concluir que quando intervêm isoladamente, não interagindo entre si, não parece haver pistas prioritárias sobre outras. São justamente as condições de competição entre pistas que permitem avaliar uma hierarquia de pistas de natureza linguística. Os indicadores recolhidos apontam para uma ascendência das pistas morfológicas (os traços morfológicos de flexão que fixam o esquema de relações gramaticais, assinalando concordância SU/V) e sintáticas (que assinalam a distribuição dos constituintes da frase, sendo a posição pré-verbal a pista decisiva) sobre as pistas semânticas (traços de animacidade e papéis temáticos). Ora se a dificuldade de processamento de uma dada estrutura não decorre exclusivamente de propriedades linguísticas intrínsecas, será da manipulação e cruzamento destas variáveis linguísticas que resultarão condições de convergência ou de competição, a que corresponderão, respectivamente, um processamento mais facilitado e económico ou mais dificultado, com mais custos.

4. Considerações finais

No sentido em que contribui para um melhor conhecimento linguístico das nossas crianças, prevê-se que o uso de instrumentos discriminativos como os apresentados possa ter um impacto relevante quer na prevenção quer na resolução das dificuldades em leitura e escrita.

A identificação de estruturas problemáticas em termos de compreensão que se pretendem aferir com este tipo de provas permitirá um trabalho mais intensivo e aprofundado sobre estas mesmas construções por parte do professor e dos alunos, de forma a que daí resulte um maior automatismo que torne a leitura mais fluente e menos custosa.

De entre as estruturas que apresentam maior dificuldade de processamento (e que deverão, naturalmente, constituir alvo de aferição) destacamos assim:

- No âmbito da determinação nominal, a discriminação dos valores deícticos dos pronomes demonstrativos *este*, *esse* e *aquela*;

- No âmbito da quantificação nominal, a identificação dos pronomes indefinidos *certo, nenhum, algum, todos, ninguém*, e dos partitivos *dois de; cada um de; qualquer um de; um único*.
- No âmbito da modificação nominal:
 - os diferentes valores semânticos decorrentes do posicionamento pré ou pós-nominal do adjectivo;
 - SPs com escopo sobre diferentes constituintes nominais;
 - frases relativas com encaixe ao centro e com foco sobre o complemento de objecto directo, complemento de objecto indirecto ou locativo;
 - frases transitivas com SU pós-verbal (ordem VOS)
 - frases clivadas de OD (ordem OSV);
 - frases passivas (particularmente as não reversíveis ou as passivas sem agente expresso);
 - construções envolvendo *verbos de controlo* que determinam correferência do SU pronominal da oração complemento (PRO) com o SU da oração mais alta;
 - construções envolvendo frases complexas nomeadamente de natureza causal, concessiva, condicional, temporal e final (com que se pretende avaliar a capacidade de identificar relações causais, contrafactuais, hipotéticas, temporais ou finais).

Para além destas questões propriamente linguísticas, acresce ainda que há questões de natureza metodológica que determinam o uso que se possa fazer destes instrumentos. Se a necessidade de avaliar recorrendo a instrumentos fiáveis constitui um argumento forte para o desenvolvimento deste tipo provas de avaliação, a sua concepção e aplicação não deixam de estar isentas de problemas. Desde já, a limitação maior reside no facto de estas dificilmente poderem dar conta de todos os factores envolvidos quer na competência linguística oral, quer na escrita. Por outro lado, dado que a informação de base aduzida pela investigação é continuamente renovada, estes instrumentos são necessariamente provisórios. Acresce ainda que os seus resultados não podem ser tomados isoladamente, devendo antes ser integrados numa avaliação global da criança. Podendo ser meios auxiliares de diagnóstico, não devem constituir, por si só, o diagnóstico. De referir ainda que, no que respeita à sua aplicação, a utilização destas pelos responsáveis educativos exige uma preparação que forme estes profissionais com a fundamentação indispensável para uma aplicação e avaliação consciente dos resultados obtidos.

O uso de tais instrumentos deverá, assim, ser sempre equacionado numa perspectiva ética e científica que enquadre os resultados obtidos como provisórios e aproximados, constituindo um momento pontual num processo tipicamente dinâmico e complexo como é o processo da compreensão leitora.

Referências Bibliográficas

- BENAVENTE, A. (1996) (org.) *Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, A. (2003) *Processamento de frases em Português Europeu – informação morfológica, sintáctica e semântica em competição*, Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- INAFOP (2001) *Perfis de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- OECD (2001) *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD. [<http://www.pisa.oecd.org>]
- SIM-Sim, I. & G. Ramalho (1993) *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- SIM-Sim, I. (1997) *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- VASCONCELOS, M. (1996) “Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu” in FARIA, I. H., E. R. Pedro, I. Duarte e C. Gouveia (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Caminho, pp. 323-330.
- VIANA, F. L. & M^a J. Leal (2002) “Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação.” *Actas de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, pp. 91-104.
- VIANA, F. L.; I. Pereira & M. Teixeira (2003a) “A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora.” *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8 (Vol. 10), pp. 1446-1457.
- VIANA, F. L.; I. Pereira & M. Teixeira (2003b) *PROCOMLEI – prova de compreensão leitora*. Universidade do Minho (versão para estudo não publicada, de Maio de 2003).
- VINCENT, D. (1985) *Reading tests in the classroom*. Berkshire: NFER – NELSON.