



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***A ESTRUTURA DA NARRATIVA ESCRITA, EM CRIANÇAS COM  
DIFERENTES LÍNGUAS MATERNAS E A MESMA LÍNGUA DE  
ESCOLARIZAÇÃO***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialidade Educação Especial -**

**Sandra Maria Medeiros Borges**

**2011**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A ESTRUTURA DA NARRATIVA ESCRITA, EM CRIANÇAS COM  
DIFERENTES LÍNGUAS MATERNAS E A MESMA LÍNGUA DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialidade Educação Especial –**

**Sob a orientação da Professora Doutora Inês Sim-Sim**

**Sandra Maria Medeiros Borges**

**2011**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida mãe, que já não pôde assistir a mais esta etapa, mãe dedicada que sempre me apoiou em todas as fases da minha vida. O meu grande pilar. Meu grande amor.

À Professora Doutora Inês Sim-Sim, minha orientadora e uma referência fundamental na minha formação académica, pelo apoio e incentivo que sempre me transmitiu, docente que, para além de conseguir despertar em mim o interesse pela temática da linguagem, ainda se dignou orientar este trabalho, acompanhando-o de forma sistemática, paciente, persistente e irrepreensível.

À Carlota, minha filha e ao meu marido. Ao meu querido irmão e ao meu pai.

Aos alunos que participaram nesta pesquisa, pela espontaneidade e riqueza das suas respostas, bem como aos responsáveis pelas escolas que me permitiram aí trabalhar.

A todos os colegas da parte curricular do Curso, pelas discussões e reflexões proporcionadas. Destes, destacaria a Ana Sofia Diniz, que, dada a aproximação motivada pelos nossos trabalhos destes últimos anos, para além de se ter tornado companheira de uma mais extensa caminhada, soube ser amiga nos momentos de maior dificuldade.

## RESUMO

A presente investigação tem como objectivo central conhecer o grau e o tipo de influência das línguas maternas nas produções linguísticas dos alunos, procurando conhecer a forma como alunos, de meios culturais diferentes, com diferentes línguas maternas, e com a mesma língua de escolarização, constroem a narrativa e o modo como os seus saberes interferem no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Elegemos quatro grupos de alunos, uma aluna portuguesa, dois alunos Moldavos, três oriundos de Cabo Verde e dois alunos Chineses.

Para atingir os objectivos deste estudo foi necessário elaborar uma ficha sociolinguística dos alunos estrangeiros, efectuando-se o levantamento das suas línguas maternas, bem como a recolha dos seus dados pessoais.

Para a análise da estrutura do género narrativo escrito adaptámos o modelo utilizado pelo ILTEC no estudo sobre diversidade linguística na escola portuguesa (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008) e que teve como objectivo conhecer as línguas que existem nas escolas portuguesas e compreender as suas implicações na aprendizagem, nomeadamente da língua portuguesa, bem como a grelha de descrição dos parâmetros de análise das narrativas da dissertação de mestrado “A Estrutura Narrativa Na Escrita dos Alunos Surdos” (Rosa, 2009).

Para a Avaliação da Linguagem Oral foi utilizado o Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas, retirado do estudo “Avaliação da Linguagem Oral” (Sim-Sim, 2006).

Dado o número reduzido de alunos da amostra, os resultados obtidos não são generalizáveis, os mesmos referem que alguns dos alunos de língua materna não portuguesa, em especial os dos alunos Moldavos, foram muito semelhantes ao do aluno Português. Os alunos chineses e cabo-verdianos foram os que revelaram mais dificuldades na elaboração do texto narrativo, no que diz respeito à articulação entre os eventos e a introdução adequada das personagens, aspectos que remetem para dificuldades ao nível da coesão e da

sintaxe. Destacam-se as dificuldades dos alunos chineses em adoptar um tempo verbal adequado ao género narrativo, devido à interferência da língua materna, pois em Mandarim os verbos não são flexionados e em introduzir adequadamente as personagens (emprego do artigo indefinido).

**Palavras-Chave:** Educação bilingue, linguagem oral, linguagem escrita, língua materna, narrativa escrita

## **Abstract**

This research's main aim is in knowing the degree and the type of influence of mother tongues in the students' language production. Looking for information on how students with different cultural backgrounds and with different mother tongues, but with the same language schooling, build narratives and the way that their knowledge interferes in the learning process of the Portuguese language.

We elected four groups of students, one Portuguese, two Moldavians, three Cape Verdeans and two Chinese.

To achieve the objectives of this research it was necessary to draw up a sociolinguistic register of the foreign students, identifying their mother tongues and their personal data.

To analyse the structure of the written narrative genre, we adapted the model used by ILTEC that studied the linguistic diversity in Portuguese schools (Mateus, Pereira & Fischer, 2008), whose aim was the study of the existing languages in Portuguese schools and to understand its implications of learning, in particular the Portuguese language, as well as the description table of the analysis parameters of the dissertation narratives "The narrative structure in writing of deaf Students" (Rosa, 2009).

A subtest for the comprehension of complex structures, containing 32 items, was used for the evaluation of the oral language. This was based on a study that was already performed in the area of Oral Language evaluation and linguistic diversity (Sim-Sim, 2006).

Given the small number of students in the sample, the results are not generalizable. They indicate that some of the students whose mother tongue is not Portuguese, especially the Moldavians, were very similar to the Portuguese students. The Chinese and the Cape Verdean students were those who revealed more difficulties in writing narrative texts, concerning the linking of events and proper introductions of the characters, which means that they have difficulties regarding the cohesion and the syntax. We have to point out the difficulties of the Chinese students in adopting the appropriate tense for the

narrative genre and the difficulty in introducing characters properly. This is due to mother tongue interferences, because in Mandarin, verbs are not inflected (the use of the indefinite article).

**Keywords:** Bilingual Education, oral language, written language, mother tongue, narrative writing

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I .....	3
AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA MATERNA.....	3
BILINGUISMO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	8
CAPÍTULO II.....	17
AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA NA CRIANÇA – ALGUMAS PERSPECTIVAS.....	17
TIPOS DE TEXTO.....	18
TEXTO NARRATIVO.....	23
CAPÍTULO III.....	27
METODOLOGIA .....	27
QUESTÕES ORIENTADORAS.....	27
POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	28
INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS .....	28
MATERIAL .....	29
PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO E RECOLHA DE DADOS.....	29
ANÁLISE DOS DADOS .....	31
DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	31
DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS DE ANÁLISE DO SUBTESTE PARA A COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS.....	36

CAPÍTULO IV .....	41
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	41
ANÁLISE DA FICHA SOCIOLINGUÍSTICA .....	41
2.1-DADOS RELATIVOS AO ALUNO (ANEXO1.1) .....	41
2.2-DADOS RELATIVOS À FAMÍLIA (ANEXO 1.2) .....	41
2.3 - DADOS RELATIVOS À FORMA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO(ANEXO 1.3).....	42
3 – ANÁLISE DOS PARÂMETROS DA ESTRUTURA DA NARRATIVA.....	43
3.1- ANÁLISE DOS PARÂMETROS DO SUBTESTE PARA A COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS .....	48
3.2 - DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	51
CAPÍTULO V.....	59
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	59
BIBLIOGRAFIA.....	68
ANEXOS.....	69
ANEXO 1. FICHA SOCIOLINGUÍSTICA.....	70
ANEXO 2. BANDA DESENHADA UTILIZADA PARA A PROVA DE ESCRITA.....	71
ANEXO 3. SUBTESTE PARA A COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS.....	72
ANEXO 4. ANÁLISE DOS PARÂMETROS DA ESTRUTURA DA NARRATIVA.....	75
ANEXO 6.CARTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO – PROFISSÕES DOS PAIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM NO ESTUDO.....	24
QUADRO – DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	28
QUADRO – LOCALIZAÇÃO TEMPORAL INICIAL.....	28
QUADRO II – LOCALIZAÇÃO ESPACIAL INICIAL.....	28
QUADRO II – REFERÊNCIA ÀS PERSONAGENS.....	29
QUADRO II – INTRODUÇÃO DE PERSONAGENS NO CONTEXTO NARRATIVO.....	29
QUADRO II – SEQUENCIALIZAÇÃO DOS EVENTOS.....	30
QUADRO II – UTILIZAÇÃO DE TEMPOS VERBAIS ADEQUADOS.....	31
QUADRO II – UTILIZAÇÃO DE CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES COORDENATIVAS E SUBORDINATIVAS.....	32
QUADRO II – FECHAMENTO.....	33
QUADRO II – INSTRUÇÕES DE APLICAÇÃO DO SUBTESTE PARA A COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS.....	35
QUADRO II – ANÁLISE DA FICHA SOCIOLINGUÍSTICA.....	39
QUADRO II – DADOS RELATIVOS AO ALUNO.....	39
QUADRO II – DADOS RELATIVOS À FAMÍLIA.....	39
QUADRO II – DADOS RELATIVOS À FORMA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO.....	40
QUADRO II – ANÁLISE DOS PARÂMETROS DA ESTRUTURA DA NARRATIVA.....	41
QUADRO II – PARÂMETRO 1: LOCALIZAÇÃO TEMPORAL INICIAL E LOCALIZADOR ESPACIAL INICIAL.....	41
QUADRO II – REFERÊNCIA ÀS PERSONAGENS E INTRODUÇÃO DAS PERSONAGENS EM CONTEXTO NARRATIVO.....	42
QUADRO II -SEQUENCIALIZAÇÃO DE EVENTOS.....	43
QUADRO II – UTILIZAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS ADEQUADOS E UTILIZAÇÃO DE CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES COORDENATIVAS.....	44
QUADRO II – FECHAMENTO.....	45

QUADRO II – ANÁLISE DOS PARÂMETROS DO SUBTESTE PARA A COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS.....	47
---	----

## INTRODUÇÃO

A Escola Portuguesa sofreu nas últimas décadas mudanças significativas, em relação ao público que acolhe motivadas, primeiro, pela democratização do ensino na sequência do 25 de Abril de 1974, que abriu as portas a muitas crianças, que por razões sociológicas, tinham pouco contacto com a norma padrão linguística; oriundas de um ambiente cultural pouco propício ao sucesso escolar e, mais recentemente, pelo fenómeno migratório. Com efeito, a melhoria das condições de vida no nosso país, a adesão à Comunidade Económica Europeia e o simultâneo agravamento das condições sócio económicas nos PALOP, trouxe a Portugal, nos anos 80, um grande afluxo de imigrantes africanos. Estes eram falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa, dispendo também, como Língua Segunda, de uma variedade não escolarizada do Português. Na última década, Portugal continua a ser destino de imigração da população africana proveniente das ex-colónias e torna-se a escolha de cidadãos provenientes de países do Leste europeu, do Brasil e de alguns países asiáticos.

Numa época em que a sociedade portuguesa acolhia, como hoje acolhe, pessoas de línguas e culturas diferentes, tornava-se indispensável conhecer, de forma sistemática e rigorosa, que línguas existem nas nossas escolas. Ao mesmo tempo, é fundamental compreender as implicações dessa situação na aprendizagem do Português e nas aprendizagens em geral, de forma a conceber formas de actuação pedagógica e didáctica mais eficazes, no respeito pelo desenvolvimento linguístico harmonioso de alunos em contexto multilingue.

Com o objectivo de aclarar o conceito de produções de narrativas escritas em crianças com diferentes línguas maternas e a mesma língua de escolarização, bem como avaliar o conhecimento que essas crianças possuem das regras sintácticas que regulamentam a língua portuguesa foram já realizados alguns estudos, designadamente a *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, desenvolvido pelo ILTEC, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, (2008).

O trabalho desenvolvido no âmbito desta dissertação, na continuação de trabalhos anteriores, surge da necessidade de investigar as dificuldades em

produzir um texto narrativo, utilizando os elementos estruturantes deste tipo de texto, manifestadas por alunos que frequentam a escola portuguesa e que possuem como língua materna a língua portuguesa, cabo-verdiana, moldava e chinesa (mandarim). Queremos sobretudo saber se as produções dos alunos revelam domínio das convenções do género em causa e qual o conhecimento que os mesmos possuem das regras sintácticas que regulamentam a língua portuguesa, pois “*o conhecimento interiorizado das regras da língua reflecte a competência linguística dos sujeitos e manifesta-se pelo nível de compreensão do que é ouvido e pela riqueza dos enunciados produzidos*”. (Sim-Sim, 2006: 16).

Com base num instrumento usado no estudo do ILTEC (2008) para avaliar a capacidade de redacção de uma pequena história a partir de uma sequência de imagens, elicitaram-se respostas escritas por cada um dos sujeitos e avaliaram-se as produções. Para verificar a maturidade linguística, em termos de conhecimento sintáctico do Português, aplicou-se o Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-Sim, 2006). Procurou-se verificar em que medida o correcto domínio da sintaxe pode contribuir para a correcta elaboração de um texto narrativo, pois para que se possa elaborar um discurso coerente, torna-se necessário ter conhecimento de realidades sintácticas diversas (ILTEC 2008).

Após a aplicação das referidas provas, pudemos verificar que os resultados obtidos pelos alunos de língua materna, não portuguesa, na prova escrita, em especial os dos alunos Moldavos, foram muito semelhantes ao do aluno Português. Os alunos chineses e cabo-verdianos foram os que revelaram mais dificuldades na elaboração do texto narrativo, no que diz respeito à articulação entre os eventos e a introdução adequada das personagens, aspectos que remetem para dificuldades ao nível da coesão textual e da sintaxe.

A aplicação do Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas permitiu-nos concluir que os alunos cabo-verdianos foram os que apresentaram mais dificuldades no conhecimento da língua portuguesa, seguidos dos alunos chineses e Moldavos. As principais dificuldades que se colocam aos alunos estrangeiros parecem centrar-se na morfologia e sintaxe da língua de escolarização, possivelmente dificultada por influências linguísticas e culturais.

O nosso trabalho organiza-se em cinco capítulos, correspondendo os dois primeiros ao enquadramento teórico, o terceiro à metodologia, o quarto à apresentação e interpretação dos resultados e o quinto às conclusões.

O primeiro capítulo refere as questões ligadas à aquisição e desenvolvimento da língua materna, no que diz respeito à aprendizagem da linguagem e da escrita. Neste capítulo abordamos igualmente o bilinguismo e os vários modelos de educação linguística que o compõem.

O segundo capítulo aborda as questões que dizem respeito ao estudo da estrutura da narrativa, enquadrada no âmbito mais geral da teoria do texto. Num primeiro momento procuramos reflectir sobre o que define um texto e o que caracteriza as diferentes tipologias textuais, focalizando-nos de seguida na análise da estrutura do género narrativo escrito e na aquisição e desenvolvimento da narrativa nas crianças com diferentes línguas maternas e a mesma língua de escolarização.

O terceiro capítulo integra os aspectos relativos à metodologia de investigação, nomeadamente as questões orientadoras do estudo, a caracterização da amostra, a apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e a descrição dos parâmetros de análise.

O quarto capítulo apresenta a leitura dos resultados parâmetro a parâmetro, faz a análise e interpretação dos resultados globais obtidos pelos alunos, a discussão comparada entre os resultados dos alunos estrangeiros com os resultados de um aluno português.

No último capítulo, as conclusões, apresentamos os aspectos mais relevantes do estudo e algumas sugestões pedagógicas de intervenção junto dos alunos estrangeiros, bem como propostas para futuros estudos.

## CAPÍTULO I

### Aquisição e desenvolvimento da língua materna

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. Na produção e na compreensão dos enunciados verbais, cada falante activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente e que são adquiridas com base numa capacidade inata; uma competência lexical, que inclui o conhecimento da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística; e ainda uma competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação, etc.

*“Ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade humana acerca do fenómeno da linguagem. É, contudo, nas últimas décadas que assistimos a uma expansão prodigiosa do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se aqui por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua língua materna”. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:9).*

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*.

Fica-se sempre surpreendido quando se ouvem as primeiras palavras, as primeiras frases de crianças muito pequenas, quando se verifica que elas compreendem e produzem enunciados nunca ouvidos antes. Daí a interrogação: que processos lhes possibilitaram a capacidade de exprimirem sentimentos, de interrogarem, de se afirmarem, repetindo e recriando a língua com que estão em contacto, a sua língua materna?

Durante o primeiro ano de vida, a criança começa a compreender e a produzir palavras isoladas, que posteriormente organiza em frases com estruturas cada vez mais complexas. Apesar de aos cinco anos de idade a criança já apresentar no seu discurso as estruturas básicas da língua, o crescimento sintáctico, não está concluído. O percurso correspondente a este crescimento estende-se por toda a infância do ser humano, até atingir a mestria adulta por volta da adolescência. (Sim-Sim, 1998).

O uso que a criança fará da linguagem depende directamente da forma como a mesma lhe é dirigida, isto é, se utilizarmos uma linguagem e estruturas gramaticais simples, bem como um vocabulário reduzido, a criança utilizará os mesmos processos para comunicar.

É através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna.

O processo de aquisição da linguagem é, como facilmente se intui, complexo e moroso. Apesar de a língua materna estar basicamente dominada por volta dos 5 anos – quer ao nível gramatical, quer ao nível pragmático, para não falar do lexical, permitindo que uma criança seja um interlocutor atento, interessado e participativo, ela ainda não é um ouvinte nem um locutor proficiente.

Sabe-se hoje em dia que, aos 6 anos, quando se inicia a escolaridade básica há aspectos da gramática da língua materna cujo domínio as crianças estão ainda a adquirir ou a ultimar. Algumas investigações em Portugal mostraram que algumas construções sintácticas, tais como relativas e passivas, podem não ser compreendidas (e, conseqüentemente, não usadas) por crianças de 8 ou 9 anos (vejam-se os estudos de Vasconcelos (1991) e de Sim-Sim (1997)). Além disso, nesse momento da vida de uma criança, a

competência pragmática ainda não está totalmente dominada: em situação normal, uma criança de 6 anos dificilmente analisa e retém toda a informação constante de um debate ou consegue, ela própria, estruturar uma exposição: tem, portanto, muito para aprender.

As auto-correcções, o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já alguma *consciência linguística* e que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a língua, essencial para aprender a ler e a escrever.

*“Fala-se, pois, de intuições linguísticas que permitem ir adquirindo naturalmente a língua sem intervenção de processos elaborados de compreensão, e fala-se de aprendizagem quando estão em causa as competências da leitura, da escrita, do desenvolvimento linguístico. E a aprendizagem implica, sem dúvida, o ensino. Porque a língua materna ensina-se.”* (Ferraz, 2007:18)

O que resulta do ensino da língua é um aumento de competências linguísticas, confinadas primeiro à competência de comunicação oral e alargada depois, através dos vários níveis de ensino, às outras competências que, no seu conjunto, a integram.

Um contexto educativo que privilegie a interacção com a literatura oral e escrita, particularmente com histórias, pode proporcionar situações muito favoráveis ao desenvolvimento infantil e juvenil.

A língua materna ensina-se porque a sua aprendizagem desencadeia processos cognitivos que facilitam a aprendizagem de línguas estrangeiras, que são propícias ao auto-conhecimento e ao conhecimento do mundo que nos rodeia, permitindo-nos um melhor relacionamento com os outros e um melhor acesso à cultura, informação que por sua vez possibilitam o sucesso social e laboral. (Ferraz, 2007)

A língua materna permite-nos comunicar e compreender o mundo que nos rodeia. Sem linguagem a nossa integração na sociedade, bem como a compreensão da mesma estaria limitada. *“Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição*

*da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social". (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:11)*

Quando a criança inicia a sua escolaridade traz consigo saberes que lhes permitem servir-se da língua para realizar as suas aprendizagens. O professor deve indagar os seus alunos relativamente aos saberes que cada um possui, ou não possui, pois o insucesso das suas aprendizagens pode resultar do facto de a língua que o docente utiliza não ser compreendida pelos alunos.

A transformação da sociedade portuguesa a nível de diversidade étnica e linguística não é um fenómeno recente. No entanto, se até meados da década de 90, Portugal foi o destino privilegiado das minorias étnicas provenientes sobretudo dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa), a partir dessa altura outros grupos minoritários adoptaram Portugal como destino de imigração e fizeram sentir a sua presença na sociedade portuguesa. Um factor que muito contribui para a vaga de emigração feita a partir do Leste Europeu foi o efeito económico-social causado pelo colapso do bloco da U.R.S.S. Face a esta rápida mudança, tornou-se necessário criar mecanismos para melhor integrar estes imigrantes na sociedade de acolhimento. Um elemento indispensável para essa integração é, sem dúvida, o conhecimento e domínio da língua portuguesa, bem como da cultura portuguesa. Por isso é fundamental a criação de projectos de ensino do Português como segunda língua, quer em instituições capazes de apoiar a integração dos imigrantes, quer nas escolas onde o número de alunos com línguas maternas que não o português tende a aumentar consideravelmente.

A língua constitui um dos pilares de uma cultura, de uma comunidade e de um Estado. Esta ideia é uma verdade que, à custa de ser tão repetida, se tornou quase um lugar-comum. Mas tal facto não desvaloriza as profundas implicações que ela contém. E as implicações não são apenas de ordem cultural, mas também de ordem política e cívica. A língua permite-nos ingressar numa comunidade (política e social) e a ela pertencer; neste caso, funciona como passaporte. Mas trata-se também de uma espécie de varinha de condão que nos ajuda a construir a nossa identidade individual e que nos faculta o acesso aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às oportunidades que a sociedade tem para nós.

## **Bilinguismo e a aprendizagem da linguagem escrita**

“A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua **língua materna** – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 15)

Estudos mostram que aproximadamente metade da população mundial é bilingue e que o bilinguismo pode ser encontrado em quase todos os países do mundo. O seu estudo é de grande interesse e importância para diversas áreas de conhecimento tais como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, as letras e a linguística.

Em simultâneo com o interesse e estudo das minorias étnicas (desenvolvido pelas ciências sociais contemporâneas), o comportamento linguístico das pessoas bilingues em geral tornou-se uma das problemáticas mais importantes da sociolinguística actual. Avanços importantes foram feitos nessa área na última década, especialmente em relação ao comportamento linguístico desses falantes.

Até 1970, o bilinguismo era considerado um problema secundário, ou seja, não se considerava fundamental às disciplinas a ele relacionadas. Spolsky cita Dingwall (1971) para referir-se ao único registo importante ao estudo do bilinguismo até então, um trabalho de Slobin (psicolinguísta) no qual crianças bilingues são objecto de análise do desenvolvimento da língua. Entretanto, nos últimos anos o bilinguismo tem sido discutido e analisado. Frequentemente, é definido e descrito em termos de categorias, escalas e dicotomias tais como: bilingue ideal x parcial, coordenado x composto, entre outros.

Por outro lado Weinreich (1963) foi autor de *Languages in Context* (Línguas em Contexto), que se transformou na primeira base de estudos sobre bilinguismo. Esta obra resumiu o que havia sido feito até então e apontou para novas pesquisas neste campo de investigação.

Para abordarmos o bilinguismo, importa definir algumas questões como: O que é o bilinguismo? O que é um bilingue? Será alguém que pode “funcionar” em duas ou mais línguas com a mesma competência?

Segundo Mackey (1962) Bilinguismo não é algo que “existe” ou “não existe” no indivíduo. É uma característica relativa (não fixa) que pode ser descrita e medida. Os bilingues podem usar duas ou mais línguas em níveis diferentes de eficiência e em situações e frequências distintas.

A noção de Bilinguismo Individual surge com Mackey (1968) que afirma que o bilinguismo é propriedade do indivíduo, surgindo quando uma pessoa tem que actuar em duas (ou mais) línguas diferentes. Assim, nega a definição de Bloomfield (onde o controle de duas línguas pelo falante se encontra no mesmo nível da língua nativa), ao afirmar que bilinguismo é o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Este autor apresenta quatro critérios que podem medir o Bilinguismo de acordo com as suas várias dimensões. Relativamente ao primeiro critério – **Grau** - são apontadas as características fonológicas/gráficas; gramaticais; lexicais; semânticas e estilísticas. No segundo critério, denominado **Função**, é possível identificar e medir as condições internas (como sonhar, contar ou rezar) ou externas (como situações de fala doméstica e na comunidade) em que cada Língua é utilizada.

Relativamente à **Alternância** baseia-se na velocidade e frequência com que o falante bilingue “troca” de língua e em que condição, e quanto tempo ele usa cada uma delas. Por último o critério da **Inferência** no qual se quantifica quanto das línguas o bilingue funde e se as palavras, padrões gramaticais e sons se influenciam mutuamente.

Outros estudiosos situam o bilinguismo na comunidade e não no indivíduo. Lewis (1972) estudou esta vertente na antiga União Soviética e definiu um conjunto de categorias diferentes tais como: bilinguismo estável, bilinguismo dinâmico, bilinguismo de sobreposição e bilinguismo de assimilação. Ainda segundo Lewis, é preciso considerar se os falantes são alfabetizados ou não em cada uma das línguas. O mais comum é que o falante seja alfabetizado na língua central ou cívica, mas ocorre também uma das línguas ser usada para fins pessoais ou limitados e ainda o bilinguismo cultural, que serve como acesso à esfera cultural.

Benjamin Whorf, linguista americano, em estudos publicados após sua morte, (1941), afirmava que a percepção de um observador sobre o mundo ao seu redor é controlada de forma fundamental, pela linguagem que ele usa. Nesta perspectiva a estrutura da linguagem que usamos determina a nossa estrutura de pensamento. O determinismo linguístico define que a linguagem dirige e limita a cognição.

*“Segundo a hipótese de Whorf-Safir (1956) o pensamento depende da linha de linguagem em que está formulado e/ou expresso. A questão que se coloca, contudo, é se a capacidade de receber certas noções residirá na mente ou na linguagem.....as diferenças entre línguas levariam a diferentes formas de pensar dos seus falantes. Neste contexto a aquisição da linguagem consistiria numa dupla aprendizagem: a da linguagem e a do pensamento”*  
(Carmo Miranda Machado (2007: 8).

Mais recentemente os estudos põem de parte a polémica partilhado/separado, assumem que os conceitos têm representações partilhadas na memória e estudam sobretudo, o modo como as palavras, nas diferentes línguas, acedem a esse armazenamento conceptual. Um dos modelos de bilinguismo mais estudados pela sua actualidade, o modelo hierárquico (Potter, 1984) propõe que a representação da palavra se distinga da do conceito. Assim, para uma mesma representação conceptual existem duas representações lexicais específicas de cada língua. Esta noção de uma representação conceptual única foi posta em questão realçando os autores que a compreensão das palavras é sempre mediada pela L1 o que pressupõe que exista sempre uma dominância de uma língua em relação à outra (Kroll & Sholl, 1992).

Numa outra perspectiva, Paradis (1987) defende que os armazenamentos lexicais contêm tanto a forma como o significado das palavras, de tal modo que a representação mental activada por uma palavra é diferente da activada pelo equivalente de tradução dessa palavra. Assim, nos bilingues existirá uma delimitação perfeita entre os conceitos em cada uma das línguas. (Oliveira s/d).

Existem outras investigações que em diversas ciências, como a Neuropsicologia, com reflexos a nível clínico e para o ensino/aprendizagem das línguas.

De acordo com os primeiros resultados do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2005) os efeitos positivos do bilinguismo aditivo ou compósito (conceito avançado por Lamber em 1974) são inequívocos, já que as investigações demonstram a estreita correlação positiva entre o bilinguismo aditivo e cognitivo ou académico.

*“A democratização do ensino trouxe para a escola crianças e jovens cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão. A única forma de prevenir que razões sociolinguísticas conduzam ao seu insucesso escolar e, no futuro, à sua discriminação e exclusão, é a escola garantir que todos os alunos acedam à língua padrão e a dominem de modo a poder usá-la fluente e apropriadamente.*

*Sendo um dos objectivos centrais do ensino do Português como língua materna promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, constitui objectivo complementar deste consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades. Para além de os sensibilizar para a problemática da variação linguística, que constitui por si só uma propedéutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997pg.38).*

Assumindo que a língua de escolarização (neste caso o Português) desempenha um papel central no processo educativo, para que a escola seja para todos um lugar de crescimento harmonioso e potencializador de aprendizagens, consideramos indispensável conceder uma particular atenção a um conjunto de situações e de necessidades que passamos a enunciar:

Como se sabe, a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar. A entrada na educação portuguesa como falante de uma língua distinta da de escolarização coloca o aluno na situação de aprendiz de uma língua segunda (ou estrangeira) que tem de usar como veículo das aprendizagens escolares. Esta situação requer um conjunto de medidas pedagógicas específicas conducentes a uma aprendizagem tão rápida e eficaz quanto possível do Português (padrão). Experiências realizadas noutros países mostraram a vantagem de, para este tipo de população, serem desenvolvidos programas de ensino bilingue.

Dada a heterogeneidade linguística que caracteriza qualquer sociedade, muitos alunos iniciam a escolaridade básica sem dominarem a variedade padrão do Português. Visto que esta é a variedade de referência da língua

escrita e que, conseqüentemente, é ela o veículo das aprendizagens escolares, há que promover o seu domínio por todos os alunos. Tal não significa uma discriminação negativa das restantes variedades, cujo estatuto, do ponto de vista linguístico e cultural, é idêntico ao da variedade padrão e que, legitimamente, poderá continuar a ser usada nos círculos familiares e de amigos.

Para que os alunos que chegam à escola com uma variedade de origem diferente alcancem o nível de mestria necessário no Português padrão, não pode esquecer-se que a simples exposição ao modelo fornecido pelo professor e por outros colegas não é suficiente, havendo que promover, na sala de aula, estratégias de ensino diferenciadas, direccionadas para este propósito específico. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997)

Que modelo de educação linguístico apresenta a Escola Portuguesa? Segundo os modelos de educação propostos por Baker oferece um modelo monolingue de submersão em que a Língua Materna do aluno é minoritária; a de ensino e aprendizagem é a da língua maioritária (o aluno, para sobreviver, tem de aprender o mais rapidamente possível a língua da escola) e o objectivo sociológico e educativo é o assimilacionismo. O ambiente linguístico neste tipo de modelo, em que se parte de uma situação de coexistência de pelo menos duas línguas, a da escola e a do aluno, e em que a acção educativa promove a extinção progressiva da Língua Materna do aluno, designa-se pelo termo de “ambiente linguístico substractivo”. Este tipo de modelo é frequente na Europa, em particular nos países que não desenvolveram políticas específicas para a integração de minorias migrantes, ou porque não têm um número significativo de migrantes, ou porque só recentemente se tornaram destino de emigração, ou porque simplesmente optaram por não as tomar.

No actual modelo português, em que as medidas de apoio são da responsabilidade das escolas, os alunos são frequentemente mergulhados numa escola regular, à mistura com alunos autóctones, sem quaisquer medidas de apoio à sua integração.

Existem vários modelos de educação linguística, vigentes em vários países dependentes das políticas sociais e educativas, e concebidos para responder às situações das comunidades escolares linguisticamente heterogéneas, motivadas por migrações transnacionais.

A tipologia de Baker distingue dois tipos de modelos de educação linguística: os monolíngues e os bilíngues/plurilíngues. Os modelos monolíngues são aqueles em que a escola adota apenas uma língua como língua veicular de ensino e língua de comunicação de toda a comunidade escolar. Entre eles mencionam-se os: **Modelos regulares na língua maioritária com ensino de língua estrangeira** É o tipo de modelo dirigido à população de cultura maioritária que caracteriza a maioria dos sistemas escolares do mundo, sendo o mais generalizado na Europa, América do Norte e Austrália. O currículo escolar inclui também o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira, sendo que a proficiência nessa língua, no final do percurso escolar é, em geral, muito reduzida. **Modelos de submersão:** Dirigem-se aos falantes de grupos linguísticos minoritários que realizam a sua escolarização na língua da comunidade maioritária, e visam a assimilação e o apagamento de línguas e culturas minoritárias.

**Modelos de submersão com aulas de apoio:** É considerado um subtipo dos modelos de submersão. Os alunos frequentam aulas, onde se ensina a língua da escola como Língua Segunda, em particular conteúdos de gramática e vocabulário, e se exercita a capacidade de comunicação. Admitem-se duas variantes deste modelo: o modelo integrado - onde os alunos são acolhidos em turmas regulares e recebem medidas de apoio no decorrer das aulas, ou em aulas específicas em horário escolar, dispensando-se o aluno de algumas disciplinas, ou ainda em horário extra-escolar e o modelo separado – onde os alunos são encaminhados para turmas específicas que oferecem um ensino intensivo da língua de escolarização, habitualmente com a duração de um ano. Em seguida são integrados em turmas regulares, podendo ou não continuar a beneficiar de medidas de apoio. A segregação em relação aos alunos nativos pode ser total ou parcial. Sendo parcial, os alunos de origem migrante podem integrar, desde o seu ingresso, certas aulas do currículo regular como desporto ou música; podem também frequentar progressivamente outras disciplinas, à medida que vão evoluindo nos seus conhecimentos linguísticos. Importa referir, a propósito deste modelo, que por mais que os alunos beneficiem de medidas de apoio, o ritmo de aprendizagem dos conteúdos curriculares é inevitavelmente mais lento do que aquele que se verifica nos alunos do grupo

linguístico maioritário, tendendo os alunos a acumular atrasos significativos no percurso escolar apenas compensáveis a médio ou longo prazo.

Relacionado com este assunto, é interessante referir que Cummins (1979) concluiu que os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período de dois anos, na interação conversacional na língua dominante na sociedade anfitriã, ao passo que, para o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos, semelhantes ao dos estudantes da sua idade do grupo linguístico maioritário, é necessário um período mínimo de cinco anos (frequentemente mais longo, podendo ir até sete ou mesmo dez anos). O desenvolvimento de cada um destes tipos de proficiência linguística em Língua Segunda obedece a diferentes ritmos e a diferentes processos cognitivos. O não reconhecimento da diferença de ritmos no desenvolvimento da proficiência conversacional e da proficiência linguística para fins académicos (de avaliação bastante mais complexa) é responsável por importantes erros na planificação dos currículos dirigidos a estes alunos, na sua avaliação e, por consequência, na condução de toda a escolarização destas crianças. Entre os modelos bilingues/multilingues, salientamos os **Modelos bilingues de transição**, este modelo comum nos Estados Unidos da América é também praticado em alguns países do Norte da Europa. O aluno de uma minoria linguística migrante efectua as aprendizagens básicas de leitura e de escrita na sua Língua Materna e, paralelamente, realiza uma aprendizagem na oralidade da Língua Segunda. Este modelo de transição pode apresentar uma variação entre 2 a 6 anos; ao fim dos quais a criança ingressa em turmas regulares. A partir desse momento, a Língua Materna deixa de ter lugar no currículo e os alunos não chegam a desenvolver um verdadeiro nível de bilinguismo. A filosofia que orienta os programas bilingues de transição é que a assimilação será mais eficaz se algumas concessões forem feitas à língua e à cultura de origem da criança. Saliente-se que este modelo, como o de submersão, conduz à assimilação.

**Modelos de educação bilingue em imersão**, estes modelos baseiam-se numa experiência efectuada em St. Lambert, Montreal, Canadá, em 1985, cujo objectivo era transformar crianças monolingues em bilingues perfeitos, nas duas línguas do programa. Os pais anglófonos, pertencentes ao grupo

maioritário do Quebec, pretendiam que os filhos se tornassem bilingue francês/inglês. Desiludidos com os métodos tradicionais do ensino de língua estrangeira, propuseram que os filhos aprendessem francês de um modo natural: que este fosse a língua de ensino, usada desde o início da escolaridade. Neste programa, as crianças são mergulhadas num “banho linguístico” e escolarizadas na Língua Segunda. A sua Língua Materna é também ensinada, mas como disciplina do currículo. Este modelo, que numa primeira análise, pode parecer semelhante ao de submersão, já referido, é substancialmente diferente deste. No programa de imersão, as crianças pertencem ao grupo dominante e de maior prestígio social; todas possuem a mesma Língua Materna; os pais apoiam o programa e os professores têm grandes expectativas em relação ao seu desempenho.

Em Portugal, os exemplos que se aproximam deste modelo são o do Liceu Francês ou o do Colégio Alemão.

**Modelo de educação bilingue em manutenção da língua de herança cultural.** Este modelo, contrariamente ao de imersão, cujos destinatários são as crianças do grupo maioritário, dirige-se a alunos dos grupos linguísticos minoritários. A escola utiliza a língua de herança cultural do grupo a que a criança pertence, como língua veicular de ensino. A língua maioritária é ensinada como disciplina curricular ou, noutros casos, o tempo curricular reparte-se por ambas as línguas. Tem sido implementado nos Estados Unidos da América com as comunidades Navajo, na Nova Zelândia com as comunidades aborígenes, na Irlanda com a comunidade gaélica e na China com vinte das minorias étnicas que convivem com a língua maioritária.

Nestes modelos, a escola tenta preservar línguas que podem facilmente ser perdidas.

**Modelos “Dual Language/Two-Way.** Originários nos Estados Unidos, têm como objectivo promover níveis avançados e equilibrados de bilinguismo e biliteracia e caracterizam-se por atribuir paridade estatutária a ambas as línguas do modelo, repartindo-as pelo tempo curricular. Os professores são necessariamente bilingues ou trabalham em pares bilingues. Têm a duração mínima de quatro anos, sendo desejável a maior extensão temporal possível. Actualmente, estão a ser experimentados em algumas escolas europeias. Estes modelos baseiam-se no pressuposto teórico de que o indivíduo é capaz

de transferir ideias, conceitos, conhecimentos e habilidades de uma língua para outra, caso tenha desenvolvido equilibradamente competências em ambas as línguas.

Actualmente o objectivo de alguns sistemas educacionais é produzir alunos bilingues, e para este fim implementa-se o ensino de uma língua estrangeira. Alguns países, como o Canadá e a África do Sul, tentam produzir uma sociedade bilingue, embora o que se verifique com frequência é a criação de um bilinguismo de elite, dadas as dificuldades encontradas e o alto custo do sistema. Assim surgem grupos privilegiados de pessoas de classe socioeconómica alta, média alta e média, que desejam estar aptas para falar fluentemente outra língua. No entanto verifica-se, em Portugal como noutros países, que tem aumentado o ensino de língua estrangeira na escola pública, sendo já obrigatória nos currículos, como reflexo da preocupação em permitir esse acesso a todas as camadas da população.

Não é objectivo deste trabalho, decidir qual o modelo mais adequado para a integração na escola das minorias linguísticas migrantes presentes em Portugal; porém, vários estudos provam que os alunos que desenvolvem competências de literacia em Língua Materna atingem níveis de proficiência em Língua Segunda mais elevados do que aqueles que não o fazem.

## **CAPÍTULO II**

### **Aquisição e desenvolvimento da narrativa na criança**

Os estudos sobre aquisição da linguagem nas últimas décadas têm mostrado o desenvolvimento das narrativas nas crianças como uma vertente importante. O desenvolvimento da habilidade de contar uma história pelas crianças envolve uma rede complexa de factores: de ordem cognitiva, comunicativa e linguística, além de diferentes tipos de conhecimento: textual, narrativo e social. (Guimarães, 1999)

Numa importante parte do tempo que os alunos passam na escola estão ocupados com tarefas que implicam a escrita. Com efeito, um estudante escreve no âmbito de todas, ou de quase todas, as disciplinas. É, aliás, essencialmente através dos seus produtos escritos que os docentes avaliam o seu desempenho na disciplina. É ainda através dos seus produtos escritos que o aluno é avaliado nas provas de avaliação sumativa externa que emanam dos serviços centrais do Ministério da Educação.

A linguagem escrita continua a assumir a principal função avaliativa na escola. Esta visão é partilhada por diversos autores, Carvalho (2003: 20), por exemplo, afirma que “a reprodução do conhecimento, sobretudo em situações de avaliação, parece mesmo ser a principal função atribuída à escrita na escola actual”. Já Amor (1993: 114) se referia a esta questão assegurando que “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”.

Castro (1995) defende que o espaço da aula de língua materna é o local apropriado para adquirir e desenvolver competências de escrita; no entanto, considera ainda que tal responsabilidade não significa que os professores das restantes áreas disciplinares não interfiram a este nível. Esta interferência dos docentes das restantes disciplinas é, quanto a nós, indispensável até porque a escrita pode (e deve) ser encarada como uma mais uma ferramenta de trabalho (Ramos, 2006).

## **Tipos de Texto**

Tradicionalmente, entendia-se por texto um conjunto acabado de enunciados escritos ou frases que constituem um todo e se apresentam visualmente estruturados e impressos num suporte tipográfico. Um texto era, portanto, e fundamentalmente, encarado como uma unidade da língua escrita.

No sentido entretanto proposto pelas correntes mais modernas da linguística, a associação do texto à escrita deixou de ser imediata e natural, passando a designação texto a referir-se a uma unidade de uso linguístico. Neste sentido, texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, podendo o mesmo ser falado ou escrito. Da mesma forma, um texto pode ser de um autor ou de vários, isto é, pode ser de produção individual (uma carta, um relatório) ou de produção colectiva (uma conversa, um debate); pode ainda ser composto de apenas uma frase ou de várias, porquanto a extensão não é relevante para a consideração daquilo que é um texto, como se depreende da existência de textos como “Cuidado com o cão”, à porta de uma casa. Para além destes aspectos, um texto caracteriza-se por ser uma colecção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto e por ter um objectivo comunicativo. (Mateus, Pereira e Fisher, 2008)

Neves e Oliveira (2001) datam da segunda metade do século XX as primeiras tentativas de análise e tipificação de géneros discursivos.

Enquanto alguns autores colocam o enfoque nas intenções comunicativas do autor, outros elegem a estrutura do texto, outros combinam diferentes critérios, como por exemplo a estrutura do texto e as intenções comunicativas do autor, há ainda os que utilizam sobretudo géneros literários (narração, poesia...) e outros que se referem a usos mais concretos da escrita (notícia, correspondência...) (Rosa, 2009)

Neves e Oliveira (2001) referem algumas tipologias que se inscrevem em tendências teóricas mais fortes e que ajudaram a determinar elementos estruturantes de algumas categorias textuais. A título de exemplo referem as propostas de Werlich (1976) e Adam (1998). Werlich considera cinco tipos de texto:

- a) Descritivo, que tem mais a ver com o espaço.
- b) Narrativo, mais ligado ao tempo; ocupa-se sobretudo dos relatos de acontecimentos que se desenvolvem no tempo.
- c) Expositivo, que explicita uma ideia, um conceito.
- d) Argumentativo, que apresenta uma tomada de posição.
- e) Instrutivo, que dá instruções, é um texto dominado pelo uso imperativo.

Adam (1998, in Neves e Oliveira, 2001) propõe uma classificação centrada em “estruturas sequenciais básicas”, relativamente estáveis. O autor considera que existem “sequências – base” que ajudam a definir tipos discursivos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e diagonal. O tipo explicativo corresponde, em linhas gerais, ao tipo designado diagonal-conversacional, o autor considera as entrevistas, o diálogo, as conversas telefónicas, etc.

Podemos concluir que os textos raramente pertencem a um só tipo e Neves e Oliveira (ibidem) afirmam mesmo que “se raramente os textos são monotípicos, também raramente são monossequenciais. Os textos poderão estruturar-se a partir de várias sequências, tipologicamente idênticas ou diferentes.” (pg. 66).

No entanto, os mesmos autores consideram que ainda não se chegou a uma definição satisfatória para a “superestrutura” dos géneros expositivo, explicativo e diagonal, o mesmo não acontece em relação a outros géneros discursivos: narrativo, descritivo, argumentativo. Para estes tipos de texto já se chegou a uma descrição mais ou menos estável e aceitável dos elementos estruturantes que ajudam a determinar “muitas das suas marcas diferenciadoras”(pg 68).

## **O Texto Narrativo**

“Uma narrativa é uma descrição de eventos, baseada em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê”. (Grasser, Golding & Long, in Sim-Sim, 2007).

Segundo os autores do Dicionário de Narratologia (Reis e Lopes, 1987), remontam aos trabalhos de Propp, autor russo do início do séc. XX, os primeiros estudos sistematizados sobre a organização estrutural da narrativa. Analisando uma centena de contos populares, o autor constatou que todos se organizavam de acordo com o mesmo esquema sequencial, formado por “um conjunto restrito de elementos invariantes: as funções (Pg.31). Por funções, o autor entendia as acções que desempenhavam um papel fulcral no desenvolvimento global da história. Uma função pode ser executada por diferentes personagens e assumir diversas realizações, mantendo-se contudo como factor decisivo no desenrolar da narrativa. Um malefício pode ser concretizado por um rapto, um roubo, um assassinio, o que interessa é o seu significado no encadeamento global dos eventos narrados. O número limitado de funções identificadas por Propp (Pg.31), obedece a uma ordem rígida, embora algumas funções possam ser suprimidas ou utilizadas de forma repetida. Talvez por isso, Propp (cit. pelos mesmos autores) afirmava que os contos novos são modificações dos contos antigos (Rosa, 2009).

Até ao início dos anos setenta, os trabalhos sobre linguagem das crianças eram baseados em frases isoladas, fora de qualquer contextualização. Sem atender aos contextos de produção, corre-se o risco de falsear as conclusões. A actividade da linguagem não é composta por frases isoladas, toda a produção linguística ganha sentido quando enquadrada na situação que lhe deu origem. Esta constatação introduz uma inflexão na metodologia de investigação, e os trabalhos sobre linguagem de crianças, passam a basear-se em textos, quer sejam textos de conversas espontâneas, quer sejam narrações.

O texto narrativo é considerado o género mais universal, por ser um texto que se encontra em todas as culturas. Considerado o texto de acção por excelência, resulta de um desenvolvimento, simultaneamente, temporal e

causal. Todorov (1973) define narrativa do seguinte modo: “uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força vem perturbar. Daqui resulta um estado de desequilíbrio; pela acção de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas nunca são idênticos. Há conseqüentemente dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado ao um outro estado”. Todas as histórias podem ser traduzidas por um *antes* (estado inicial caracterizado pelo equilíbrio), um *durante* (caracterizado por transformações) e um *depois* (estado final caracterizado por um novo equilíbrio) (Sousa, 2007).

Labov e Waletzky (1967) definem a narrativa como uma sequência de acontecimentos temporalmente relacionados, sendo o marcador temporal o eixo desta definição. Na função referencial da narrativa os autores consideram a informação acerca dos personagens e acontecimentos duma história, ou seja, o enredo e o fio condutor da história, e na função avaliativa da narrativa incluem a perspectiva do narrador sobre os acontecimentos, o seu processo de significação, assim como o envolvimento do interlocutor.

O texto narrativo desenvolve-se em função daquilo que podemos referir como a sua estrutura de género. O género de um texto é identificável com a sequência de etapas ou passos funcionais distintos. No caso do género narrativo de acontecimentos, tem-se como adquirido que do potencial de estrutura genológica fazem parte os seguintes elementos obrigatórios: Localização Temporal Inicial, Localização Espacial Inicial, Introdução de Personagens e Sequencialização Lógica de Eventos; também pode ocorrer, opcionalmente, um Fechamento da Narrativa.

Efectivamente, os textos deste género seguem um padrão de estruturação de etapas que começa com uma referência temporal (“Era uma vez”, “Ontem”, “Há pouco, quando vinha para aqui”) e uma referência espacial (“Era uma vez, num reino muito longe daqui”, “Ontem, na escola”, “Há pouco, quando estava no autocarro”), ou vice-versa (“Na escola, ontem...”).

Da mesma forma, espera-se a introdução de intervenientes na história, agentes das acções, enfim, personagens (“Era uma vez, num reino muito longe daqui, uma princesa”, “Há pouco, quando estava no autocarro, vi o João e...”, “Ontem, na escola, uma professora...”).

Para além disso, espera-se que os acontecimentos narrados ocorram em função de uma sequência lógica, temporal, e que, por fim, haja um fechamento da narrativa, se bem que esta etapa seja opcional (“E viveram felizes para sempre”, “Moral da história: não comprei o carro”, “E tudo ficou bem”. (Mateus, Pereira e Fisher, 2008)

As autoras do estudo do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) sobre a Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (Mateus, Pereira, & Fisher, 2008), construíram um modelo de análise de textos narrativos escritos, com o objectivo de analisar os textos de alunos dos 1º e 2º ciclo que frequentam as escolas portuguesas e que não têm como língua materna o Português, de modo a poderem desenvolver formas de intervenção pedagógica e didáctica mais eficazes no trabalho com estes alunos, nomeadamente no ensino da língua portuguesa (Rosa, 2009).

Aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objectivos desejados (Cassany, 2000). Deste modo, este autor defende que em vez de se ensinar a escrever, dever-se-ia ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc. Por isso, um dos factores mais eficazes para o desenvolvimento da escrita é o dos hábitos de leitura. O leitor, quando em contacto com o livro, interioriza as estruturas próprias da escrita que o ajudará quando necessitar de escrever. Ao ler vários tipos de texto, está a adquirir um conhecimento sobre as características dos diferentes tipos de texto. Como afirma Carvalho (2003: 108, referenciando Charney & Carlson, 1995) o *“contacto com modelos poderá, de algum modo, influenciar o conteúdo e a estrutura dos textos ao lembrar aspectos, que seriam eventualmente esquecidos, pela activação de conceitos a retirar da memória e ao facilitar a consciencialização dos aspectos referentes aos padrões estruturais do texto que está a ser escrito.”*

Os vários tipos de textos não têm o mesmo tratamento. Existe a predominância de uns sobre os outros. A narrativa e a descrição, associadas ou de modo independente, são aquelas em que se atribui maior atenção tanto do ponto de vista da recepção de conhecimentos como da produção.

Como qualquer texto de qualquer género, o texto narrativo desenvolve-se em função daquilo que podemos referir como a sua estrutura de género. É essa estrutura de género que o torna semelhante a outros textos do mesmo

tipo, isto é, do mesmo género, permitindo-nos assim compreendê-lo e enquadrá-lo culturalmente em função das convenções de que faz uso. O género de um texto é, portanto, identificável como a sequência de etapas ou passos funcionais distintos por meio dos quais esse texto se desenvolve, sendo que as possíveis variações no domínio do género são o reflexo de diferentes encenações na sequencialização e estruturação dessas etapas. Precisamente porque a encenação o pôr em acção dessas etapas, pode definir quadros de variação no domínio da estrutura genológica, a análise da sua realização terá que ser feita em função não de uma estrutura fixa e rígida, mas de um potencial, o potencial de estrutura genológica (PEG). A descrição desse potencial de estrutura genológica é a descrição dos recursos estruturais disponíveis para esse género em particular. Dito de outra forma:

*“O PEG é a descrição do leque total de elementos retóricos opcionais, iterativos e obrigatórios de um género, assim como da ordenação desses elementos, de modo a equacionarmos e enquadrarmos na descrição as possibilidades de estruturação de qualquer texto que seja exemplo desse género”.*

## **Capítulo III**

### **1. Metodologia**

O presente estudo, o trabalho com a produção textual dos alunos de língua materna portuguesa, cabo-verdiana, moldava, chinesa (mandarim) visa perceber o modo como os alunos produzem um tipo de texto particular, cujo objectivo cultural se encontra bem definido na nossa cultura e cuja prática é constante na aula de língua materna. Queríamos sobretudo saber se as produções dos alunos revelavam domínio das convenções do género em causa. Tal tipo de texto, que podemos definir genericamente como narrativo ou, de uma outra forma, como uma história ou relato de acontecimentos, está perfeitamente vulgarizado na cultura e é parte integrante e produto de inúmeros eventos comunicativos do nosso quotidiano.

A metodologia seguida neste trabalho de investigação em educação é de carácter essencialmente descritivo, podendo ser considerado um estudo exploratório de acordo com Bodgan & Biklen (1994), com uma amostra intencional e não probabilística. Insere-se no âmbito da investigação sobre a diversidade linguística, onde se procura conhecer o grau e o tipo de influência das línguas maternas nas produções linguísticas dos alunos. Dado o seu carácter exploratório e as características da amostra, o estudo não tem como objectivo fazer generalizações relativamente à população alvo do mesmo.

### **2. Questão de investigação**

A presente investigação, na linha de anteriores, (ILTEC, 2008 e Rosa, 2009) propõem-se alargar o conhecimento sobre a influência das línguas maternas nas produções linguísticas dos alunos.

A questão que motivou a investigação surgiu a partir do problema que consiste em conhecer a forma como alunos do 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> ano de escolaridade, de meios culturais diferentes, com diferentes línguas maternas, e com a mesma língua de escolarização, constroem a narrativa, a partir de um conjunto de imagens, em contexto de sala de aula.

Procurou-se indagar especificamente o seguinte:

- Tendo por base um conjunto de seis imagens, que características tem a estrutura narrativa construída por alunos escolarizados em Português e que possuem línguas maternas diferentes da língua de escolarização?
- Que diferenças, apresentadas nos níveis de elaboração das narrativas, se detectam nas produções, tendo por base a origem, culturas e línguas maternas dos mesmos
- Até que ponto um diferente nível de conhecimento sintáctico afecta as produções escritas dos alunos

### 3. População e Amostra

A população alvo deste estudo são alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (4º, 5º e 6º ano de escolaridade) que frequentam uma escola pública inserida num meio urbano, no distrito de Setúbal.

Desta população foi seleccionada por conveniência uma amostra constituída por 8 alunos, sendo 1 português, 2 Moldavos, 3 oriundos de Cabo Verde e 2 alunos Chineses. As suas idades situam-se entre os 9 e os 12 anos de idade. Os participantes, embora apresentem resultados escolares semelhantes, possuem características sociais e culturais diferentes.

No quadro II referem-se as profissões dos Encarregados de Educação.

Quadro 3.1 – Profissões dos pais dos alunos que participaram no Estudo

Profissões dos Pais	
Caboverdianos	Empregados de construção civil/Empregadas de limpeza
Chineses	Comerciantes
Moldavos	Empregados de construção civil/Enfermeiro
Português	Técnico de Combustível/Professora

#### **4. Instrumentos para a recolha de dados**

Os dados para esta pesquisa foram obtidos por resposta escrita e por gravação, como respostas a tarefas propostas, tal como tem sido usado em estudos desta linha de pesquisa.

Assim, fez-se a selecção do material a incluir para que o mesmo fosse simultaneamente válido para os objectivos definidos e suficientemente elucidativo, significativo e estimulante para os participantes.

No que se refere à tarefa escrita e à tarefa oral, procurou-se que esta fosse adequada à faixa etária e ao nível da escolaridade dos participantes, de forma a poderem gerar indicadores empíricos válidos.

Tendo por base estudos já realizados na área da Avaliação da Linguagem Oral e da Diversidade Linguística, nomeadamente o estudo sobre a Avaliação da Linguagem Oral Sim-Sim, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, (4<sup>o</sup> ed.) e o estudo sobre a Diversidade *Linguística na Escola Portuguesa*, desenvolvido pelo ILTEC (2008), foi preparado e utilizado o seguinte *dossier* de materiais, para a recolha dos dados empíricos (Ver anexo 1).

#### **5. Material**

No instrumento de recolha de dados que segue em anexo (Anexo 1 e Anexo 2) constam vários elementos de identificação, tais como a localidade onde serão recolhidos os dados, o conteúdo sobre o qual versará a investigação e o objectivo da mesma.

O instrumento para a recolha de dados é composto por:

- Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-Sim, 2006), 32 itens de registo oral.
- Um conjunto de seis imagens que formam uma história “História do gato” (Iltec, 2008) para pedir aos alunos uma proposta de construção de uma narrativa.

Com o Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas, por meio da resposta a uma pergunta formulada com base num enunciado descontextualizado, pretende-se avaliar o conhecimento intuitivo das regras sintácticas que regulamentam a língua portuguesa

Através das imagens da História do gato, pretende-se solicitar aos alunos que construam uma narrativa sobre as imagens em questão. As imagens apresentadas têm como objectivo focar a atenção dos alunos nas mesmas, de modo a construírem uma narrativa escrita. O objectivo principal é avaliar a capacidade de as crianças redigirem uma pequena história a partir da referida sequência de imagens.

## **6.Procedimentos de aplicação e recolha de dados**

O Estudo foi implementado em meados do mês de Janeiro, em 9 turmas disponíveis do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade do distrito de Setúbal.

Os dados foram recolhidos em duas fases, realizados em duas escolas diferentes, uma de 1º Ciclo e outra de 2º Ciclo.

Para a aplicação deste estudo foi previamente solicitada autorização à instituição de ensino que acedeu amavelmente. Garantiu-se o anonimato dos alunos intervenientes e foi assumido que os dados deste estudo não tinham intenções classificativas. A metodologia de implementação deste trabalho para a recolha de dados foi semelhante nas duas escolas. Na escola do 2º ciclo o estudo foi implementado na aula de Estudo Acompanhado e no 1º ciclo no horário das actividades extra curriculares.

Para a realização das tarefas, os alunos dispuseram de um bloco de 90 minutos. Quinze minutos para as explicações iniciais e trinta minutos para responderem às questões orais. De seguida dispuseram de mais 15 minutos para colocarem dúvidas que considerassem pertinentes e os restantes trinta minutos para a produção escrita.

Posteriormente a investigadora entregou a cada aluno um *dossier* individual de trabalho que continha um conjunto de seis imagens que formam uma história “História do gato” para a construção de uma narrativa. Os alunos foram motivados para as tarefas que se pretendia que realizassem. Foram igualmente informados que os dados deste estudo serviriam para a realização de um trabalho de investigação, que os mesmos não tinham intenções classificativas e que o anonimato seria mantido.

Antes da realização das tarefas a investigadora procurou que os alunos focassem a sua atenção nas tarefas apresentadas e para isso pediu muita atenção e responsabilidade durante a sua execução. A partir desse momento a investigadora deixou que cada aluno executasse individualmente o seu trabalho, dando-lhes total liberdade para permanecerem até ao final da aula. Todos os alunos terminaram as tarefas no tempo previsto.

Confirmou-se que os alunos compreendiam a informação contida nos instrumentos assim como as propostas de trabalho. Não foi, por isso necessário proceder à sua alteração.

## **7. Análise dos Dados**

Com o objectivo de analisar as produções escritas dos alunos, construímos um modelo de análise de textos narrativos que permite observar diferentes níveis de textos.

Pretende-se que os alunos construam uma narrativa, dotada de estrutura base, adequada à sua faixa etária e ao seu nível de competências, introduzindo;

- Localização temporal inicial
- Localização espacial inicial
- Referência às personagens
- Introdução de personagens no contexto narrativo
- Sequencialização dos eventos
- Utilização de tempos verbais adequados
- Utilização de Conjunções e locuções coordenativas e subordinativas
- Fechamento

- **8. Descrição dos Parâmetros de Análise das narrativas**

Quadro 8.1. Descrição dos Parâmetros de Análise das narrativas

<b>Parâmetros</b>	<b>O que se pretende</b>
<p><b>1. Localização temporal inicial</b></p> <p>A presença de um elemento de marcação temporal é fundamental no texto narrativo, uma vez que este remete para o momento em que se desenrola a história, um tempo necessariamente distinto do momento da escrita.</p>	<p>Verificar se os alunos introduzem de forma adequada nas suas narrativas, situando-as no tempo, utilizando um elemento de localização temporal inicial como “era uma vez” ou uma expressão adverbial de tempo como “Certo dia”, “Num dia de sol”, ...</p>

Quadro 1.1. Localização temporal inicial

<p><b>2. Localização espacial inicial</b></p> <p>As coordenadas espaciais dos eventos descritos no texto narrativo podem não coincidir com as que se verificam no momento da enunciação, é importante informar o leitor sobre o <i>onde</i> da história.</p>	<p>A localização espacial deve ser feita com base na primeira imagem do estímulo visual, considerando-se adequadas todas as expressões que façam referência à <u>árvore</u>, <u>ao ramo</u> ou <u>ao ninho</u> em que se encontram os pássaros.</p> <p>(Tratando-se de uma localização inicial, apenas serão consideradas correctas as expressões espaciais que ocorram no princípio da história)</p>
--	---

Quadro 2.1. Localização Espacial inicial

<p><b>3. Referência às personagens</b></p> <p>As personagens são cruciais para uma narrativa, sem elas a narrativa não acontece.</p> <p>Tal como referimos no enquadramento teórico, que as personagens suportam o desenrolar da acção, é através delas que a acção se desenvolve.</p>	<p>Verificar se os alunos referem as personagens esperadas, de acordo com o estímulo visual apresentado: os passarinhos, a mãe dos passarinhos, o gato e o cão.</p> <p>(Note-se que os alunos não têm de recorrer obrigatoriamente a estas designações para introduzir as personagens, podendo igualmente utilizar outras expressões que poderão estar correctas).</p>
--	--

Quadro 3.1. Referência às personagens

<p><b>4. Introdução de personagens no contexto narrativo</b></p> <p>O modo como as personagens são introduzidas (mencionadas pela primeira vez) no texto narrativo representa uma operação fundamental para a compreensão do discurso, dando-lhe coerência. A forma linguística para referir essa entidade depende do seu grau de previsibilidade, esperando-se o uso de uma expressão nominal forte, normalmente uma expressão indefinida (Arim, E., 2008)</p>	<p>Interessa-nos analisar se as crianças se referem às personagens que introduzem pela primeira vez na história de forma adequada, distinguindo o uso de estruturas nominais <u>definidas</u> e <u>indefinidas</u>, sempre que o contexto não permita inferir qualquer relação entre a personagem introduzida com outra já conhecida do leitor.</p>
---	---

Quadro 4.1. Introdução de personagens no contexto narrativo

<p><b>5. Sequencialização dos eventos</b></p> <p>Embora por razões estilísticas seja possível inverter ou trocar a ordem dos eventos narrados, estes são preferencialmente apresentados de forma sequencializada, sobretudo tendo em conta o estímulo visual da história do gato em que os eventos são apresentados de forma ordenada.</p>	<p>Os alunos devem produzir um texto que refira todos os eventos, respeitando, ao mesmo tempo, a relação lógica e temporal entre eles. Com base nas imagens os autores do estudo do ILTEC (2008) definiram um conjunto de dez eventos aos quais se espera que os alunos façam referência e que adoptaremos no nosso trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Um pássaro está no ninho com os filhos</li><li>2. O pássaro vai-se embora</li><li>3. Chega o gato</li><li>4. O gato observa os filhos do pássaro</li><li>5. O gato sobe à árvore</li><li>6. Chega um cão</li><li>7. O cão impede o gato de apanhar os passarinhos, ou em alternativa, O cão ajuda o gato a apanhar os passarinhos</li><li>8. A mãe dos passarinhos volta</li><li>9. O cão corre atrás do gato, ou o cão e o gato fogem juntos</li><li>10. O pássaro e os filhos ficam no ninho</li></ol>
--	---

Quadro 5.1. Sequencialização dos eventos

<p><b>6. Utilização de tempos verbais adequados</b></p> <p>Os acontecimentos do texto narrativo situam-se, por definição, num tempo distinto do momento de enunciação. O tempo para que remete o texto narrativo é, por norma, o passado.</p>	<p>Os alunos devem elaborar as suas narrativas utilizando formas verbais do pretérito, articulando formas do pretérito perfeito com formas do pretérito imperfeito. A utilização do presente será apropriada quando os alunos optem por introduzir fragmentos de discurso directo. (Interessa-nos perceber quais os tempos verbais mais utilizados pelos alunos ao longo do texto, assim como o tempo verbal utilizado para iniciar a história, não nos ocupando aqui do modo como esses tempos verbais estão articulados entre si.)</p>
---	--

Quadro 6.1. Utilização de tempos verbais adequados

<p><b>7. Utilização de Conjunções e locuções coordenativas e subordinativas</b></p> <p>Os processos de construção do texto, passam pelo estabelecimento de redes de ligação entre a informação nova e a que já foi dada, assegurando-se a progressão da narrativa. Uma das formas de o fazer passa pela utilização de conectores.</p>	<p>8.Os alunos devem elaborar as suas narrativas utilizando conjunções e locuções coordenativas e subordinativas para combinarem frases com outras frases de modo a obterem unidades frásicas complexas.</p> <p>São esperados alguns laxemas nas produções dos alunos, que passam pelo estabelecimento de relações coordenativas copulativas: <b>e</b>; adversativas: <b>mas</b>, e também pelo uso de relações subordinativas, actualizadas através de conjunções ou locuções conjuncionais: <b>enquanto, quando, até que, de repente... etc.</b></p> <p>(Interessa-nos perceber quais os tipos de conectores, elementos de ligação, utilizados pelos alunos É importante verificar se os alunos utilizam os mecanismos de conexão interfrásica, de forma a hierarquizar a informação).</p>
---	--

Quadro 7.1. Utilização de Conjunções e locuções coordenativas e subordinativas

<p><b>8.Fechamento</b></p> <p>O fechamento, ao contrário dos outros elementos narrativos aqui descritos, não é obrigatório. Embora não seja obrigatório, ele é uma mais-valia para o texto narrativo e a sua presença é indício de que os alunos conseguem abstrair-se da simples descrição de eventos sequencializados, construindo uma narrativa com princípio meio e fim.</p>	<p>O fechamento pode ser feito de diversas formas, sendo a mais convencional das histórias infantis a expressão “<i>viveram felizes para sempre</i>”. Outra forma de fazer o fechamento consiste na apresentação de uma conclusão ou uma moral da história. Recorrendo a formas mais ou menos convencionais, o que nos importa é perceber se o aluno utilizou ou não o fechamento como elemento indicador de que a narrativa terminou.</p>
--	--

Quadro 8.1. Fechamento

Adaptado do estudo do ILTEC (Mateus, Pereira e Fischer, 2008) e da Dissertação de Mestrado “A Estrutura Narrativa Na Escrita dos Alunos Surdos” (Rosa, 2009)

## **9. Descrição dos Parâmetros de Análise do subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas**

*“Numa perspectiva de desenvolvimento, avaliar a compreensão é recolher um poderoso indicador sobre a maturidade linguística da criança já que, qualquer que seja o domínio ou estrutura linguística, a mestria da compreensão precede a mestria da produção”. Sim-Sim, (2006:16)*

Segundo a autora, a criança, em situação de interacção comunicativa (diálogo), serve-se do contexto para compreender a mensagem que lhe é dirigida, isto significa que pode adquirir o significado sem que domine a construção sintáctica usada. Ainda segundo a autora um processo mais seguro de avaliar o domínio estrutural é o de descontextualizar a frase e questionar o significado do enunciado proposto. Sim-Sim, (2006:16)

Para procedermos à análise do Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas sobre a Avaliação da Linguagem Oral Sim-Sim, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, (4<sup>o</sup> ed.) foram utilizados os mesmos critérios para testar a compreensão de estruturas do Português que a autora utilizou no seu estudo.

As instruções de aplicação do subtteste e os exemplos introdutórios encontram-se abaixo transcritos.

**Instruções e exemplos:**

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

- **A camisola verde do Rui tem um buraco.**

**P:** De que cor é que é a camisola a camisola do Rui?

- **A Rita viu um gato cinzento muito lindo.**

**P:** O que é que a Rita viu?

- **O carro que bateu no camiã ficou muito amachucado.**

**P:** O que é que ficou muito amachucado?

1. **O carro vermelho da mãe teve um furo.**

**P:** De que cor é que é o carro da mãe?

2. **O locutor anunciou o prémio mais importante.**

**P:** O que é que o locutor anunciou?

3. **Hoje vamos à feira ou vamos ao jardim.**

**P:** Onde é que vamos hoje?

4. **Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.**

**P:** Quais é que eram as árvores mais altas?

5. **O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.**

**P:** Quem é que foi ao cinema?

6. **Nem o Miguel chegou nem o João saiu.**

**P:** Quem é que não chegou?

7. **A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.**

**P:** Quem é que tinha um vestido azul?

8. **Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.**

**P:** Quem é que chegou primeiro à escola?

9. **A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.**

**P:** Quem foi ao supermercado?

10. **O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.**

**P:** Quando é que o cão do meu vizinho ladra?

11. **O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.**

**P:** Quem é que saltou por cima da zebra?

**12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.**

**P:** Quem é que chegou primeiro a casa?

**13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.**

**P:** Quem é que tinha uma gravata amarela?

**14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.**

**P:** Porque é que o pai perdeu o autocarro?

**15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.**

**P:** Porque é que o André foi ao futebol?

**16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.**

**P:** Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?

**17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.**

**P:** Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

**18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.**

**P:** Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

**19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.**

**P:** O que é que acontecerá se não chover?

**20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.**

**P:** Para que é que eles fora à loja?

**21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.**

**P:** Para que é que se levantou cedo o João?

**22. O menino foi arranhado pelo gato.**

**P:** Quem é que arranhou o menino?

**23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.**

**P:** Que é que arrumará o quarto?

**24. O rapaz foi beijado pela rapariga.**

**P:** Quem é que beijou?

**25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim?**

**P:** Quem é que ficou no jardim?

**26. O leão foi atacado pelo tigre.**

**P:** Quem é que atacou?

**27. Não veio uma única pessoa à festa.**

**P:** Que é que não veio à festa?

**28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.**

**P:** A quem é que vão emprestar o livro?

**29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.**

**P:** Onde é que estava o ratinho branco?

**30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.**

**P:** Quem é que gostou do filme?

**31. Uma única pessoa não veio à festa.**

**P:** Quem é que não veio à festa?

**32. A carteira foi-me roubada no autocarro.**

**P:** Quem é que roubou a carteira?

*Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas sobre a Avaliação da Linguagem Oral Sim-Sim, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, (4º ed.)*

Com o objectivo de analisar pormenorizadamente as produções escritas dos alunos, construímos um modelo de análise de textos narrativos que inclui:

- Estrutura do género narrativo
- Coerência e coesão textuais
- Coordenação e subordinação

Foram analisadas as narrativas, em função dos critérios que adoptámos como parâmetros de análise, contabilizando todas as ocorrências dos diferentes parâmetros em estudo. Foram transcritos os excertos das narrativas dos alunos, suprimindo os erros ortográficos, dado que a ortografia não foi objecto da nossa análise. O desempenho global dos alunos resulta da soma dos desempenhos obtidos em cada parâmetro de análise.

Após a recolha e organização destes dados em grelhas, procedemos à comparação, dos parâmetros em estudo, para tal foram elaboradas tabelas onde foram contabilizadas todas as ocorrências em estudo. As referidas tabelas continham igualmente excertos retirados das narrativas dos alunos a título exemplificativo. Na transcrição dos exemplos respeitámos sempre a ortografia utilizada pela criança. Posteriormente efectuamos a análise e interpretação dos resultados.

Fizemos uma leitura dos resultados obtidos pelos alunos estrangeiros, referindo tanto os pontos fortes como os pontos mais fracos, destacando aquilo que parece constituir uma dificuldade, fazendo de seguida a discussão dos

resultados de todos os trabalhos, tendo como termo de comparação a narrativa do aluno Português.

Para o tratamento dos dados da ficha sociolinguística, foram contabilizadas as respostas a cada um dos itens da ficha e os dados recolhidos foram registados em grelhas, das quais se fez uma síntese com os resultados globais.

## CAPÍTULO IV

### Apresentação e interpretação dos resultados

#### 1. Análise da ficha sociolinguística

Na análise dos dados referentes à caracterização sociolinguística dos alunos estrangeiros optámos por seguir a leitura dos três grandes campos definidos na ficha:

##### 1.1 Dados relativos ao aluno

Sexo		Idades			Ano de escol.		
M	F	9	10	11	4º	5º	6º
6	2	3	1	4			

Quadro 1.1. Dados relativos ao aluno

- O grupo é constituído por 6 rapazes e 2 raparigas.
- Alguns alunos têm uma idade superior à idade correspondente ao ano de escolaridade que frequentam (4º, 5º e 6º).

##### a. Dados relativos à família

Escolaridade dos Pais				Língua materna dos Pais				Língua falada em casa pelos Pais			
Básico	Sec	Sup.	s/dados	pt		ch	mol	Pt.	Crio.	Ch.	Mol.
6	1	5	4	8		4	4	2	6	4	4

Quadro 1.2. Dados relativos à família

- Seis pais têm o ensino básico (três pais e três mães), um pai tem o ensino secundário, cinco pais possuem o ensino superior (três mães e dois pais) e quatro não se conhece (dois pais e duas mães).
- Oito dos pais tem como língua materna o português, quatro o Mandarim e quatro o Moldavo.
- Relativamente à língua falada em casa, todos os pais falam a sua língua materna, excepto os cabo-verdianos que falam o crioulo de Cabo-Verde.
- Dez pais possuem o ensino básico (cinco pais e cinco mães), seis têm o ensino superior.
- Quatro pais têm como língua materna o Moldavo, quatro o Mandarim, dois o Português e seis o Crioulo de Cabo Verde.

### 1.3 Dados relativos à forma de comunicação do aluno

Língua falada na Escola				Língua falada em casa			
pt	ml	Crio.	ch	Pt.	ml	Crio.	ch
8	-	-	-	1	2	3	2

Quadro 1.3. Dados relativos à forma de comunicação do aluno

- Todas as crianças falam português na escola.
- Relativamente às línguas faladas pela criança no seu espaço conversacional, 1 criança fala português, 2 falam Moldavo, 3 falam crioulo de Cabo-Verde e dois falam Mandarim

## 1- Análise dos parâmetros da estrutura da narrativa

### Parâmetro 1: Localização Temporal Inicial e Localizador Espacial Inicial

A natureza temporal da narrativa imprime uma ordem temporal aos acontecimentos, o que por sua vez serve de ritmo ao processo de construção de significados (Polkinghorne, 2004; Gonçalves, 2000), sendo tão essencial para a elaboração em torno da experiência como a sua natureza contextual, que permite situar contextual, e culturalmente a narrativa.

Alunos	Localização Temporal Inicial	Explicitação	Localizador Espacial Inicial	Explicitação
PT	✓	“Era uma vez”	✓	“... no ninho”
M1	✓	“Era uma vez”	✓	“... um ninho”
M2	✓	“Certo dia”	✓	“o ninho”
CH1	✓	“Era uma vez”	✓	“... no ninho”
CH2	X	“O pássaro tem o seu ninho.”	✓	“...” em cima de uma árvore.”
CV1	✓	“Era uma vez”	✓	“...no cimo de uma árvore.”
CV2	✓	“Era uma vez”	✓	“...em cima da árvore.”
CV3	✓	“Era uma vez”	✓	“...uma árvore.”

Quadro 1.1 Localização Temporal Inicial e Localizador Espacial Inicial

**Parâmetro 3 e 4: Referência às personagens e Introdução das personagens em contexto narrativo**

Alunos	Referência às personagens	Explicitação	Introdução das personagens em contexto narrativo	Explicitação
PT	✓	pomba, filhos, gato e cão	✓	<u>Uma pomba, um gato, os filhos, um cão</u>
M1	✓	ave, gato, filhos, cão	✓	Uma ave, os três filhos, o gato, um cão
M2	✓	passarinho, bebés, gato, cão	✓	O passarinho, os seus bebés, um gato, um cão
Ch1	✓	pássaro, filhos, gato, cão	✓	O <i>passáro</i> , os filhos, um gato, um cão
Ch2	✓	pássaro, filhos, gato, cão	✓	Um pássaro, os seus filhos, um gato, um cão
CV1	✓	pássaro, filhotes, gato, cão	✓	Um pássaro, os seus filhotes, um gato, o cão
CV2	✓	pássaro, filhos, gato, cão	✓	Um pássaro, os filhotes, o gato, um cão
CV3	x	pombos, cão, mãe,	x	

Quadro 3.1. Referência às personagens e Introdução das personagens em contexto narrativo

### **Parâmetro 5: Sequencialização de eventos**

Alunos	Sequencialização de eventos	Explicitação
PT	✓	
M1	✓	
M2	✓	
CH1	✓	
CH2	✓	
CV1	✓	
CV2	✓	
CV3	X	

Quadro 5.1 Sequencialização de eventos

**Parâmetro 6: Utilização dos tempos verbais adequados e Utilização de Conjunções e locuções coordenativas**

Alunos	Utilização dos tempos verbais adequados	Explicitação	Utilização de Conjunções e locuções coordenativas	Explicitação
PT	✓	era, foi buscar, apareceu, sentou-se, pensou, decidiu, correu, acabou	✓	exactamente, quando, aí, mas, e
M1	✓	era, tinha, vivia, foi, viu, estava, assustou-se, deu	✓	enquanto, mas, quando, e
M2	✓	foi, buscar, olhou, <i>passiava</i> , disse, começou, andava, <i>vio</i> , <i>poz</i> , <i>mordeu-lhe</i> , <i>desceu</i> , <i>fugiu</i> , <i>chegado</i>	✓	de repente, passado pouco tempo, logo, <u>mal o gato</u> ,
CH1	X	nasceram, foi passear, viu, têm, buscar, estava, esperar, sair, foi, comer, subir, apanhar, olhou, <i>buscou</i> , foi-se	✓	e
CH2	X	tem, está, saiu, ir buscar, passou, <i>vio</i> , quer, ir, apareceu, impediu, subir	✓	e
CV1	X	era, foi boscar, chega, olhar, sobio, comer, chega, morde-lhe, saltou, comesou	✓	de repente, e,
CV2	✓ *	era, tinha, <i>vou</i> , ficaram, <i>fozer</i> , <i>sobiu</i> , <i>apareceu</i> , mordeu, <i>coreu</i> ,	✓	e,
CV3		era, gostavam, foi, encontrou, saiu, ficou, tentou, subir, mordeu, estava, chegou	✓	e, <i>depoi</i>

Quadro 6.1. Utilização dos tempos verbais adequados e Utilização de Conjunções e locuções coordenativas

## Parâmetro 8: Fechamento

Alunos	Fechamento	Explicitação
PT	✓	"...acabou tudo bem."
M1	X	..." a ave chegou e deu de comer aos filhos."
M2	X	" E o passaro já tinha chegado."
CH1	X	"o cão foi átras do gato."
CH2	X	"... apareceu o cão e impediu o gato a subir."
CV1	X	..." chegou com as minhocas para alimentar os filhos."
CV2	X	"... contou com os filhos para dar comida."
CV3	X	..." chegou com a comida e o cão estava atrás de outro."

Quadro 8.1. Fechamento

## **2- Análise dos parâmetros do Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas**

Crescer linguisticamente significa adquirir a mestria das regras de estrutura e uso da língua materna, isto é, a língua do grupo primário de socialização, materializado na família. O período de desenvolvimento da linguagem é regulado por marcas e etapas universais, embora seja possível detectar particularidades de aquisição em cada língua específica. O conhecimento interiorizado das regras da língua reflecte a competência linguística do sujeito e manifesta-se pelo nível de compreensão do que é ouvido e pela riqueza dos enunciados produzidos” (Sim-Sim, 2004).

O estudo efectuado por Sim-Sim, *Avaliação da Linguagem Oral* pretende efectuar “*uma apreciação do desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, a constatação das alterações de competência e desempenho linguístico que ocorrem durante uma dimensão temporal do período da aquisição da linguagem.*” (Sim-Sim, 2004).

Com o objectivo de avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através da resposta a uma pergunta formulada com base num enunciado proposto, decidiu-se aplicar o Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas sobre a Avaliação da Linguagem Oral Sim-Sim, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, (4º ed.).

O instrumento para a recolha de dados é composto por 32 itens de registo oral. No anexo um apresentaremos as respectivas grelhas de cotação. Como atrás mencionámos, a cotação máxima deste subteste é de 32 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada. Após a recolha das respostas e a respectiva transcrição, foram analisadas e cotadas as mesmas e realizada a análise dos itens por idade.

## Compreensão das estruturas complexas:

Quadro 2.1. Análise dos parâmetros do Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas

Nacionalidade	Idade	Anos de permanência no país	Ano de escolaridade	Total	Percentis
PT	9	-	4º	32	100
Ch1	9	4	4º	24	75
Ch2	12	3	6º	29	menos de 91
M1	9	3	4º	30	94
M2	9	3	4º	28	86
CV1	11	-	5º	26	menos de 81
CV2	11	-	5º	25	menos de 78
CV3	11	-	5º	24	menos de 75

Nota: Segundo as indicações do Teste, a idade vai até aos 9 A e 11 M, o que significa que os valores relatados para as crianças de 11 e 12 anos correspondem a percentis mais baixos.

*“A compreensão envolve a recepção e decifração de uma cadeia fónica e respectiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. A primeira etapa da compreensão é a percepção da fala; a segunda é a segmentação da cadeia sonora, com base em unidades com significado, de forma a decifrar a mensagem ouvida. O domínio da compreensão progride desde a identificação de palavras isoladas, a partir do segundo semestre de vida, até à mestria de estruturas complexas, como é o caso das frases plurioracionais (formadas por coordenação e subordinação) ou das construções passivas (Sim-Sim, 2006).*

Tal como refere Sim-Sim no seu estudo sobre a Avaliação da Linguagem Oral, *“ avaliar a compreensão é recolher um poderoso indicador sobre a maturidade linguística da criança já que o domínio da estrutura linguística, a mestria da compreensão precede a mestria da produção”.*

A nossa população são crianças de nove anos, alunos do 4º ano de escolaridade, as de onze anos alunos do 5º ano, e uma de doze anos, aluno do 6º ano de escolaridade, sendo a disponível para a realização de estudo, pois pretendíamos trabalhar com crianças estrangeiras que residissem em Portugal acerca de três anos.

A grelha a cima apresentada indica-nos a nacionalidade de cada aluno, a idade, o ano de escolaridade que frequentam, a cotação que obtiveram no teste de compreensão das estruturas complexas e os respectivos percentis. Apesar das idades de alguns dos nossos alunos ser superior à idade máxima das crianças a quem foi aplicado o teste de Compreensão de Estruturas Complexas (4, 6 e 9 anos) no estudo sobre a Avaliação da Linguagem Oral Sim-Sim, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, (4º ed.), decidimos aplicá-lo, pois o período para o desenvolvimento linguístico inicia-se e pode prolongar-se numa extensão temporal mais alargada do que a faixa etária considerada no estudo da autora. (Sim-Sim, 2006), e igualmente pelo facto dos nossos alunos terem o português como segunda língua e estarem a efectuar as primeiras aprendizagens na sua nova língua de escolarização.

A aprendizagem do vocabulário de uma língua não materna apresenta múltiplos desafios. Na vida escolar, esses desafios estão ligados ao facto de a língua não materna constituir não só a nova língua de comunicação na interacção social alargada, mas também a língua de construção do conhecimento.

## 1- Discussão e interpretação dos resultados

A análise dos dados obtidos pelos alunos permite-nos responder às questões que orientaram a investigação:

- **Tendo por base um conjunto de seis imagens, que características tem a estrutura narrativa construída por alunos escolarizados em Português e que possuem línguas maternas diferentes da língua de escolarização?**

Os resultados dos alunos de língua materna não portuguesa foram muito semelhantes aos resultados obtidos pelo aluno português no que diz respeito à localização temporal e espacial inicial, pois todos os alunos iniciaram a sua história com uma localização, excepto um aluno chinês que não localizou a sua história no tempo, utilizando a expressão “*o pássaro tem o seu ninho*” para fazer a abertura da sua narrativa, ao contrário dos restantes alunos que utilizaram expressões como “Era uma vez” e “Certo dia”. Apesar de a maioria dos alunos terem conhecimento da utilização das expressões de localização temporal na abertura das narrativas, somente o aluno português não revelou dificuldades em estabelecer as ligações sintácticas ou semânticas com os elementos da frase, ao contrário dos restantes que revelam dificuldades no estabelecimento das referidas ligações.

“*Era uma vez uma ave que tinha um ninho*” M1

“*Certo dia o passarinho foi buscar comida*” M2

“*Era uma vez, o pássaro nasceram*” CH1

A dimensão temporal, segundo Ricoeur (1986, in Adam e Revaz, 1987), é uma componente essencial do texto narrativo, pois é necessário um localizador inicial para os alunos situarem as suas histórias no tempo. Tal como acontece com a localização temporal da acção, também a localização espacial se reveste de maior importância, pois fornece elementos relativos ao tempo e ao local onde se desenvolvem os eventos. No caso da história do gato a localização espacial era dada a partir do estímulo visual. Podemos concluir que

a maioria dos alunos emprega um localizador temporal e espacial, somente um aluno não utilizou o marcador temporal, como já foi referido.

Relativamente ao modo como o marcador espacial é explicitado pelos alunos, é de referir que os alunos estrangeiros possuem uma menor diversidade lexical, não fazendo referência a outros elementos, excepto os que se encontram na imagem.

*“No cimo de uma árvore.”*

*“No ninho.”*

Como já foi referido no enquadramento teórico, não existe texto narrativo sem personagens, pois são estas que suportam o desenvolvimento da história, constituindo-se como fios de ligação entre diferentes episódios (Reis e Lopes, 1987). Para existir uma maior coerência e coesão textuais é fundamental que as personagens sejam referidas, pela primeira vez, no contexto narrativo, de uma forma adequada.

Podemos concluir que todos os alunos fizeram referência a todas as personagens, excepto um aluno cabo-verdiano que não referiu o gato, nem introduziu correctamente as personagens em contexto narrativo. Apesar de quase todos os alunos terem feito referência às personagens, somente o aluno português as introduziu da forma mais correcta, utilizando artigos indefinidos e determinantes. Em parte, o desempenho dos alunos é explicável pela interferência da língua materna na língua de escolarização. Em Português, a distinção entre artigo indefinido e o artigo definido é fundamental para a introdução das personagens. Nas línguas maternas dos alunos não portugueses nem sempre existe essa mesma distinção: o Mandarim, o Moldavo e o Crioulo de Cabo Verde, embora tendo, apenas utiliza o artigo definido em contextos muito específicos. (ILTEC, 2008)

*“Certo dia o passarinho foi buscar comida.”*

*“O pássaro tem o seu ninho.”*

Dado que todo o texto narrativo pressupõe um princípio, um desenvolvimento e um fim (Ricoeur, 1989, in Neves e Oliveira, 2001), torna-se muito importante a existência de um número mínimo de eventos que possa assegurar essa sequência. Por outro lado, não é apenas o número de eventos

que garante a sequencialidade, mas também as relações lógicas e temporais que se estabelecem entre os eventos, ao longo da narrativa. Essas relações são garantidas pela presença de “mecanismos de conexão frásica”, concretizados através de conectores que apontem sequencializações temporais, causais e consecutivas (Rosa, 2009).

Podemos afirmar que o aluno Português e os alunos Moldavos elaboraram uma narrativa com uma boa sequencialização de eventos. Um aluno cabo-verdiano limitou-se a descrever os eventos retratados na banda desenhada, respeitando, no entanto, a ordem lógica e temporal desses mesmos eventos. Os alunos chineses e cabo-verdianos elaboraram uma narrativa pouco compreensível, do ponto de vista da sequencialização de eventos.

O texto narrativo distingue-se de outros tipos de texto devido à sua organização essencialmente temporal. Labov define narrativa mínima “como uma sequência de duas preposições temporalmente ordenadas, de tal modo que a inversão dessa ordem levaria a uma modificação do encadeamento dos factos reconstruídos”. (Labov 1972). Para Neves e Oliveira (ibidem) o Imperfeito é “o tempo-base de instauração de coordenadas enunciativas ligadas à construção da referência narrativa” (pag.77). No nosso estudo foram somente contabilizados os tempos verbais utilizados pelos alunos, para deste modo se identificar o tempo verbal que predomina ao longo da narrativa, bem como o tempo verbal utilizado pelos alunos para iniciarem os seus textos. Podemos concluir que o aluno Português, os alunos cabo-verdianos e Moldavos iniciaram a narrativa empregando um a forma verbal do pretérito como tempo de narração; o mesmo não se verifica nos alunos chineses. O fraco desempenho dos alunos chineses deve-se, em parte, à interferência da língua materna, pois em Mandarim os verbos não são flexionados – nem em tempo, nem em pessoa, nem em número, nem em modo (indicativo vs. conjuntivo) – sendo utilizada apenas a forma do infinitivo. As noções de passado, presente e futuro são transmitidas por meio de morfemas ou palavras isoladas ou então por meio do contexto. No processo de aquisição do Português, os alunos chineses têm de ganhar consciência de que o sistema verbal do Português é flexional e precisam de interiorizar as especificidades desse mesmo sistema. (ILTEC, 2008).

“Era uma vez, o pássaro nasceram os filhos” CH1

“O pássaro tem o seu ninho”. CH2

É importante referir que somente o aluno Português e os alunos Moldavos utilizaram o Pretérito Imperfeito nas suas histórias, os alunos cabo-verdianos utilizaram o Pretérito Perfeito, sendo o desempenho do último grupo referido inferior ao do primeiro.

A elaboração escrita e a capacidade que lhe é inerente pode ser analisada em função de múltiplas variantes, a construção frásica, as nominalizações, o vocabulário, a utilização de adjectivos e advérbios ou seja a forma como são geridos os mecanismos da coesão utilizados no mecanismo da narrativa. Conscientes da impossibilidade de tratar todos os aspectos que caracterizam a escrita, sentimos necessidade de reduzir o nosso objectivo de análise, dadas as limitações do nosso trabalho, à identificação de conjunções e locuções coordenativas.

Pensando na elaboração escrita, enquanto capacidade a desenvolver ou desenvolvida nos alunos em estudo, descrevemos o tipo de coesão interfrásica verificada nas narrativas dos alunos através dos tipos de relações entre orações, as de coordenação e as de subordinação. Sabemos que a organização de uma narrativa atenta a outras características determinadas pela sua estrutura e pela sucessão de eventos marcadamente temporal e causal. Por isso, o nosso estudo abrange a identificação de conectores interfrásicos com valor conjuncional, como sendo as conjunções e locuções coordenativas (Pinheiro, 2007). Neste sentido partimos das narrativas para identificar e contabilizar cada uma das ocorrências destas classes gramaticais.

Relativamente à utilização de conjunções e locuções coordenativas podemos concluir que o aluno Português e os alunos Moldavos utilizaram, com maior frequência, estes mecanismos linguísticos, a par de outros como as conjunções ou locuções conjuncionais *temporais*, concessivas, conclusivas, causais: **quando, logo que, enquanto, de repente, exactamente, passado pouco tempo, logo**. Podemos concluir que estes alunos já revelam alguma descentração do seu pensamento, revelando-se através do uso dos efeitos coesivos mais diversificados atrás referidos.

Os restantes alunos utilizaram a conjunção ou locução conjuncional coordenativa copulativa: **e**; excepto dois alunos cabo-verdianos que utilizaram

para além desta a conjunção ou locução conjuncional coordenativa adversativa: **de repente** e a conjunção ou locução conjuncional subordinativa temporal: **depois**.

Os resultados obtidos na análise das referidas conjunções e locuções permite igualmente concluir que a coordenação é um denominador comum em todos os alunos, maioritariamente pela conjunção **e**.

O fechamento ao contrário de outros elementos narrativos não constitui uma operação obrigatória no potencial da estrutura genológica do texto narrativo. Uma possível forma de terminar uma história, por exemplo, sem fazer propriamente um fechamento, consiste em descrever simplesmente o último evento da mesma. No entanto, a sua presença pode ser indicador de que o aluno usa essa estrutura para ajudar o leitor a compreender que a história terminou.

No total apenas o aluno Português terminou a sua história, utilizando a expressão **“Acabou tudo bem”** os restantes alunos terminaram as suas narrativas retratando simplesmente o último evento da história.

- **Que diferenças, apresentadas nos níveis de elaboração das narrativas, se detectam nas produções, tendo por base a origem, culturas e línguas maternas dos mesmos?**

Relativamente às diferenças apresentadas nos níveis de elaboração das narrativas, tendo por base a origem, culturas e línguas maternas dos alunos podemos concluir que os resultados dos alunos de língua materna não portuguesa, em especial os dos alunos Moldavos, foram muito semelhantes ao do aluno Português. Os alunos chineses e cabo-verdianos foram os que revelaram mais dificuldades na elaboração do texto narrativo, no que diz respeito à articulação entre os eventos e a introdução adequada das personagens, aspectos que remetem para dificuldades ao nível da coesão e da sintaxe. Destacam-se as dificuldades dos alunos chineses em adoptar um tempo verbal adequado ao género narrativo, devido possivelmente à interferência da língua materna, pois em Mandarim os verbos não são flexionados, como já foi atrás referido, e em introduzir adequadamente as personagens (emprego do artigo indefinido).

Os alunos chineses e cabo-verdianos foram os que utilizaram menos conjunções e locuções coordenativas. Foram igualmente visíveis as dificuldades dos alunos estrangeiros no que diz respeito à articulação entre os eventos, excepto um aluno Moldavo que elaborou a sua narrativa respeitando todos os parâmetros em estudo.

O grupo mandarim teve dificuldades em quase todos os parâmetros, afastando-se não só do grupo português, mas também dos restantes grupos linguísticos.

Podemos observar diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade, concluindo que os alunos do primeiro ciclo obtiveram melhores resultados que os alunos do segundo ciclo.

- **Até que ponto um diferente nível de conhecimento sintáctico afecta as produções escritas dos alunos?**

Como é sabido, a aquisição sintáctica implica em simultâneo a aquisição de outros aspectos gramaticais, como o da lexicologia e o da morfologia. Na verdade, sabemos que não se podem comunicar factos ou acontecimentos complexos sem dominar a morfologia e a sintaxe da língua. Desta forma, a criança usa a competência gramatical no que se refere aos mecanismos básicos por volta dos 5-6 anos, podendo-se afirmar que a criança atingiu o domínio da capacidade de produção sintáctica por volta da puberdade. O período que vai desde o início da escolaridade básica até à puberdade caracteriza-se pela consolidação e aperfeiçoamento das estruturas sintácticas já existentes e também pelo aparecimento de construções que requerem “alterações nas estratégias gerais de interpretação e de formulação de frases” (Sim-Sim, l. 1998:167).

O correcto domínio da sintaxe é um elemento fundamental na elaboração de qualquer texto narrativo. Para que se possa elaborar um discurso coerente, torna-se necessário ter conhecimento de realidades sintácticas diversas (ILTEC 2008).

De entre o conjunto variado de operações sintácticas envolvidas na elaboração de um texto narrativo, descrevemos, no contexto da tarefa da

história do gato a concordância a nível do sintagma nominal, a concordância entre o sujeito e o verbo e o uso de artigos e proposições.

Ao analisar as produções dos nossos alunos verificamos que algumas apresentam problemas de concordância em género “ Um gato foi passear e viu **um árvore.**” (4º Ch 1); “ **O gato saltou para o árvore.**” (5º Cv 1). E as seguintes, que apresentam problemas de concordância em número “**Os pássaro ficou no ninho**” (5º Cv 2). “ **Os três passarinho.**” (5º Cv 1).

Relativamente à supressão de artigos nas narrativas elaboradas, podemos constatar que os alunos cabo-verdianos foram os que revelaram mais problemas na correcta utilização dos mesmos. Alunos que se sintam inseguros em relação ao emprego de artigos provavelmente revelarão problemas de vária ordem, ora omitindo artigos quando necessários, ora inserindo artigos quando desnecessários, ora confundindo o uso de artigos indefinidos e de artigos definidos. “***E um cão foi la e encontrou o pombos grandis e pequenos.***”, “***Era uma vez um árvore que as pombas gostavam de estar la.***”

Nas narrativas apresentadas pelos alunos chineses e caboverdianos, pudemos observar os problemas de concordância em género e em número, o mesmo não se verificou nos alunos Moldavos e no aluno português.

Para avaliar o desempenho dos alunos, devem ser identificadas todas as relações entre sujeito e verbo estabelecidas de forma inadequada.

Na primeira frase, o verbo foi conjugado na pessoa e no número errados. Na segunda frase, o verbo não foi flexionado, apresentando-se no infinito. Pudemos igualmente verificar que para além dos problemas de concordância existem também problemas de ortografia ou problemas de morfologia verbal que não tenham necessariamente a ver com a concordância entre sujeito e verbo. “***Era uma vez, os pássaro nasceram os filhos.***” (4º Cv 2); “***O gato saltou e comesou a foxir.***” (4º Cv 1); “***Ele sobiu devagar para comer os pitainhos.***” (4º Cv 3).

Podemos afirmar que o aluno português e os alunos Moldavos mostram conhecer, no essencial, os recursos linguísticos necessários para estabelecer relações entre os diferentes acontecimentos que narram. As frases são, na sua maioria complexas, compostas não só por coordenação “***O cão viu o gato e começou a correr***”, mas também por subordinação “***Era uma vez uma pomba muito branca que tinha três filhos***” e de orações subordinadas

introduzidas por conjunções que expressam valores lógicos e temporais diversos (causalidade – **“Apareceu um cão que o puxou pela cauda”**; finalidade **“ O passarinho foi buscar comida para os seus bebês”**.)

As concordâncias são respeitadas quer no interior do sintagma nominal quer entre constituintes e não se notam problemas no uso das preposições e dos artigos.

Relativamente os alunos chineses e cabo-verdianos as frases que utilizaram na construção das suas narrativas são, na sua grande maioria, simples ou compostas por coordenação. Em alguns casos não é feita a pontuação necessária o que dificulta a leitura do texto

No caso dos alunos Moldavos, é pouco provável haver uma transposição da língua materna, uma vez que o Moldavo à semelhança do Português possui um sistema verbal flexionado.

Mais determinante nestes alunos parece ser o tempo de permanência em Portugal. Todos os alunos Moldavos entrevistados encontram-se em Portugal há três ou menos anos.

A dificuldade dos alunos chineses em utilizar adequadamente os artigos deve-se, provavelmente, a uma interferência da língua materna. Em Português, a distinção entre o artigo definido é fundamental para a introdução de personagens. Nas línguas maternas dos alunos não portugueses nem sempre existe essa mesma distinção Como já tivemos oportunidade de ver, o Moldavo e o Mandarim não possuem artigos, o Crioulo de Cabo Verde, embora tendo, apenas utiliza o artigo definido em contextos muito específicos. Esta característica gramatical pode levar os alunos a adoptar, em Português, estruturas próprias da sua língua materna.

A língua materna, porém, não é o único factor em jogo, como se pode depreender dos resultados dos alunos cabo-verdianos, no entanto, por se encontrarem em Portugal há mais tempo, tiveram oportunidade de consolidar os seus conhecimentos da língua portuguesa, diminuindo as probabilidades de interferência da língua materna.

Os alunos chineses são os que denotam ter mais dificuldades, registando tanto o maior número de supressões como o maior número de substituições. Seguem-se os alunos cabo-verdianos.

Ao cruzarmos os resultados da prova escrita com os resultados do Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas pudemos concluir que, tal como na escrita da narrativa, os alunos cabo-verdianos foram os que apresentaram mais dificuldades.

Segundo as indicações do Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas a idade que foi definida para a amostra incluiria crianças até aos 9 A e 11 M, o que significa que os valores relatados para as crianças de 11 e 12 anos correspondem a percentis mais baixos. É importante referir que os alunos que apresentaram resultados inferiores (cabo-verdianos e chineses) são os mais velhos. Neste caso a idade não se encontra associada a um melhor desempenho, no caso do referido subteste, ao contrário dos resultados apresentados por Sim-Sim no seu estudo sobre a Avaliação da Linguagem Oral.

*A reflexão morfo-sintáctica é um processo cognitivo de nível superior que, tendo por base o conhecimento intuitivo da língua materna, permite ao sujeito tornar consciente e explícito esse conhecimento. O conhecimento explícito de que um enunciado está ou não de acordo com as regras sintácticas da língua depende do domínio implícito (ou seja do uso não consciente) da estrutura em causa e das capacidades de reflexão do sujeito. Tal significa que a aquisição tardia de uma estrutura específica determina uma maior dificuldade de apreciação da (a) gramaticalidade dessa estrutura. (Sim-Sim, 2006:21).*

Existe, portanto uma estreita relação entre o domínio interiorizado das regras da língua e a competência linguística de cada um dos alunos e os enunciados produzidos pelos mesmos. Pudemos verificar que os alunos que obtiveram resultados inferiores no Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas revelaram dificuldades de produção escrita.

Podemos igualmente concluir que as principais dificuldades que se colocam aos alunos estrangeiros parecem centrar-se na morfologia e sintaxe da língua de escolarização, possivelmente dificultada por uma influência cultural e linguística.

## **Capítulo V**

### **Conclusões e Implicações Pedagógicas**

Este estudo teve como objectivo central analisar as produções escritas dos alunos com diferentes línguas maternas, e com a mesma língua de escolarização, de forma a contribuir para avaliar a sua capacidade para escrever histórias respeitando a estrutura do género narrativo, tendo em conta que estes alunos se encontram em desvantagem, devido ao facto de possuírem diferentes línguas maternas. O não acolhimento da diversidade cultural e linguística pela escola pode contribuir para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão social das populações minoritárias.

Procurámos identificar as principais dificuldades comparativamente a uma criança portuguesa e tentámos perceber se as dificuldades apresentadas pelos alunos estrangeiros estão relacionadas com interferências da sua língua materna.

As conclusões parciais para cada um destes objectivos, assim como as respostas às três questões orientadoras da investigação, foram enunciadas nos pontos anteriores, apresentando-se aqui uma conclusão mais geral onde focamos aspectos relevantes do estudo.

Todos os alunos, regra geral, conseguiram cumprir a tarefa de escrever um texto narrativo respeitando alguns dos elementos básicos da estrutura narrativa, no entanto, o desempenho dos alunos chineses e cabo-verdianos indica que alguns dos elementos considerados fundamentais na estrutura de um texto narrativo, tanto no modelo de Adam (1992,1997), como no modelo do ILTEC (Mateus, Pereira, & Fisher, 2008) que adoptamos como referente de análise, constituem dificuldades para estes alunos. Estão, neste caso, a introdução de personagens e referência às mesmas em contexto narrativo, a utilização dos tempos verbais adequados e utilização de conjunções e locuções coordenativas, bem como o fechamento, que só foi efectuado pelo aluno português.

Apesar de quase todos os alunos terem feito referência às personagens, somente o aluno português as introduziu da forma mais correcta, utilizando artigos indefinidos e determinantes.

Relativamente à utilização dos tempos verbais adequados somente o aluno Português e os alunos Moldavos utilizaram o Pretérito Imperfeito nas suas histórias, os alunos cabo-verdianos utilizaram o Pretérito Perfeito, sendo o desempenho do último grupo referido inferior ao dos alunos Moldavos.

Relativamente à utilização de conjunções e locuções coordenativas podemos concluir que o aluno Português e os alunos Moldavos utilizaram, com maior frequência, estes mecanismos linguísticos, a par de outros como as conjunções ou locuções.

Em relação ao fechamento, apenas o aluno Português terminou a sua história, os restantes alunos terminaram as suas narrativas retratando simplesmente o último evento da história.

O grupo dos alunos chineses teve dificuldades em quase todos os parâmetros, afastando-se não só do grupo português, mas também dos restantes grupos linguísticos.

Os alunos chineses são os que denotam ter mais dificuldades, registando tanto o maior número de supressões como o maior número de substituições. Seguem-se os alunos cabo-verdianos.

Em termos pedagógicos parece-nos importante realçar a necessidade de serem implementadas, com rigor, avaliações de proficiência, de avaliação contínua e avaliação formativa, em Português dos alunos dos grupos linguísticos minoritários tais como; avaliação diagnóstica inicial:

- a) Dar a conhecer à escola o ponto de partida do aluno no que respeita à sua proficiência em Português, para, de acordo com essa informação, se planear o percurso escolar do aluno.

Relativamente à avaliação contínua e avaliação formativa informar a escola no que diz respeito às aquisições que o aluno efectua quer em contexto de aprendizagem formal, quer em contexto informal;

- b) Adequar, em cada momento, às necessidades do aluno as propostas de trabalho nos conteúdos de língua portuguesa;
- c) Dar visibilidade, junto do aluno, aos seus progressos, para promover sentimentos de auto-estima e de autoconfiança, bem como atitudes positivas, relativamente à aprendizagem da língua e às aprendizagens escolares em geral;
- d) Dar visibilidade, junto dos docentes, aos progressos do aluno, para que os professores possam valorizar o seu trabalho e o do aluno; detectar os usos de língua de maior dificuldade para os alunos;
- e) Detectar competências comunicativas em língua ainda não desenvolvidas pelos alunos (responsáveis pela produção de erros);
- f) Fornecer à escola e às entidades responsáveis pela avaliação do sistema educativo dados objectivos que permitam conhecer com maior rigor os percursos de aprendizagem em língua portuguesa deste grupo de alunos;  
Comparar os níveis de proficiência em língua portuguesa destes alunos com os níveis médios dos alunos nativos da mesma faixa etária ou do mesmo nível de aprendizagem (avaliação referida à norma).

Tal como Mira Mateus (2008) referiu nas recomendações que elaborou para o Ministério da Educação sobre o ensino do Português como Língua não Materna, com a colaboração da equipa do projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, em relação à formação dos professores, sugere-se que o Ministério da Educação prepare cursos sobre a aquisição do Português como língua não materna (ou sobre a aquisição de uma língua não materna de uma forma mais abrangente) dirigidos a professores que trabalham com alunos de PLNM. Torna-se necessário informar os professores sobre o modo como se

aprende uma língua não materna, sobre o modo como evolui o conhecimento da língua não materna, sobre a natureza das relações entre a língua materna e a aquisição da língua não materna, sobre os factores externos que condicionam a aquisição de uma língua não materna (características socioeconómicas do aprendente, estatuto socioeconómico atribuído à língua não materna e à língua materna, etc.), sobre os processos mentais envolvidos na aquisição de uma língua não materna, sobre as características individuais do aprendente que influenciam a aprendizagem da língua não materna (idade, sexo, motivações, atitudes, personalidade, estilos cognitivos, estratégias, etc.).

Sugere-se, ainda, que o Ministério da Educação apele junto das instituições de ensino superior para que estas incluam uma disciplina de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores (de qualquer ciclo e de qualquer área). Considera-se, além disso, que as instituições de ensino superior deveriam aumentar o leque das opções em línguas estrangeiras, o que permitiria ter acesso a aspectos menos conhecidos de línguas faladas pela população escolar provinda da imigração.

Como todo o estudo, este trabalho não deixa de conter as suas limitações, razão por que consideramos pertinente finalizá-lo com a apresentação de algumas sugestões para futuras investigações que sobre esta temática venham a incidir:

- (i) Questões relacionadas com a aprendizagem da língua portuguesa por indivíduos estrangeiros: por exemplo, que tipos de interferências específicas a aprendizagem da língua portuguesa em contexto escolar recebe, diariamente, das interações estabelecidas em Crioulo, Mandarim, Moldavo, entre outras, nas redes relacionais (família e amigos).
- (ii) Questões relacionadas com a pragmática da língua: faltam pesquisas de observação directa que forneçam informação sobre o uso da língua portuguesa por estes alunos em contextos extra curriculares: *como falam e que falam* estes alunos.
- (iii) Questões mais abrangentes e do campo específico das Ciências de Educação como seriam, a título exemplificativo, analisar as percepções dos docentes relativamente às características/estilos/dificuldades de aprendizagem (em geral e na

língua portuguesa em particular) nestes indivíduos; investigar as abordagens e as práticas educativas dos professores face aos indivíduos falantes de línguas minoritárias.

Gostaríamos de acentuar que embora tenha sido possível avaliar aspectos importantes sobre a capacidade de escrita de um texto narrativo pelos alunos de língua portuguesa não materna, os resultados obtidos não podem ser generalizados, tendo em conta algumas limitações do estudo, nomeadamente o facto da amostra ser reduzida e não aleatória, na medida em que condicionámos a escolha dos alunos estrangeiros a um agrupamento de escolas.

Em conclusão, lembramos que para contextualizar as aprendizagens escolares de competências linguísticas e comunicativas dos alunos referidos no estudo à luz do seu desenvolvimento linguístico importa conhecer tanto os mecanismos básicos como as estratégias de processamento da informação linguística (oral e escrita). As principais dificuldades que se colocam aos alunos estrangeiros, inseridos no sistema educativo português parecem centrar-se nas dificuldades que apresentam em dominar a morfologia e a sintaxe da língua de escolarização, ainda mais dificultada por uma influência cultural e linguística a que a escola, na sua grande maioria, não tem atendido.

A linguagem verbal e a comunicação são preciosos instrumentos de socialização e de inclusão. Sendo o Homem um ser social, um ser de linguagem, esta constitui o elo com a comunidade a que se pertence, factor de integração e de inclusão, tanto social como cultural. O domínio da língua e da linguagem em geral constituem o elemento fundamental de integração do indivíduo na sociedade e posteriormente no mundo do trabalho. É necessário fornecer aprendizagens de qualidade a alunos que delas necessitam, de modo a impedirmos uma desigualdade social.

Cabe à escola a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para a mesma.

## Bibliografia

*Português como Língua Estrangeira: Actas do Seminário Internacional – 9 a 12 de Maio de 1991* (1991), Macau, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação de Macau e Instituto Português do Oriente

Adam, M., & Revaz, F. (1997). *A Análise da Narrativa*. Lisboa Gradiva.

Amor, E. (1993) *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora

Arim, E.(2006). *Uso de expressões em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas*. Lisboa: Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL).

Barthes, Roland et Alii (1996), *L'analyse structurale du Récit*", in Communications n° 8, Ed. Du Seuil, Paris. Trad. Port. De Zélia Barbosa Pinto (1971), *Análise Estrutural da Narrativa*, Rio de Janeiro, Editora Vozes, Ltdª.

Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In Almeida, L. S. (Ed.). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Baker, Colin. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, edition. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd (3th edition)

Benavente, A. & Correia, P. A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de estudos para o desenvolvimento – caderno 3.

Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e O insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte

Benavente, A. C., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brito, J. M. M. D. (2002). *Análise de estratégias metacognitivas e da compreensão leitora dos alunos à entrada do 3º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Boléo, M. Paiva & SILVA, M. H. Santos (1961). "Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental". In *Boletim de Filologia* XX. Lisboa

Bogdan, R. e Biklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

Campos, A. A. A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e EDUCA.

Carvalho, J. A. Brandão (1996). "Os manuais escolares de Língua Portuguesa: representações da escrita e do ensino/aprendizagem da escrita". Comunicação apresentada no *II Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, Rui V. (1995a). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Cassany, D. (2007). *Enseñar Lengua*. Gráo

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Cummins, J. (1978). "Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups". In *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 34/3, 395-416.

Cummins, J. & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory research and practice*. London and New York: Longman.

DEB (ed.) (1998). *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: European Unit

Fayol, Michel (1985), *Le Récit et sa construction, Une approche de psychologie cognitive*, Paris: Delachaux & Niestlé Éditeurs.

Ferraz, M.<sup>a</sup> J. (2007) *O Ensino da Língua Materna*, Editorial Caminho

Ferreiro, E. & Palácio, M. (1990). *Os processos de leitura e escrita*, 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Ferreiro, E. & Palácio, M. G. (Coord.). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, (pp. 11-22).

Gouveia, C.(2008). Texto Narrativo: O que se entende por texto? In D.R. Maria Helena Mira Mateus, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Gouveia, Adelina e Solla, Luísa (2004) *Português, Língua do País de Acolhimento*, ACIME

Guimarães, A. (1999) *Desenvolvimento de narrativas introdução de referentes no universo textual*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul1999

Heilmair, H.-P. (1998). “Realidade sociolinguística de alunos cabo-verdianos em Portugal. Interferências do crioulo de Cabo Verde no Português”. In DEB (ed.).

Kroll, J.F., Sholl, A. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and non-fluent bilinguals. In: Harris, R.J. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. North-Holland: Amsterdam.

Labov, W. (1967).Narrative analysis. In J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press.

Lencaster, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns factores*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação. Lencaster, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian

Lewis, Glyn E. (1972). *Multilingualism in the Soviet Union*. The Hague: Mouton.

Machado, Maria do Carmo (2007), *Entre Dois Mundos, Entre Duas Línguas. Escola e Linguagem em Três Histórias de Vida Luso-Africanas*, Lisboa: Edições Colibri.

Mateus, M.H. (2008). O ensino do Português como língua não materna: Algumas recomendações. In M.H. Mateus, D. Pereira, &G. Fisher, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Mateus, M.H. Mateus, D. Pereira, &G. Fisher, G (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Mackey, W.F. The description of bilingualism. In: WEI, LI (Ed). *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2000/2006. Publicação original: Mackey, W.F. The Description of Bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7: 51-85, 1962.

Matos, Isabel, texto da comunicação apresentada no Encontro *Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de línguas*, que decorreu no ISPV de 30 a 31 de Outubro de 2004

Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola - A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Naysmith, J. (2002). "A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua". In António Moniz (ed.). *Professores de Línguas face à Mudança*. Lisboa: Edinova.

Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contributos teóricos para práticas textuais*. Lisboa: Asa

Noesis nº 51 - Jul/Set 1999 – Dossier da língua materna à língua segunda. Obtido em Janeiro de 2010, de <http://www.iie.minedu.pt/edicoes/noe/noe51/>

Paradis, M. (1987) – *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Paradis, M. (1977) – Bilingualism and aphasia. In Whitaker, H. A. (Ed.), *Studies in Neurolinguistics*, n.º 3. New York: Academic Press.

Paradis, M. (Ed.) (1978) – *Aspects of Bilingualism*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.

Pereira, D. (1998). "Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores". In DEB (ed.). *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pinheiro, Ana. (2007). *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita: Editorial Novembro*

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pinto, P. Feytor (1998). "O Projecto Trans. L2, Transversalidade da Língua Segunda". In DEB (ed.) *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portfolio Europeu de Línguas (2001) Ministério da Educação, Portugal

Potter, M. C.; SO, K.-F.; Von Eckardt, B.; Feldman, L. B. (1984) – Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.

Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação (2001) Porto Edições Asa, 2001.

Ramalho, G. (Coord) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação

Ramos, J. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*: Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho (não publicada).

Rebelo, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Reis, C., & Lopes, A. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina

Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*.

Rosa, C. Dissertação de Mestrado “A Estrutura Narrativa Na Escrita dos Alunos Surdos” (2009). ESE de Lisboa, dissertação não publicada.

Roza, A. (2002) Acesso ao léxico e alternância em bilingues, *Educação & Comunicação*, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria

Silva, Vitor Aguiar e (1977), *Competência Linguística e Competência Literária*, Coimbra: Almedina

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (4<sup>o</sup> ed.)

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa

Sim-Sim, I. (2007). *PNEP: Ensino da Leitura. A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDG.

Sim-Sim, I; Duarte, I; Ferraz, M.<sup>a</sup> J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I; Silva, A; Nunes, C.(2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*: textos de apoio para educadores de infância, Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Spolsky, B. (1971).The limits of language education. *The Linguistic Reporter*. Bristol: OUP, 1998.

Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Todorov, T. (1971) *Qu' est-ce que le structuralisme?: Poétic*. Paris: Édition du Seuil.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco

Van Dijk, T. (1977), "Semantic macro-structures and Knowledge frames in discourse comprehension" in *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, Erlbaum.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Vasconcelos, M. (1996). Compreensão e produção de frases relativas em português europeu. In I. H. Faria et al., *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp.323-330). Lisboa: Caminho.

Vigotsky, L. (1979), *Pensamento e Linguagem*, Lisboa, Antídoto.

Weinreich, V. (1953) *Languages in context*. The Hague: Mouton

Whorf, B. L. *The relation of habitual thought and behavior to language*. New York, Cambridge University Press, 1941.

## **ANEXOS**

**Anexo 1.** Ficha Sociolinguística

**Anexo 2.** Banda desenhada utilizada para a prova de escrita

**Anexo 3.** Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas

**Anexo 4.** Análise dos parâmetros da estrutura da narrativa

**Anexo 6.** Carta ao Director do Agrupamento de Escolas

## **ANEXO 1 - Ficha Sociolinguística**

### **Ficha Sociolinguística**

Escola: EB 2/3 da.....

Nome do aluno:

Código:

#### **I. Informação Geral**

1. Sexo e idade:
2. Em que país nasceu (zona, ilha):
3. Local onde vive actualmente (bairro, zona):
4. Pessoas com quem vive:
5. Idade com que entrou na escola que frequenta:

#### **II. Informações relativas aos pais do aluno**

1. Língua (s) falada (s) pela mãe:
2. Língua (s) falada (s) pelo pai:
3. Profissão da mãe:
4. Profissão do pai:
5. Em que país nasceu a mãe:
6. Em que país nasceu o pai:
7. Grau de instrução da mãe:
8. Grau de instrução do pai:

#### **III. Experiências relativas às línguas faladas pelo aluno**

1. Língua (s) falada (s) pelo aluno:
2. Línguas faladas com:
  - A mãe:
  - O pai:
  - Os irmãos:
  - Os amigos (da escola):
  - Pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.)



### **Anexo 3 -Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas**

As instruções de aplicação do subteste e os exemplos introdutórios encontram-se abaixo transcritos.

#### **Instruções e exemplos:**

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

**- A camisola verde do Rui tem um buraco.**

P: De que cor é que é a camisola a camisola do Rui?

**- A Rita viu um gato cinzento muito lindo.**

P: O que é que a Rita viu?

**- O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.**

P: O que é que ficou muito amachucado?

**1. O carro vermelho da mãe teve um furo.**

P: De que cor é que é o carro da mãe?

**2. O locutor anunciou o prémio mais importante.**

P: O que é que o locutor anunciou?

**3. Hoje vamos à feira ou vamos ao jardim.**

P: Onde é que vamos hoje?

**4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.**

P: Quais é que eram as árvores mais altas?

**5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.**

P: Quem é que foi ao cinema?

**6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu.**

P: Quem é que não chegou?

**7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.**

P: Quem é que tinha um vestido azul?

**8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.**

P: Quem é que chegou primeiro à escola?

**9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.**

P: Quem foi ao supermercado?

**10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.**

**P:** Quando é que o cão do meu vizinho ladra?

**11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.**

**P:** Quem é que saltou por cima da zebra?

**12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.**

**P:** Quem é que chegou primeiro a casa?

**13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.**

**P:** Quem é que tinha uma gravata amarela?

**14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.**

**P:** Porque é que o pai perdeu o autocarro?

**15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.**

**P:** Porque é que o André foi ao futebol?

**16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.**

**P:** Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?

**17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.**

**P:** Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

**18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.**

**P:** Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

**19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.**

**P:** O que é que acontecerá se não chover?

**20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.**

**P:** Para que é que eles foram à loja?

**21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.**

**P:** Para que é que se levantou cedo o João?

**22. O menino foi arranhado pelo gato.**

**P:** Quem é que arranhou o menino?

**23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.**

**P:** Que é que arrumará o quarto?

**24. O rapaz foi beijado pela rapariga.**

**P:** Quem é que beijou?

**25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim?**

**P:** Quem é que ficou no jardim?

**26. O leão foi atacado pelo tigre.**

**P:** Quem é que atacou?

**27. Não veio uma única pessoa à festa.**

**P:** Que é que não veio à festa?

**28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.**

**P:** A quem é que vão emprestar o livro?

**29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.**

**P:** Onde é que estava o ratinho branco?

**30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.**

**P:** Quem é que gostou do filme?

**31. Uma única pessoa não veio à festa.**

**P:** Quem é que não veio à festa?

**32. A carteira foi-me roubada no autocarro.**

**P:** Quem é que roubou a carteira?

*Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas sobre a Avaliação da Linguagem Oral Sim-Sim, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, (4º ed.)*

## Anexo 4 - Análise dos parâmetros da estrutura da narrativa

### Parâmetro 1: Localização Temporal Inicial e Localizador Espacial Inicial

Alunos	Localização Temporal Inicial	Explicitação	Localizador Espacial Inicial	Explicitação
PT	✓	“Era uma vez”	✓	“... no ninho”
M1	✓	“Era uma vez”	✓	“... um ninho”
M2	✓	“ Certo dia”	✓	“ o ninho”
CH1	✓	“Era uma vez”	✓	“... no ninho”
CH2	X	“O pássaro tem o seu ninho.”	✓	“...” em cima de uma árvore.”
CV1	✓	“Era uma vez”	✓	“...no cimo de uma árvore.”
CV2	✓	“Era uma vez”	✓	“...em cima da árvore.”
CV3	✓	“Era uma vez”	✓	“...uma árvore.”

**Parâmetro 3 e 4: Referência às personagens e Introdução das personagens em contexto narrativo**

Alunos	Referência às personagens	Explicitação	Introdução das personagens em contexto narrativo	Explicitação
PT	✓	pomba, filhos, gato e cão	✓	<u>Uma pomba, um gato, os filhos, um cão</u>
M1	✓	ave, gato, filhos, cão	✓	Uma ave, os três filhos, o gato, um cão
M2	✓	passarinho, bebés, gato, cão	✓	O passarinho, os seus bebés, um gato, um cão
Ch1	✓	pássaro, filhos, gato, cão	✓	O <i>passá</i> ro, os filhos, um gato, um cão
Ch2	✓	pássaro, filhos, gato, cão	✓	Um pássaro, os seus filhos, um gato, um cão
CV1	✓	pássaro, filhotes, gato, cão	✓	Um pássaro, os seus filhotes, um gato, o cão
CV2	✓	pássaro, filhos, gato, cão	✓	Um pássaro, os filhotes, o gato, um cão
CV3	x	pombos, cão, mãe,	x	

### **Parâmetro 5: Sequencialização de eventos**

Alunos	Sequencialização de eventos	Explicitação
PT	✓	
M1	✓	
M2	✓	
CH1	✓	
CH2	✓	
CV1	✓	
CV2	✓	
CV3	X	

**Parâmetro 6: Utilização dos tempos verbais adequados e Utilização de Conjunções e locuções coordenativas**

Alunos	Utilização dos tempos verbais adequados	Explicitação	Utilização de Conjunções e locuções coordenativas	Explicitação
PT	✓	era, foi buscar, apareceu, sentou-se, pensou, decidiu, correu, acabou	✓	exactamente, quando, aí, mas, e
M1	✓	era, tinha, vivia, foi, viu, estava, assustou-se, deu	✓	enquanto, mas, quando, e
M2	✓	foi, buscar, olhou, <i>passiava</i> , disse, começou, andava, <i>vio, poz, mordeu-lhe, desceu, fugiu, chegado</i>	✓	de repente, passado pouco tempo, logo, <u>mal o gato</u> ,
CH1	X	nasceram, foi passear, viu, têm, buscar, estava, esperar, sair, foi, comer, subir, apanhar, olhou, <i>buscou</i> , foi-se	✓	e
CH2	X	tem, está, saiu, ir buscar, passou, viu, quer, ir, apareceu, impediu, subir	✓	e
CV1	X	era, foi boscar, chega, olhar, sobio, comer, chega, morde-lhe, saltou, comesou	✓	de repente, e,
CV2	✓ *	era, tinha, <i>vou</i> , ficaram, <i>fozer, sobiu, apareceu</i> , mordeu, <i>coreu</i> ,	✓	e,
CV3		era, gostavam, foi, encontrou, saiu, ficou, tentou, subir, mordeu, estava, chegou	✓	e, <i>depoi</i>

### **Parâmetro 8: Fechamento**

Alunos	Fechamento	Explicitação
PT	✓	"...acabou tudo bem."
M1	X	"... a ave chegou e deu de comer aos filhos."
M2	X	" E o passaro já tinha chegado."
CH1	X	"o cão foi átras do gato."
CH2	X	"... apareceu o cão e impediu o gato a subir."
CV1	X	"..." chegou com as minhocas para alimentar os filhos."
CV2	X	"... contou com os filhos para dar comida."
CV3	X	"..." chegou com a comida e o cão estava atrás de outro."

## **Anexo 5 - Carta ao Director do Agrupamento de Escolas**

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de escolas de .....

Eu, Sandra Maria Medeiros Borges, aluna do curso de Mestrado em Educação Especial da escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Inês Sim-Sim, solicito a sua autorização para a aplicação de duas provas a alunos do primeiro e segundo ciclos que frequentam este agrupamento.

Estas provas surgem no âmbito de um projecto de investigação que tem como objectivo conhecer o grau e o tipo de influência das línguas maternas nas produções linguísticas dos alunos. A par destas provas, uma ficha com dados sociolinguísticos sobre os mesmos alunos que deverá ser preenchida pelo Director de Turma/Professor Titular.

Os dados necessários à realização do estudo são confidenciais pelo que a identificação dos alunos será mantida no anonimato e garantida a confidencialidade.

Espero a sua compreensão e agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

Costa da Caparica, 28 de Janeiro de 2009

*Sandra Maria Medeiros Borges*