



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação

**PORQUE LER NÃO CHEGA...
DA BIBLIOTECA ESCOLAR À SALA DE AULA**

Um percurso de leitura e escrita

Maria Manuela Andrade Lourenço

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º CEB

2013



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação

PORQUE LER NÃO CHEGA...
DA BIBLIOTECA ESCOLAR À SALA DE AULA
Um percurso de leitura e escrita

Maria Manuela Andrade Lourenço

Orientadora: Professora Doutora Otilia Costa e Sousa

2013

«Não tenhamos pressa, mas não percam tempo.»

José Saramago

AGRADECIMENTOS

Porque também somos porque existem os que nos rodeiam...

Pretendo agradecer e de alguma forma homenagear aqueles que neste percurso sempre senti por perto. Agradeço:

À Professora Doutora Otília Sousa, pela disponibilidade, conhecimento, apoio, confiança e paciência.

À minha família, em especial à minha mãe, pela preocupação constante e paciência infinita.

Aos meus amigos Milita, Aida e Vitor pela paciência, amizade e força, por sempre acreditarem. Às amigas e colegas Teresa e Carmo pela colaboração, disponibilidade e incentivo.

Ao meu avô João, fantástico contador de histórias.

Aos alunos que tenho conhecido ao longo dos anos, pelo seu empenho, motivação, carinho e com os quais tanto tenho aprendido.

Aos professores que me deixaram o gosto de aprender e de ser professora.

À Ana César, amiga com quem teria trilhado este percurso, mas estiveste sempre presente.

Às mães e filhas que todos os dias nos dão lições de vida, porque não desistem e lutam por aquilo que é verdadeiramente importante - viver.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste projeto, até aos mais céticos, nem que seja pela força que deram para provar precisamente o contrário... que vale sempre a pena investir em nós e nos outros.

Finalmente, mas só porque são as primeiras, às princesas que eu tanto amo, as minhas sobrinhas, Beatriz e Rita. Que a vossa curiosidade de crianças perdure ao longo da vida, que desejo seja linda.

A todos um enorme obrigada!

Este projeto de investigação ação centra-se no ensino processual da escrita, a partir de textos modelo, com incidência no texto narrativo. A ação foi desenvolvida numa turma de 2º e 3º ano de escolaridade em fase de transição respetivamente para 3º e 4º anos de escolaridade, tendo uma turma de controlo para comparação de dados.

Como diagnóstico foi solicitada a escrita de uma narrativa, tendo por base conjunto de imagens dadas. Após a análise dos textos produzidos, foi delineada a proposta de intervenção com o objetivo de colmatar dificuldades observadas.

A intervenção centrou-se no domínio da escrita, mais propriamente, no ensino explícito, sistemático e partilhado da escrita a partir da leitura e compreensão de textos de literatura infantil, sob mediação do docente. Desenvolveram-se atividades de escrita que potenciaram a própria escrita, transformando-a simultaneamente em instrumento e objeto de aprendizagem.

A Biblioteca Escolar surge na intervenção enquanto dinamizadora de atividades, regulares e orientadas, de compreensão leitora e abordagem explícita ao processo de ensino aprendizagem da escrita com vista à produção textual.

Pode afirmar-se que, após intervenção, os alunos produziram textos mais coesos e coerentes. Foi notório o recurso ao texto modelo, constatando-se assim que as estratégias implementadas durante a intervenção, nomeadamente, a interação com textos de autor mobilizando-os para a escrita e o processo de ensino aprendizagem explícito, reflexivo e partilhado tiveram impacto positivo no nível de escrita dos alunos.

Palavras- chave

Processo de escrita, textos modelo, texto narrativo, literatura infantil, ensino explícito.

ABSTRACT

This research-action project focuses on the teaching of the writing process. The reading of literary narratives worked as model texts both on narrative structure and on linguistic and formal features. The project was developed in a class of 2rd and 3rd grades of primary school in transition for the 3rd and 4rd grades, respectively, and with a control class for data comparison.

From the application of diagnosis test was requested to write a narrative based on a set of given images. After analyzing the texts, the intervention proposal was outlined with the aim of overcome the perceived difficulties, helping the improvement of student's writing level.

The intervention focused on the field of writing more specifically on the explicit, systemic and shared teaching of writing from reading and understanding texts of children's literature, under the mediation of teacher Writing activities were developed improving the writing himself, making it both a tool and a learning object.

School librarian works as promoter of regular and supervised activities of reading comprehension and explicit approach to the teaching of writing process.

After the intervention, students produce longer, more cohesive and coherent texts. Some texts approached to models, showing that the interaction with the authors texts' mobilize the students for better writing. The explicit teaching and the interaction and the students' share of knowledge and learning process, had a positive impact on students' writing proficiency.

Keywords

Writing process, model texts, narrative text, children's literature, explicit teaching

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice Geral	VII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Figuras	IX
Índice de Abreviaturas	X
Introdução.....	XI
1.Objetivos	XII
2.Estrutura	XIII
Capítulo I – Enquadramento Teórico	1
1. Melhoria das Competências de Escrita	2
2. Linguagem Oral vs. Escrita	7
3. Concepções Sobre Escrita	12
4. Ensinar o Processo de Escrita.....	20
5. Relação Leitura Escrita	24
6. O Texto Narrativo - Questões de Desenvolvimento.....	27
6.1. Estrutura da Narrativa.....	28
6.2. Estruturas Simples e Complexas	30
6.3. Marcadores de Nexos Causais	33
6.4.Conectores	37
Capítulo II – Contexto do estudo e Metodologia de Investigação	41
1.Problema.....	41
2. Hipóteses	42
3. Princípios Orientadores	42
4.Contexto e Caracterização das Turmas	43
5. Metodologia.....	47
5.1.Natureza do Estudo	47
5.2.Instrumentos e Materiais de Recolha de Dados.....	49
Capítulo III – Ler para Ensinar a Escrever	50
1. Enquadramento e Justificação	50
2. Fases do Projeto	52

3. Descrição da Intervenção	53
4. Análise e Discussão de Resultados.....	57
4.1. Extensão Textual	57
4.2. Estrutura da Narrativa	59
4.3. Estruturas Simples e Complexas	66
4.5. Conectores	80
Capítulo IV – Conclusões	89
Referências Bibliográficas	99
Anexos	103
Índice de Anexos	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	10
Tabela 2.....	29
Tabela 3.....	38
Tabela 4.....	44
Tabela 5.....	52
Tabela 6.....	57
Tabela 7.....	60
Tabela 8.....	67
Tabela 9.....	68
Tabela 10.....	72
Tabela 11.....	79
Tabela 12.....	80
Tabela 13.....	82
Tabela 14.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Vertentes de ação no processo de escrita</i>	9
<i>Figura 2 - Profissões dos Encarregados de Educação</i>	45
<i>Figura 3 - Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação</i>	46

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

GAVE – Gabinete Avaliação Educacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Programa Educação

EF – Educação e Formação

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

PISA - Programme for International Student Assessment

AE – Agrupamento de Escolas

LP – Língua Portuguesa

BE/CRE – Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos

CEL – conhecimento explícito da língua

TI – Turma de Intervenção

TC – turma de Controlo

PB- Professora Bibliotecária

PTT- Professora titular de turma

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge após tomada de consciência de fragilidades que os alunos revelam na área do Português, nomeadamente nos domínios da compreensão leitora e da escrita. Os baixos índices de literacia, a provável ineficácia de determinadas práticas pedagógicas, algum inconformismo, fez nascer a necessidade de compreender o processo para melhor atuar no sentido de colmatar as lacunas existentes. Do objetivo de contribuir para a melhoria do nível de escrita dos alunos em questão, nasceu a justificação real para a concretização deste estudo que terá duas vertentes.

Por um lado, este trabalho irá centrar-se no ensino processual da escrita, com incidência no texto narrativo. A leitura e análise de textos integrais de literatura infantil é central no estudo dando atenção à linguagem, aos processos retóricos utilizados pelos autores. A professora bibliotecária tem uma intervenção direta trabalhando em parceria com a docente da turma partindo de uma planificação refletida e adequada face ao desenvolvimento pretendido. Por outro lado, irá refletir sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do processo com vista a atingir níveis de escrita adequados para o terceiro e quarto anos de escolaridade.

No ensino aprendizagem dos subprocessos do processo de escrita, isto é, planificação, textualização e revisão, damos especial atenção à planificação dos textos, em concreto à geração de ideias. Os textos de autor parecem-nos fontes importantes tanto de ideias, para escrever, como de modos de escrever. Assim, a leitura foi de forma intencional entendida como modelo de escrita. Com a convicção de que para escrever bem não basta ler é preciso aprender a olhar a escrita. O professor desempenha o papel de orientador e de educador do olhar da criança fazendo-a descobrir a beleza das conceções e a beleza das palavras que plasmam o mundo criado pelo autor.

Assim, por um lado, pretende dar-se continuidade a uma prática de promoção da leitura e escrita, reforçando a importância de ler para ensinar a escrever, e por outro, pôr a escrita ao serviço da melhoria do ensino aprendizagem (através da preparação, análise, avaliação e reflexão sobre atividades realizadas). O objetivo será o de impacto positivo ao nível da

construção textual (estrutura e conteúdo, aspetos linguísticos específicos), de vocabulário. Em suma dotar o indivíduo em formação de competências comunicativas, particularmente da escrita, através do ensino explícito e sistemático da língua, tornando os textos de autor como modelos a seguir.

Para melhor aferir o impacto da intervenção, desde o início até ao final, decidiu-se proceder à comparação de textos escritos na turma de intervenção com um grupo do mesmo ano de escolaridade. O grupo de controlo, tal como o grupo de intervenção, assistiu às atividades de leitura na biblioteca, mas não participou no projeto de ensino explícito da escrita.

Por esse motivo o projeto terá lugar em duas escolas do Agrupamento de Escolas de Alhandra, Sobralinho e S. João dos Montes, concelho de Vila Franca de Xira.

Na Escola Básica do Primeiro Ciclo de Sobralinho encontra-se a turma de Controlo e na Escola Básica do Primeiro Ciclo Número Um de Alhandra encontra-se a turma de intervenção, ambas com alunos maioritariamente do terceiro ano de escolaridade, em fase de transição para o 4ºano de escolaridade aquando do início do estudo.

1.OBJETIVOS

Dadas as dificuldades objetivadas pela análise das produções dos alunos, este estudo tem como objetivos gerais:

(i) Desenvolver a competência de escrita, ou seja, ensinar a escrever melhor, partindo da literatura infantil.

A um nível mais específico pretende o desenvolvimento de:

- Estrutura da narrativa
- Estruturas frásicas complexas
- Relações de causalidade
- Utilização de conectores

(ii) aferir o impacto da leitura de textos e do trabalho explícito sobre textos literários no desenvolvimento da competência textual

2. ESTRUTURA

O trabalho aqui apresentado obedece à seguinte estrutura:

O primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, está subdividido em seis secções em que são apresentados pressupostos teóricos sobre escrita que fundamentaram as opções do presente estudo.

O segundo capítulo, designado *Contexto do Estudo e Metodologia de Investigação*, é composto por cinco secções em que se apresentam as Orientações e Contexto do Estudo assim como a metodologia seguida na investigação.

O terceiro capítulo, *Ler para Ensinar a Escrever*, é constituído por cinco secções diferentes, nas quais se apresentam o enquadramento do projeto, as diferentes fases desenhadas para o projeto, descreve-se a intervenção realizada e apresenta-se a análise e discussão de resultados do pré e pós teste e comparação de dados das duas turmas, em simultâneo.

No quarto e último capítulo, *Conclusões*, são apresentadas as conclusões do estudo tendo em conta os pressupostos teóricos que fundamentaram a intervenção e o impacto que a mesma teve no desempenho dos alunos ao nível da escrita.

Finalmente, deste trabalho ainda constam, além das referências bibliográficas, os anexos constituídos por alguns materiais utilizados ao longo da intervenção, textos do pré teste e pós teste bem como outros exemplos de trabalhos realizados pelos alunos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O primeiro capítulo do trabalho apresenta os pressupostos teóricos que fundamentaram as opções realizadas ao nível do processo ensino /aprendizagem da escrita e está subdividido em seis secções, a saber:

Em primeiro, a secção, *Melhoria das Competências de Escrita*, faz referência a estudos e diretrizes institucionais que dão conta de níveis de desempenho baixos, quer na escrita, quer na literacia, e revelam a necessidade de melhorar esses mesmos índices através da sugestão de programas e diretrizes que propõem investimento na educação literária e na competência de escrita.

Em segundo lugar na secção, *Linguagem Oral vs. Escrita*, dá-se conta que não obstante a complementaridade do oral e do escrito, o facto é que a escrita, por se tratar de um código com regras bem mais definidas, que convoca competências, motoras, cognitivas e linguísticas específicas e complexas, exige ensino formal e processual.

De seguida, a secção, *Concepções de Escrita*, apresenta de forma concisa o percurso de diferentes linhas de investigação que ao longo das últimas décadas têm vindo a influenciar os modelos de abordagem da escrita.

Assim, na secção quatro, *Ensinar a Escrever*, a escrita é apresentada enquanto processo com etapas de abordagem definidas, que exigem, pré-requisitos, estratégias específicas claras, sobre as quais é necessário refletir. Reflete-se ainda sobre a necessidade de intervenção explícita, reflexiva sistemática e partilhada entre pares sob mediação do docente.

Se o ensino do processo e o papel dos pares é central, no estudo é importante, a *Relação Leitura Escrita*. Da interação leitura/escrita resultam benefícios vários para o leitor, no entanto eles poderão ser rentabilizados se a leitura for mobilizada para a melhoria da competência de escrita. A utilização do *input* textual enquanto fonte de inspiração, mas também como modelo de estruturas linguísticas, coloca-se ao serviço da escrita quando intencional, concreta, sistemática, reflexiva e partilhada, assumindo-se como modelo de linguagem.

Finalmente na secção, *Desenvolvimento da Competência Textual*, foca a aprendizagem do texto narrativo e em indicadores que contribuem para o seu desenvolvimento, nomeadamente, extensão textual, estrutura da narrativa, estruturas frásicas, relações de causalidade e utilização de conetores discursivos.

1. MELHORIA DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA

A nível nacional e internacional, há indicadores que apontam para a necessidade de melhoria das competências dos alunos, e dos portugueses em geral, em termos de níveis de literacia.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, no Relatório do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a propósito dos resultados das Provas de Aferição Nacional de Língua, pode ler-se:

Como já foi referido, a classificação média nacional por competência situa, em termos percentuais, a Leitura em 68%, a Escrita em 73% e o Conhecimento Explícito da Língua em 73%. Isto significa que os alunos evidenciam um bom desempenho ao nível do Conhecimento Explícito da Língua e da Expressão Escrita, mas que permanecem um pouco aquém no que respeita à Compreensão da Leitura.

[GAVE & ME], 2010, p. 16)

No entanto, e a contrariar as melhorias registadas anteriormente, nas mesmas provas realizadas em 2012, os resultados apresentados apontam que é no domínio da escrita que surgem os resultados mais baixos, sendo este o parâmetro em que os alunos revelam maiores dificuldades, conforme se pode ler abaixo:

Como já foi referido, a classificação média nacional por domínio situa, em termos percentuais, a Leitura em 69%, a Escrita em 60% e o Funcionamento da Língua em 68%. Isto significa que os alunos evidenciaram um melhor desempenho ao nível da Leitura e do

Funcionamento da Língua, permanecendo um pouco aquém no que respeita à Escrita.

(GAVE & ME, 2012, p. 17)

Face aos resultados obtidos, o mesmo Relatório aponta algumas sugestões no sentido de contrariar os resultados menos positivos ao nível da escrita, mencionando, entre outras, a necessidade “de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual consentâneo com o desenvolvimento do tema proposto.” (GAVE & ME, 2012, p. 17)

Relativamente aos níveis de literacia em geral, estudos europeus apontam também para fragilidades da população em geral ao nível das diferentes literacias, ainda que, de acordo com o Relatório Pisa 2010 da OCDE, tenhamos atingido a média europeia.

Os indicadores apresentados em alguns estudos têm suscitado alguma inquietude, pois é reconhecida a importância que o domínio de competências comunicativas assume na atual sociedade de informação, em que os níveis de literacia influenciam o desenvolvimento social e económico, quer em termos de sucesso coletivo, quer individual.

Assim, e com o objetivo de melhorar os níveis de literacia, têm sido adotadas, a nível nacional, medidas para colmatar as lacunas registadas em termos de literacia.

A um nível global, poderemos encontrar compromissos internacionais em matéria de política educativa, como é o caso do Programa Educação 2015 (PE 2015, 2011), que traça linhas estratégicas para, entre outras questões, desenvolver as competências básicas dos alunos portugueses, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, valorizar a escola pública e o trabalho e a profissão docente.

No mesmo documento, poderemos ler que “Portugal optou por participar ativamente no programa da União Europeia Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020) que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020” (PE 2015, 2011, p. 2).

Ainda mais recentemente, em setembro de 2012, foi publicado o Relatório Final do Grupo de Peritos de Alto Nível sobre Literacia da União Europeia, Act Now, que, por um lado, faz referência à crise de iliteracia que afeta a Europa e, por outro, aponta medidas concretas e urgentes para a melhoria da situação atual, nomeadamente o investimento precoce numa educação literária, na escrita, na qualidade de ensino e da formação dos docentes.

O mesmo documento recomenda também ações específicas, das quais se pode destacar o acesso ao livro e à leitura (em diferentes suportes). Defende ainda que todos podem aprender a ler e escrever desde que encorajados e apoiados e sugere ainda uma intervenção muito consistente ao nível da leitura e da escrita.

A preocupação com a melhoria de competências de leitura e escrita tem contribuído para que nos últimos anos tenham vindo a ser criados programas e iniciativas de âmbito nacional, que visam contribuir para a qualidade da educação e formação dos alunos, a saber:

- O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, lançado em 1996, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção de informação em vários suportes.

- O Plano Nacional de Leitura, criado em 2006, com o objetivo de contribuir para o aumento dos níveis de literacia. Promove o desenvolvimento de condições para que a população atinja níveis de leitura e proficiência, para que, em qualquer circunstância da vida, possa lidar de forma eficiente com a palavra escrita em qualquer situação quotidiana, e seja capaz de interpretar a informação disponibilizada, aceder às diferentes áreas do conhecimento e usufruir das grandes obras de literatura.

- O Plano Nacional Ensino do Português (Despacho nº 546 / 2007 de 11 de Janeiro), iniciado 2006/2007, numa linha de formação teórico-prática de docentes, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1º ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.

Existem também vários documentos orientadores, emanados do Ministério da Educação, que orientam diretamente a prática pedagógica e têm

como objetivo melhorar desempenhos escolares através da definição dos conhecimentos que todos os alunos deverão atingir na língua de escolarização, por via do ensino-aprendizagem, a saber:

- O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), que entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012 (Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro), atribui importância à aprendizagem da língua assente na reflexão sistemática, com estratégias de conhecimento explícitas e reais, conduzindo à sua utilização de forma adequada de acordo com contextos diversos.

- O Dicionário Terminológico, publicado em 2008, fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua.

- As Metas de Aprendizagem, para as diferentes áreas curriculares, surgiram em 2009. Trata-se de um referencial na continuidade articulada e progressiva ao longo da educação básica, na sequência do Currículo Nacional de 2002 e do Programa de Português de Ensino Básico (2009). Este documento sofreu alterações em agosto de 2012, passou a denominar-se Metas Curriculares e desta versão destaca-se o aparecimento do domínio da Educação Literária, em que está subjacente a importância do contato com o livro e o desenvolvimento de uma cultura literária comum.

Não obstante o papel da escola, dos docentes e todos os esforços institucionais, o facto é que os resultados obtidos, a partir da análise do Relatório do GAVE, permitem afirmar que os alunos continuam a revelar bastantes dificuldades na língua materna, em especial no domínio da escrita. Esta situação parece ser reforçada também pelos baixos índices obtidos nos exames nacionais de português realizados este ano letivo pelos alunos do 4ºano de escolaridade.

A preocupação em promover o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita tem sido por isso também alvo de investigação a um nível mais concreto e próximo da operacionalização. Assim, surgem estudos que vão desde a análise de conceções programáticas, às opções pedagógico-didáticas, passando pelas estratégias concretas de trabalho com os alunos até à observação do produto final e interpretação das operações mentais que o sustentam.

Da pesquisa realizada, observa-se que alguns estudos apontam fragilidades várias ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, levantam hipóteses acerca das causas que poderão estar na sua origem e sugerem possibilidades de melhoria que poderão contribuir para o desenvolvimento das competências ao nível da leitura e escrita, colocando assim em debate a eficácia das estratégias utilizadas para promover as essas mesmas competências.

Nesta linha de investigação, em que questões científicas e práticas de terreno se complementam, Sousa e Silva (2003) observou, à data, fragilidades que os alunos continuam a demonstrar atualmente, quer ao nível da leitura, quer da escrita.

O referido estudo refere lacunas na produção do texto narrativo no 1º ciclo do ensino básico, inventaria em concreto alguns dos problemas subjacentes à produção textual e remete ainda para necessidade de uma reflexão urgente, quer sobre a formação de docentes, quer sobre as práticas efetivas. Segundo as autoras, esta reflexão poderá, por um lado, ser um contributo bastante positivo para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e, por outro, valorizar o trabalho e a profissão docente.

É neste âmbito que surge a presente investigação, em que se pretende testar estratégias de ensino explícito que possam ser eficazes no ensino-aprendizagem do texto escrito. Assim, colocam-se as seguintes hipóteses:

- i) a leitura orientada para a descoberta da estrutura da narrativa constitui uma mais-valia para a aquisição do género textual em questão.
- ii) a leitura orientada para a descoberta da linguagem constitui-se como uma mais-valia para a aprendizagem da escrita.
- iii) o ensino do processo da escrita torna os alunos mais autónomos na escrita de textos.
- iv) a criação de uma comunidade textual em sala de aula ajuda ao desenvolvimento da competência textual e meta textual.

Dado haver indicadores que revelam baixos índices de literacia, e fragilidades ao nível da escrita e uma necessidade de melhorar ambos, o presente estudo irá debruçar-se sobre o desenvolvimento da competência de escrita, como tal a revisão bibliográfica terá em conta questões relativas à noção de texto, ao processo de escrita e ao ensino da escrita.

2. LINGUAGEM ORAL VS. ESCRITA

De acordo com Sim-Sim (2002), o processo de aquisição da linguagem é distinto do processo de aprendizagem.

O processo de aquisição da linguagem faz-se pela “apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição” (Sim-Sim, 2002, p. 200), é inconsciente, ocorre a partir do contacto direto, não necessitando de uma abordagem formal. Em contrapartida, a aprendizagem supõe consciência, intencionalidade, formalidade de ensino através da observação, explicitação e prática, exigindo alguma metacognição.

De acordo com a mesma autora, a linguagem adquirida naturalmente pela via da socialização reflete o meio social, cultural e económico em que a criança se desenvolve, sendo o espelho de todas as vivências linguísticas.

Com efeito, é consensual que na sociedade atual, em que a diversidade e a heterogeneidade culturais são uma constante, os alunos não revelam níveis de aquisição e domínio da linguagem equivalentes. Essas diferenças podem revelar-se ao nível do vocabulário, complexidade frásica, níveis de compreensão, entre outros, e irão refletir-se no seu percurso educativo.

Já no que diz respeito à aprendizagem da escrita, a bibliografia de referência refere que esta é um processo complexo que envolve vários aspetos (mecânicos, técnicos e cognitivos), que exigem ensino formal e treino em diferentes graus de complexidade.

A escola, enquanto lugar de inclusão e democratização, deverá privilegiar o ensino formal e regular da língua através da interação eficaz entre oralidade, escrita e leitura com mediação do docente. Deste modo, poder-se-á contribuir para minimizar assimetrias culturais e respeitar possibilidades de crescimento diferenciado dos alunos.

Para se ser produtor de escrita é preciso aprender a escrever, é na escola que isso se faz e há estratégias mais adequadas para que os alunos aprendam a escrever melhor. Partir do que eles já escrevem, ou seja ancorando o que aprendem naquilo que já sabem operando da zona de desenvolvimento próximo, assim como a constante partilha das suas próprias conceções facilitará esse processo de aprendizagem. Ao discutir quer com o

professor, quer com os pares o aluno torna mais claro o que sabe, o que aprende e o que há para aprender.

Por isso se defende que na escola se promovam práticas intencionais e sistemáticas que permitam ao aluno dominar a língua e linguagem escrita, sendo necessário traçar um percurso pedagógico que ensine a escrever melhor.

Ao docente caberá então promover um clima de abertura, com situações variadas e suficientemente ricas, que propiciem a aprendizagem adequada da língua padrão e da linguagem específica da escola, quer no domínio oral, quer escrito através de situações de observação, análise, treino e avaliação, quer entre pares, quer sob mediação do adulto.

Partindo de leituras ricas e diversificadas que permitam a observação de padrões, de regularidades de escrita e dos padrões retóricos dos diferentes autores, os alunos aperceber-se-ão da plasticidade e riqueza da língua e acabarão por se apropriar da mesma.

Além disso, a escrita continua a ser a forma de expressão mais valorizada quando se trata de explicitação de conhecimento ou avaliação, logo, as lacunas ao nível da escrita poderão condicionar o percurso escolar do aluno.

A escrita implica mobilização de competências motoras e cognitivas, o domínio de convenções gráficas, ortográficas, linguísticas e textuais específicas que exigem trabalho explícito e passos bem definidos. A escrita implica ensino explícito, situações de observação de escrita, de planificação, de treino, avaliação e retorno sobre aprendizagem, nomeadamente através da discussão interpares para que se compare e melhor se decida sobre o que se escreve. É um processo complexo que exige uma abordagem igualmente delicada, refletida e com grande nível de formalidade, o que só é possível na escola.

O processo de ensino da escrita é “um processo longo e lento que deve ser norteado por alguns princípios” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Trata-se de um processo a iniciar precocemente e que deve ser frequente e sistematizado. A escrita deve ser valorizada enquanto processo com etapas concretas (planificação, textualização e revisão), deve ter em conta a diversidade de géneros textuais (abordagem às suas especificidades de forma, conteúdo e intencionalidade comunicativa), deve ser sequencial e regulada

interna e externamente (avaliação e decisão de resolução de problemas detetados, pelo e com o aluno).

De acordo com os mesmos autores, a aprendizagem da escrita implica ainda amadurecimento, o que permitirá a acomodação de conhecimento e sua mobilização na resposta a necessidades que se irão complexificar gradualmente ao longo do percurso escolar do aluno.

Além de alguns pressupostos a ter em conta no processo de ensino aprendizagem da escrita, em Barbeiro e Pereira (2007) também são sugeridas algumas estratégias para a concretização desses princípios, tendo em conta vertentes de ação que se sistematizam na Figura 1:

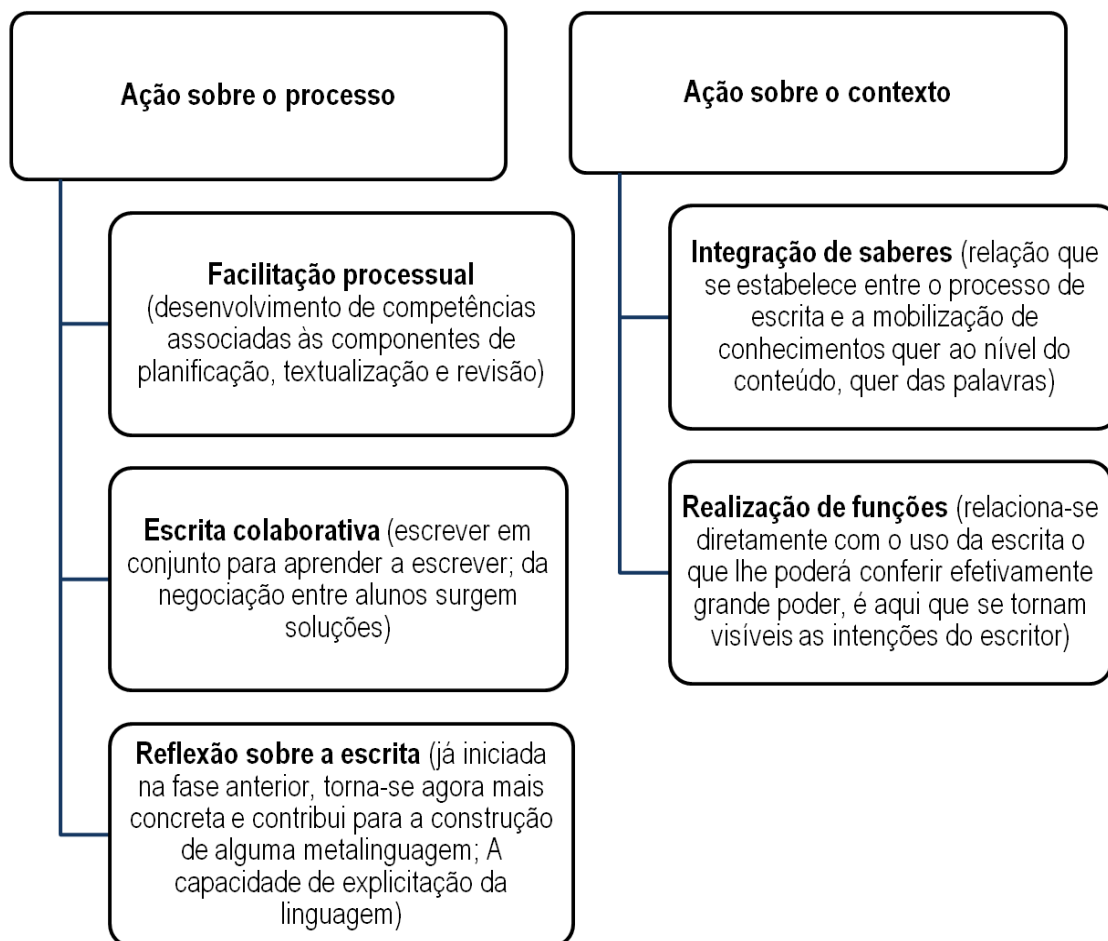


Figura 1 - Vertentes de ação no processo de escrita
Fonte: Elaborado a partir de Barbeiro e Pereira (2007)

Nesta linha de abordagem formal e processual, Azevedo (2000) refere-se à escrita como uma construção ativa que supõe etapas e

estruturação do conhecimento. É esta abordagem experimental e de exploração da escrita que ajudará o aluno a descobrir as propriedades, padrões e a colocar questões que o conduzirão de forma coerente e consistente ao desenvolvimento da competência textual.

Cassany (2008), numa reflexão sobre o que é escrever e o que este processo implica, apresenta associados à escrita aspetos bem diversos que vão desde os aspetos mecânicos (que se poderão incluir no domínio do saber fazer, comumente associados a capacidades de nível inferior), até aos processos cognitivos mais complexos como são a reflexão, e a formação de juízos. A tabela1 sintetiza esse conjunto de capacidades e conhecimentos subjacentes ao processo de escrita.

Tabela 1

Procedimentos, conceitos e atitudes no processo de escrita

Procedimentos (do domínio do saber fazer)	Conceitos (do domínio dos saberes)	Atitudes (do domínio da reflexão e tomada de posição)
Aspetos psicomotores - alfabeto - caligrafia Aspetos cognitivos - planificação - gerar ideias - formular objetivos - redação - revisão	Texto - adequação - coerência - coesão - gramática - ortografia - morfologia - léxico - apresentação - estilística	- cultura impressa - eu, escritor - língua escrita - composição

Fonte: Tradução livre a partir de Cassany (2008, p. 258)

A tabela apresentada dá conta da complexidade que enforma o processo de escrita. Na obra referida, além de nomear capacidades e conhecimentos específicos indispensáveis ao saber escrever, o autor menciona também a necessidade de acionar explicitamente a aprendizagem do processo de escrita.

Em suma, a revisão bibliográfica realizada salienta tanto a necessidade de reflexão sobre os processos e capacidades envolvidos no ato de escrever, como legítimas opções que facilitem esse mesmo ato. Só assim se podem criar

condições que levem os alunos a convocar as competências e processos adequados e necessários durante a produção escrita.

Com base em alguns destes pressupostos, pode ainda concluir-se que não basta os alunos lerem e escreverem sobre determinados temas para adquirirem um conjunto de técnicas subjacentes à produção dos escritos. É necessária uma abordagem específica e explícita, se se pretende eficácia no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Em guisa de conclusão, poderemos dizer que para melhor escrever o aluno tem de ter conhecimento suficiente sobre a própria escrita, deve saber sobre o que vai escrever, deve conseguir gerar ideias, conhecer o processo de escrita para que possa inicialmente planificar, organizar o que pretende escrever de acordo com o seu objetivo de comunicação, ao qual adequará um determinado género textual. Ao longo da tarefa de escrita ou processo de escrita, convocará conhecimento explícito sobre a língua para escrever e ao mesmo tempo que escreve e melhorará o seu texto.

3. CONCEÇÕES SOBRE ESCRITA

A escrita é uma forma de comunicação complexa e poderosa que, quando utilizada com competência e saber, pode manipular e mobilizar a sociedade atual. Logo, quanto maior for a capacidade de o indivíduo decodificar e produzir informação explícita e implícita, maior será a sua capacidade de integração e mobilização na sociedade atual dominada pela informação escrita.

Escrever convoca uma teia diversa de competências interdependentes que, desenvolvidas e articuladas entre si, tornam o escrevente mais proficiente. Saber escrever com proficiência é organizar lógica e estruturalmente um texto de forma coerente, ter em conta contextos e finalidades.

A investigação tem sido fundamental para compreender melhor, por um lado, os processos complexos da escrita e, por outro, abordagens de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, interessa conhecer algumas dessas concepções, para melhor compreender as mudanças que ocorreram no ensino da escrita ao longo dos tempos.

A este propósito, Sousa (2013) refere que as concepções sobre a escrita e o seu ensino têm sido várias:

Consoante o objeto de análise: a investigação centra-se sobre quem escreve – o escritor, e sobre o processo de produção textual (a abordagem é predominantemente psicológica), centra-se sobre o produto - o texto, isto é, o objeto da escrita (a abordagem é predominantemente linguística) ou centra-se sobre o contexto em que se dá a aprendizagem: escolar, social, cultural (a abordagem é predominantemente didática). (Sousa, 2013, p. 104)

Em termos de percurso temporal, pode afirmar-se que, na década de 70, a escrita era vista numa perspetiva de produto, os aspetos linguísticos eram valorizados, bem como as características formais e estruturais dos textos. Segundo Alves Martins e Niza (1998), citados em Santana (2007), é nesta perspetiva que surgem os designados modelos lineares, de concepção rígida e simplificadora da escrita, que valorizam o produto final, ou seja, o texto propriamente dito.

Nos anos 80, e numa linha cognitivista, a escrita é olhada enquanto processo que, na sua construção, mobiliza aspetos cognitivos específicos. É no início desta década que se valorizam os modelos não lineares ou de processo. A escrita surge enquanto atividade complexa subdividida em diferentes etapas, passa-se do plano de análise de produto para a análise das operações mentais implicadas no processos e subprocessos.

De entre vários modelos, refira-se o de John R. Hayes e Linda Flower (1980), segundo o qual a escrita resulta da relação de vários fatores (afetivos, sociais, físicos). Esse modelo possibilitou-nos entender a escrita enquanto conjunto de processos que podem ocorrer e ser retomados em qualquer momento da textualização.

O modelo referido reconhece a existência de três componentes inerentes ao ato da escrita: a memória de longo prazo do sujeito, o contexto de produção e o processo de escrita propriamente dito. Dentro deste último, são identificados três subprocessos: planificação, textualização e revisão, que, por sua vez, incluem outros subprocessos mais específicos.

Cada um dos subprocessos referidos apresenta características concretas, que necessitam de ensino explícito. Assim, a planificação implica ter objetivos de escrita de acordo com o contexto, destinatário e intencionalidade da escrita, convoca conhecimentos da memória, seleção e organização de informação de acordo com a estrutura textual pretendida. A capacidade de planificar é um dos aspetos que diferencia o nível de domínio da escrita (Carvalho, 2001).

A textualização pressupõe a transposição das ideias iniciais para suporte escrito, sob a forma de texto. Numa fase inicial, convoca mecanismos de ortografia e motricidade e, posteriormente, num nível de qualidade crescente, exige o recurso a mecanismos linguísticos mais elaborados (Carvalho, 2001).

A revisão permite uma aferição/avaliação do próprio processo de escrita e uma análise do texto tendo em conta os objetivos da sua produção. Implica a comparação entre o texto pensado e texto obtido, exigindo algum distanciamento que permita uma leitura externa à própria produção textual (Carvalho, 2001).

Por conseguinte, a expressão escrita é vista como uma competência que exige que o aluno seja capaz de mobilizar conhecimento sobre esses três

subprocessos e de resolver uma série de operações e problemas desde que inicia uma produção escrita até que a dê por terminada.

Nessa linha, Carvalho (2001) refere-se à tarefa de escrita como um processo complexo que exige capacidades específicas de abstração, conhecimento das estruturas específicas dos géneros, capacidade de produzir e organizar conteúdo e de adaptá-lo a uma finalidade e a um destinatário.

Nos anos 90, Bereiter e Scardamalia (1986, 1992) fazem uma abordagem que permite diferenciar patamares de competência de escrita: a capacidade de transformar o conhecimento. Segundo esses autores, citados em Sousa (2013) e Carvalho (2001), este é um dos aspetos da linguagem escrita que pode diferenciar escritores iniciados e escritores experientes.

A escrita menos desenvolvida, do escritor menos experiente, revelará menos elaboração da informação, pois esta é recolhida a partir da simples associação de ideias e reprodução quase literal da informação armazenada na memória. No que diz aos subprocessos implicados na escrita, privilegia essencialmente a textualização em detrimento da planificação e revisão.

Em contrapartida, na escrita mais experiente, ou de transformação do conhecimento, o conteúdo da informação é mobilizado na memória de longo prazo e transformado pelo escritor tendo em conta a adequação ao contexto em que escreve, o destinatário e o objetivo de escrita.

São propostos, assim, dois tipos de modelos de produção de texto: o Modelo de explicitação de conhecimento (escritores em desenvolvimento) e o Modelo de transformação do conhecimento (escrita desenvolvida), visando-se que o escritor passe progressivamente de um nível de escrita em desenvolvimento para um nível de escrita desenvolvida (Carvalho, 2001).

No primeiro, quem escreve vai alinhavando as ideias e as palavras à medida que as vai recuperando da própria memória e é de carácter sequencial. Já no segundo, o escrevente não diz o que sabe, mas antes transforma e adequa o que sabe tendo em conta o objetivo, o destinatário e a resposta que quer obter.

Carvalho (2001) refere que as produções dos escritores iniciados, apesar de terem características específicas ao nível do género, normalmente refletem a perspetiva individual do autor (writer-based texts), ou seja, ele é o centro do próprio produto. Por oposição, os textos produzidos pelo escritor

mais experiente têm como objetivo central o leitor (reader-based text). Ou seja, o escritor mais experiente, tendo desenvolvido a capacidade de escrita, consegue explorar a suas potencialidades levando em linha de conta as necessidades do leitor.

Na verdade, para o escritor mais experiente o contexto modela, condiciona a construção do texto, pois para o escritor que transforma o conhecimento, a comunicação com o outro assume maior relevância, esta é o principal objetivo, o texto é construído para quem o lê.

Com efeito, para os escritores mais experientes, a complexidade dos fatores subjacentes ao processo de escrita vai além daquilo que simplesmente se quer dizer:

Para estes, a produção de um texto escrito, descrita por Bereiter e Scardamalia a partir do modelo de transformação do conhecimento, consiste numa complexa atividade de resolução de problemas, em que a dimensão do conteúdo interage constantemente com a dimensão retórica, de que resulta a transformação dos elementos integrantes da primeira em função das características da segunda, no sentido de adequar o texto aos objetivos que pretende atingir, nomeadamente às necessidades de informação de um destinatário/leitor.

(Carvalho, 2001, pp. 89-90)

Para produzir o texto é necessário gerar conteúdo e ideias, acionar critérios e procedimentos, selecionar e organizar informação, tendo por base objetivos específicos de comunicação de acordo com o contexto em que o texto é produzido e o fim a que se destina.

Em suma, redigir é transformar conhecimentos do próprio escritor em conhecimento para ser partilhado com outros. Esta exteriorização do pensamento é o que pressupõe não só uma determinada organização mental, domínio do conteúdo, de vocabulário e das estruturas textuais, bem como o domínio dos mecanismos linguísticos que permitem a transmissão dessas mesmas ideias, sendo esses aspetos linguísticos que conferem a coesão e coerência textual. Trata-se da redação propriamente dita, que tem subjacente a intencionalidade comunicativa do texto produzido.

Relativamente à revisão, esta implica capacidade de reflexão sobre a produção escrita, uma avaliação do trabalho de acordo com os objetivos a que se destina. De acordo com Sousa (2013), essa revisão será tanto mais favorecida quanto maior for a capacidade de distanciamento do próprio escritor no sentido de lapidar e aperfeiçoar aquele que será o produto final de um processo lento, moroso, complexo, o texto pretendido.

Além dos aspetos mais evidentes no subprocesso de revisão, Carvalho (2001) refere a capacidade de abstração necessária e que normalmente só se verifica em escritores com determinado grau de maturidade, de acordo com o autor, “rever exige a confrontação de duas representações, comparação entre o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido” (p. 76)

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), é nesta fase que, através da leitura, se operam reflexões e aprendizagens significativas sobre a língua que poderão contribuir para a descoberta de padrões ou tomada de consciência dessas mesmas descobertas. Este conhecimento poderá ser explorado em situações de reescrita ou em novas situações de escrita, o que será um contributo bastante significativo para o ensino aprendizagem da escrita.

Esta fase do processo aponta para a maturidade do escritor, ao exigir-lhe uma capacidade de desempenho de um papel duplo, o de escritor e, ao mesmo tempo, o de leitor. Exige capacidade de pensar sobre o que se produz, autocriticando-se, autocorrigindo-se. Obviamente, esta tarefa exige um grande grau de abstração e de maturidade ainda incipiente em escritores menos experientes.

Saliente-se que a tarefa de revisão está presente durante todo o processo de escrita não é uma tarefa final, mas sim uma atividade que se desenvolve em simultâneo com a escrita. O escritor adequa de forma recorrente o seu plano de escrita inicial por forma a confrontar intenções e realizações.

Nesta fase poderá ser enfatizada a vertente comunicativa da produção textual. Ao exigir mudança de papel, de escritor a leitor, valoriza-se a vertente não só pessoal, mas também o contexto em que se desenvolve o processo de escrita, ou seja, o contexto dá significado ao processo comunicativo.

É a este nível que, apesar da inovação do modelo de referência apresentado por Hayes e Flower em 1980, que valoriza a escrita enquanto

processo, e dá relevância aos aspetos cognitivos, vários autores lhe reconhecem alguma limitação, nomeadamente por cingir o processo de escrita ao escritor e ao processo de criação, não reconhecendo as influências de aspetos externos, ou seja, a influência de todo o contexto que envolve o escritor.

Esta é a inovação dos modelos socio interacionistas que, por influência de Bakhtine e Vigotsky, passam a valorizar os contextos social, cultural e histórico, perspetivando assim a escrita enquanto atividade e objeto social e cultural.

A abordagem socio interacionista influenciou a pesquisa sobre escrita nos anos 90. Estes estudos continuam a perspetivar a escrita enquanto processo, mas passam a valorizar também o contexto que envolve escrita e escritor.

Assim, dos modelos mais centrados no sujeito e no processo, deu-se uma transição e valorização de modelos com enfoque nos contextos, situando o sujeito como membro de grupos de comunidades com convenções próprias, em que a consciência metalinguística e aprendizagem são interdependentes (Sousa, 2013).

A emergência da perspetiva sócio – cultural e interacionista é também referida por Santana (2007, p. 18) “Os contributos da perspetiva cultural de Vigotsky e da teoria da enunciação de Bakhtine constituíram marcos na evolução do conhecimento acerca da função representativa da linguagem e na rutura com concepções sobre o ensino da escrita”.

A linguagem, enquanto instrumento de comunicação enunciativo - discursivo de acordo com Bakhtine (citado em Sousa, 2013), passa a ser considerada uma prática social, que interage em diferentes níveis. A relação interpessoal com o texto, o contexto de produção do texto, as diferentes situações de comunicação, os géneros e a intenção do escritor passam a assumir maior importância. Será a capacidade de moldar a língua, adequando-a à situação e contexto, que tornarão o escrevente proficiente.

Atualmente, e no que diz respeito a modelos para o desenvolvimento da competência de escrita, a pesquisa mais recente aponta para algum consenso em torno dos modelos mistos, pois estes defendem, por um lado, o ensino explícito da escrita enquanto processo, valorizando estratégias cognitivas e

metacognitivas, e por outro, valorizam os contextos sociais e a interação interpares, passando de certa forma de modelos centrados no sujeito para modelos centrados nos contextos e finalidades comunicativas.

Para Sousa (2013), valorizam-se duas componentes. A primeira é o sujeito, ao qual são associados a motivação e afetividade, processos cognitivos, memória de trabalho e de longo prazo. A segunda componente é a tarefa que surge associada ao contexto social cultural e histórico, as leituras anteriormente realizadas, a audiência, a finalidade da comunicação e o suporte em que se irá materializar.

Sousa (2013) refere ainda que, no projeto de desenvolvimento ao nível da competência escrita, esta deve ser uma atividade com um propósito bem definido e não vazia de objetivo:

O modelo sócio construtivista coloca a motivação num lugar central no processo da escrita, não a motivação como uma variável do processo, mas como uma variável dos contextos em que se dão as tarefas de escritas que devem fazer com que esta seja uma atividade autêntica e significativa.

(Sousa, 2013, p. 136)

Nesta perspetiva, assume-se que os processos discursivos só farão sentido, quando têm significado, têm uma função, e os alunos aprendem interagindo.

No entanto, e para que isto aconteça, os contextos de produção terão de ser verosímeis, originando uma verdadeira comunidade de produtores textuais que, num mesmo contexto, partilham e acrescentam conhecimento mutuamente.

As novas conceções de escrita destacam-na enquanto processo cognitivo que convoca o escritor enquanto indivíduo inserido numa comunidade de língua, cujas produções assumirão significado de acordo com determinado contexto.

Em síntese, perante a complexidade do processo de escrita e o insucesso que os alunos revelam na sua concretização, poder-se-á afirmar que a sua abordagem exige um todo de atividades de leitura, escrita e reflexão, interação entre sujeitos produtores e consumidores de textos.

De acordo com Sousa (2013), a investigação que se tem centrado no contexto de sala de aula salienta o contributo para a melhoria do ensino da língua através de estratégias diversas que valorizam a abordagem explícita, reflexiva e partilhada. Assim, será benéfico abordar a escrita explicitamente no sentido de ensinar, aperfeiçoar e enriquecer o ato de escrever, utilizando a linguagem simultaneamente como objeto de estudo e instrumento de aprendizagem.

Em suma, as novas conceções acerca do ensino da escrita, destacam a importância do ensino processual e perante a complexidade do processo de escrita, e as dificuldades que os alunos revelam na concretização dessa tarefa será necessário abordar o seu ensino enquanto tal, tendo em conta fases distintas, nomeadamente planificação, textualização e revisão. O seu ensino deverá ainda ser explícito no sentido de ser claro e objetivo em termos de conteúdos. O objetivo será ensinar, aperfeiçoar e enriquecer o ato de escrever utilizando a linguagem simultaneamente como ferramenta e instrumento de aprendizagem, ou seja, partir de exemplos concretos de escrita, nomeadamente a leitura de textos de autor, analisá-los, refletir sobre o que se lê e partilhar essas mesmas leituras com pares.

4. ENSINAR O PROCESSO DE ESCRITA

Conforme o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009, o ensino da língua constitui saber fundador e transversal porque veículo quer de transmissão, quer de produção de saber adquirido e ou transformado, dando especial atenção à língua escrita pois é esta o meio mais utilizado para a avaliação do aluno, em consequência, poder-se-á afirmar que a responsabilidade de ensinar a escrever deverá ser inequívoca para qualquer docente.

No entanto, alguns estudos referem algumas lacunas no ensino da escrita, nomeadamente artificialismo da sua prática, pouca sistematização e treino, necessidade de aprofundamento do conhecimento dos docentes neste domínio, falta de clarificação de critérios de ensino aprendizagem da escrita, entre outras.

Carvalho (2001, p.88) refere que a escrita “exige mais do que o simples recurso à sua prática, antes passa pela consciencialização e o treino intencional. Carvalho (2001, p.88), acrescentando que a prática escolar de produção textual encerra alguma artificialidade, “ muitas vezes reduzido a práticas descontextualizadas” Carvalho 2011, p. 227), e ainda remete para o objetivo vazio do escrever, “escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do carácter artificial da escrita, traduzido na ausência de destinatário e de objetivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos.”Carvalho (2001, p.88).

De acordo com o mesmo autor esta é uma constatação referida por outros, assim,

“Na análise que faz desta crise da escrita, Amor (1993) aponta um conjunto de outras problemáticas que residem no âmbito do próprio sistema escolar e que contribuem decisivamente para o que ela chama "desertificação do território da escrita". São elas o artificialismo e a escassez das situações de escrita, o vazio de orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que à prática da escrita na aula esteja associada uma carga negativa.”

Carvalho (2001, p.88)

Numa referência à abordagem da escrita, Sardinha 2012 refere ser necessária uma reflexão sobre a escrita, a forma como deve ser planificada em contexto pedagógico, de maneira a que através do trabalho do docente, e com o aluno, se acrescente, e desenvolvam nos discentes competências linguísticas, textuais e discursivas.

Outro aspeto visível é a valorização da escrita enquanto produto, Cassany (2000) refere que não há muito investimento no ensino da escrita enquanto processo e ela está para, professores e alunos, quase exclusivamente centrada no produto final.

Referindo-se também à necessidade de conhecer e abordar a escrita enquanto processo e de forma refletida, Pereira (2000) refere que os docentes não parecem ter efetiva consciência dos processos cognitivos implicados nas tarefas de escrita, acabando por vezes por solicitar exercícios para os quais os alunos não estão efetivamente preparados, não dispondo dos pré requisitos necessários, pois para a autora são convocados uma diversidade de competências que efetivamente têm de ser ensinadas.

Por outro lado Carvalho (2001) faz referência à tendência de privilegiar uma produção em quantidade e de certa forma lúdica, em detrimento da explicitação dos aspetos linguísticos que, através da reflexão, promove a aquisição de técnicas de escrita.

O mesmo autor refere ainda que a escola valoriza e se centra no produto final da escrita sem atender à necessária abordagem específica aos subprocessos, reforçando assim a ideia que a escola ensina numa perspetiva do produto em detrimento do processo, deixando para segundo plano, senão mesmo omitindo, momentos concretos de planificação, textualização e revisão, tarefas que, ao serem ensinadas e treinadas de forma sistemática, resultam num desempenho mais eficaz na escrita.

Sousa (2012) afirma que a atividade de escrita, deverá ser alvo de ensino explícito, frequente, estruturado, sistemático e progressivo.

De acordo com os diferentes autores, poder-se-á afirmar que dado o carácter complexo e abstrato da escrita torna-se necessário que esta seja abordada explicitamente, devendo o professor considerar estratégias que permitam ao aluno desenvolver trabalho com a língua e sobre a língua,

transformando-a numa ferramenta real de apoio ao desenvolvimento de competências dos alunos.

Com efeito, abordar a tarefa de escrita enquanto processo, o próprio aluno pode recorrer a esse mesmo processo para escrever melhor e atingir níveis mais elevados de escrita.

No entanto, e não obstante a insuficiente abordagem à escrita enquanto processo na escola, a investigação tem demonstrado que a planificação é um dos subprocessos que assume menos relevância no 1º ciclo, sendo a este nível que o escritor menos experiente revela dificuldade. Carvalho (2001) associa esta dificuldade ao carácter abstrato que a tarefa de planificar exige. Planificar exige antecipação, implica uma progressiva autonomia, conhecimentos sobre estrutura do género textual em questão, conhecimento que permita gerar e organizar conteúdo e ter em conta a adequação à finalidade e ao leitor a quem o texto se destina.

O mesmo autor acrescenta que dado o nível etário em questão, fácil será de compreender a importância de o docente, nesta fase do processo, ensinar a mobilizar conhecimentos do aluno sobre a temática a desenvolver ou promover a proximidade com o assunto em questão (conteúdo), e investir em estratégias de busca, seleção e organização de informação, ou seja dando a matéria que concorra para a facilitação da construção textual.

Relativamente à textualização esta surge como a fase mais visível do processo, embora na maior parte das vezes apareça sem qualquer intencionalidade comunicativa, nem critério de abordagem às estruturas textuais. De acordo com Carvalho (2001) é a fase que mais absorve o escritor em desenvolvimento, centrando-se este em aspetos relacionados com ortografia descurando assim processamento de informação bem como aspetos linguísticos essenciais para a coesão textual.

Quanto à revisão, à semelhança do que acontece com a planificação, não é estratégia generalizada nas práticas pedagógicas. De acordo com Carvalho (2001) a revisão levanta igualmente problemas aos alunos, exige prática, focalização, abstração e distanciamento suficiente que permita a autocorreção. Dado o nível etário dos alunos em questão, o seu nível de maturidade e grau de egocentrismo pode comprometer o sucesso desta tarefa.

Assim, e de acordo com o mesmo autor, a revisão realizada pelo aluno situa-se a um nível bastante superficial e concreto reduzindo-se à correção de ortografia, e pequenos erros ao nível de estrutura do texto porque o aluno não dispõe ainda de conhecimento linguístico suficiente que lhe permita um nível superior de melhoria de texto.

No entanto, por oposição às práticas realizadas, e em abono de vários estudos, Santana (2007) refere-se à revisão de texto como um instrumento de reflexão que promove mais aprendizagem do que qualquer outro pois permite, através da análise e reflexão partilhada, a construção de uma metalinguagem potenciadora de aprendizagem da escrita pela escrita com o objetivo de resolver problemas concretos da própria produção textual. Complementa ainda,

“Este trabalho sobre o texto, em que os alunos, com o professor, funcionalmente e de forma integrada, negociam significados, questionam sentidos e modos de dizer, pesquisam, problematizam, operam sobre o texto ao nível micro e macro estrutural, no domínio da coesão e da coerência, na tentativa de melhorar a textualidade, construindo saberes a partir de da explicitação do saber implícito dos alunos, enquanto utilizadores da língua (...)”

(Santana (2007, p. 87).

Pelo facto de serem produtores inexperientes, os alunos revelam muitas dificuldades em serem críticos quando leem o seu texto, logo, têm dificuldade em modificá-lo, melhorá-lo individualmente, no entanto essa dificuldade pode ser atenuada com a revisão partilhada e tendo o docente como mediador.

Através da reflexão partilhada, com explicitação e mediação por parte do docente, este falar sobre a língua, permite a explicitação de dificuldades, formulação de regras e a tomada de consciência da língua.

A linha vigotskiana defende também que a entre ajuda interpares e a mediação do adulto contribui para o desenvolvimento da escrita reflexiva. Surge aqui a dimensão social da escrita reforçando a importância da colaboração na deteção de falhas e construção conjunta de soluções que contribuem para o crescimento de competências individuais e coletivas.

Pelo atrás exposto, e de acordo com Carvalho (2001), o modo como se desenvolve o processo ensino aprendizagem da escrita nas nossas escolas é

algo preocupante. A abordagem que parece prevalecer atualmente quase banaliza o ato de escrever, descarta a escrita enquanto processo. Confere um papel menor à planificação do texto, sendo ao nível da redação e produto final que se centra quase toda a atividade do aluno, e quanto à revisão, constata que as alterações ocorridas na reescrita são diminutas e superficiais.

Em síntese, a abordagem da escrita enquanto processo revela-se estruturante a vários níveis. A linha reflexiva favorece o desenvolvimento de metalinguagem associada à leitura e escrita. A explicitação por parte do docente, e também do aluno, ao falar sobre escrita enriquecem o percurso. A escrita e reescrita colaborativa promovem a necessidade de rever, reformular e escrever de novo e melhor.

5. RELAÇÃO LEITURA ESCRITA

É frequente ouvir os professores referirem-se às dificuldades de escrita dos seus alunos como consequência natural da falta de hábitos de leitura, assumindo que um processo decorrerá naturalmente do outro. No entanto, a investigação refere que os benefícios recolhidos de boas e frequentes práticas de leitura, não justificam por si só resultados de sucesso na escrita. Sousa (2013, p. 166) refere que os “benefícios da leitura na aprendizagem da escrita, não são automáticos, mas decorrem de estratégias de ensino que, intencionalmente, visam potenciar as aprendizagens da língua escrita, durante a leitura, e mobilizá-las aquando das atividades de escrita.”

Leitura e escrita podem ser encaradas como atividades que interagem mas nem sempre estabelecem entre si relações diretas, ou seja, nem sempre quem lê muito escreve bem, ou quem escreve bem terá sido um bom leitor. No entanto, será sempre benéfico fornecer aos alunos textos modelo, que permitirão a constituição de um referencial de escrito orientador da produção textual do aluno. A constituição dessa panóplia de textos e a sua exploração mediada pelo professor, permitirá pôr em destaque características, mecanismos e linguagem considerados modelo e variedade de géneros, contribuindo para a aprendizagem através de uma abordagem explícita.

A propósito da abordagem da narrativa na escola, Bastos (1999) defende que as abordagens devem ser diversas e que o contacto com diferentes obras, diversas nos temas, géneros e estilos podem ser enriquecedoras para o leitor e facilitadoras do processo de escrita.

A mesma autora refere ainda que a leitura de obras integrais pode ir desde a “leitura recreativa até a um trabalho mais sistemático de análise de texto” (Bastos 1999, p.134).

Para a autora a leitura de obras do mesmo autor permitirá “a identificação e compreensão de estratégias de escrita dos temas do estilo do autor” (Bastos 1999, p.134) e refere ainda a importância de partilhar leituras entre pares.

A ideia de que os textos se podem constituir como textos modelo para a aprendizagem da escrita é também defendida por Sepúlveda e Teberosky (2011). As autoras fazem referência a vários estudos que demonstram que o contacto com a literatura infantil desenvolve estratégias de compreensão, vocabulário, promove e melhora a atitude face à escrita, promove o conhecimento sobre estruturas e fórmulas de linguagem oral, desenvolve a complexidade sintática, contribuindo para a melhoria progressiva na escrita.

La hipótesis que se sostiene es que el contacto con libros y lectores familiariza al niño con los registros convencionales del lenguaje escrito y le ofrece la oportunidad de reconocer y de apropiarse de índices textuales (expresiones formularias, marcadores discursivos, estructuras gramaticales, etcétera).”

Sepúlveda e Teberosky, (2011, p. 24)

A leitura poderá, assim, ser rentabilizada para o processo de ensino aprendizagem formal da escrita e reforçada esta a partir da reescrita. No entanto, só o trabalho sistemático e reflexivo sobre a própria língua permitirá ajudar os alunos na mobilização de recursos linguísticos adequados para escrever novamente. A investigação sobre aprendizagem de leitura e escrita indica que as práticas educativas cujo centro são livros proporcionam várias e diversas oportunidades para que os alunos aprendam sobre a língua e os textos (Ferreiro, 2001; Teberosky, 2001), na exploração em colaboração com os pares, ocorre aprendizagem que leva à construção de metalinguagem sobre a própria escrita.

Santana 2007, refere também que, para aquele que se inicia na leitura ou escrita, a introdução de textos modelares de literatura infantil para a aprendizagem da escrita promove desenvolvimento de vocabulário e contribui para a explicitação de aspetos construtores e estruturantes, quer ao nível mental quer textual.

Assim, a sala de aula será lugar privilegiado para fomentar o contacto com o material escrito e local por excelência de experimentação da escrita. A leitura e escrita, e releitura, não serão só parte de um processo individual e isolado serão antes uma atividade colaborativa, de dado grupo ou comunidade de partilha de leituras e escrita.

As práticas terão em conta, por um lado, a sua dimensão social (interpares e com orientação docente) com objetivo de divulgação e partilha do produto final, e por outro, uma dimensão reflexiva sobre aquilo que se lê, se escreve e volta a ler assumindo esta reflexão importância fulcral para a deteção e resolução de problemas de escrita.

De acordo com Sepúlveda e Teberosky, a interação com a leitura, a discussão sobre o lido, a reescrita, as releituras, a elaboração de listas, contribuem para a visualização e concetualização de unidades textuais. Assim a linguagem do texto fonte passa a ser o exemplo de linguagem que o aluno convoca para outras produções. “Es decir, al capturar la atención del lector debutante los aspectos que se ponen en primer plano en el texto fuente son aislados y analizados pudiendo llegar a constituir modelos para la organización de la propia escritura.” (Sepúlveda e Teberosky, 2011, p. 38).

O texto integral constitui-se assim como uma fonte à qual o aluno poderá recorrer para as suas próprias produções, logo a escolha do material literário a apresentar aos alunos deverá criteriosa, diversificada e ter em conta os conteúdos linguísticos e retóricos a abordar.

Em síntese, poderemos afirmar que o contacto com a linguagem dos livros servirá de modelo a produções próprias do aluno resultando em impacto positivo na escrita destes. Através da interação leitura/escrita, partindo da primeira para praticar a segunda, o aluno poderá, através de abordagem explícita e partilhada na análise e produção, conhecer e tomar consciência das especificidades da linguagem escrita, que mais tarde mobilizará para as próprias produções.

6. O TEXTO NARRATIVO - QUESTÕES DE DESENVOLVIMENTO

A presente investigação centra-se no ensino aprendizagem de texto escrito e dado o nível etário dos alunos focaliza-se na aprendizagem do texto narrativo, primeiro porque é o mais comum no primeiro ciclo, depois porque muitas das aprendizagens realizadas neste tipo de textos podem ser transferidas para outro géneros textuais (Sousa1995).

Nesta secção, apresentar-se-á uma breve reflexão sobre indicadores de desenvolvimento do texto narrativo (estrutura da narrativa, estruturas sintáticas, relações de causalidade e conetores) tidos em conta na presente investigação, por forma a verificar o desenvolvimento da competência textual após intervenção pedagógica.

O texto narrativo continua a ser o texto mais explorado no primeiro ciclo quer provavelmente pelo nível etário dos alunos, por ser de aquisição relativamente precoce do ponto de vista da oralidade, ou porque, em virtude de se tratar de uma tipologia de texto não homogénea e que pode conter em si sequências narrativas, descritas, dialogais, permitirá a abordagem de outros géneros textuais.

Contudo, e apesar de o texto narrativo ser de aquisição precoce (aos três, quatro anos a criança já consegue encadear acontecimentos), estudos diversos têm revelado que existem dificuldades recorrentes na redação de textos narrativos (Sousa e Silva, 2003). Efetivamente, contar requer diferentes competências, é necessário saber selecionar, categorizar, hierarquizar conteúdos, pondo em evidência acontecimentos nucleares à volta dos quais se organiza o texto.

Por isso, de acordo com Sousa (2008), a tarefa de contar se torna, por vezes, difícil para a criança de nove anos, pois pressupõe para a sua concretização um determinado desenvolvimento linguístico e conceptual que têm de ser ensinados, a mesma autora cita McCabe, “storytellers are made, not born”.

Com efeito, a aprendizagem da escrita é um processo longo e complexo que exige não só desenvolvimento oral, mas também linguístico e comunicativo

e ainda aprendizagens específicas sobre o modo escrito. O ato de escrever, conforme referido em pontos anteriores deste trabalho, convoca esquemas mentais extremamente complexos, que são acionados desde o estabelecimento de objetivos de escrita, durante o próprio processo, até ao produto final. A escrita exige ativação de competências várias nomeadamente, gráficas, ortográficas e compositivas que exigem trabalho explícito dando ao aluno estratégias que contribuam para um bom desempenho a este nível.

Porque além do diagnóstico do domínio que o aluno detém da narrativa, é necessário conhecer o género textual a desenvolver, nomeadamente quais as suas características e indicadores do seu desenvolvimento. De seguida, apresenta-se uma breve reflexão sobre alguns dos indicadores que contribuem para a qualidade do texto narrativo. Indicadores esses que serão tidos em conta no presente estudo para aferir o desenvolvimento textual antes e depois da intervenção pedagógica. Esses indicadores serão o conhecimento da estrutura da narrativa, uso de estruturas frásicas complexas, marcadores de nexos causais e utilização de conetores.

6.1. ESTRUTURA DA NARRATIVA

O domínio da estrutura da narrativa é um dos aspetos que contribui para a qualidade textual. Ao ser interiorizada, a estrutura da narrativa revela-se facilitadora da construção textual pois a criança consegue desenvolver a história mais facilmente se recorrer a um esquema lógico e previamente organizado onde os acontecimentos se vão encaixando.

De acordo com Todorov, referido em Sousa (2010), a narrativa define-se como uma sequência de eventos, em que uma situação estável inicial será perturbada por uma força externa, provocando um desequilíbrio, que por sua vez será repostado pela interferência de uma outra intervenção externa, restabelecendo-se o equilíbrio inicial. A trama narrativa terá como pano de fundo uma sequência de eventos, ou seja, acontecimentos despoletados pelas motivações que justificam as ações das personagens e o tempo em que decorrem as situações, o antes, o durante e o depois.

Tal sucessão de eventos, materializa-se numa estrutura específica que tem obrigatoriamente os elementos que se apresentam na tabela 2 em baixo:

Tabela 2

Estrutura canónica da narrativa

Estrutura da narrativa		Observações
Princípio	Termo de abertura	Opcional
	Localização temporal inicial	
	Localização espacial inicial	
	Introdução de personagens	
Meio	Surgimento de acontecimento desestabilizador da situação inicial /Problema	
	Sequência de eventos ou peripécias, que levarão à resolução do problema inicial	
Fim	Final que culminará com a resolução do problema inicial	
	Termo de fechamento da narrativa	Opcional

Fonte: Elaboração livre a partir de Sousa (2010)

Em Sousa (2008), numa análise de textos orais de crianças, a autora tem a estrutura da narrativa como um dos referenciais para a qualidade textual e aí encontramos referência à orientação do texto quando são identificados tempo, espaço, e personagens, o problema, a sequência de eventos e a solução para o problema inicial.

Quanto a mecanismos de textualização, a mesma autora acrescenta que o facto de os alunos recorrerem a formas canónicas de abertura e encerramento da narrativa (opcionais), nomeadamente «Era uma vez....» e «vitória , vitória acabou-se a história...», indica que o aluno «constrói o plano da história, tempo disjunto da situação de enunciação e encerra esse mesmo plano» (Sousa, 2008, p. 17).

Num artigo de Stevens, Robert J., Van Meter, Peggy and Warcholak, Nicholas D. (2010) sobre os efeitos da abordagem explícita à estrutura da narrativa, os autores referem que a narrativa contém um determinado número de elementos, sendo exigida capacidade de os interligar.

Os autores acrescentam que estudos recentes, linguísticos e sobre literacia, que se têm debruçado sobre como contar uma história, referem que o conhecimento da estrutura da narrativa, enquanto série de regras, ajuda a organizar a estrutura da história numa determinada lógica e que, crianças que aprendem explicitamente a estrutura da história durante a leitura, compreendem e recuperam mais informação da história, logo compreendem melhor.

Em síntese, de acordo com bibliografia referida, a utilização da estrutura da narrativa como modelo contribuirá para a construção de um texto estruturado, mais coerente, em que se enquadram a ação e personagens no tempo e espaço numa trama com princípio, meio e fim. Por conseguinte, as crianças colhem benefícios da explicitação sobre estrutura da narrativa das histórias.

6.2. ESTRUTURAS SIMPLES E COMPLEXAS

A aquisição da linguagem é progressiva, parte de relações simples para as mais complexas, assim, a criança começa gradualmente por fazer a aquisição palavras, de frases simples (e dentro destas seleciona igualmente o padrão mais acessível), para mais tarde proceder à aquisição das estruturas mais complexas (seleccionando igualmente as que, dentro destas, se tornam mais acessíveis) porventura pelo contacto que com elas vai mantendo. Importa por isso, quando se trata de ensino da escrita, reconsiderar conceitos e uma abordagem reflexiva e explícita que torne a aquisições mais eficazes para os alunos, começando nas frases mais simples até às mais complexas permitindo a consolidação das mesmas.

De acordo com Duarte (2000, p.157) “Todas as frases simples exprimem uma **predicação**, i.e., atribuem uma propriedade a uma entidade ou mais entidades (cf.(74a)) ou estabelecem uma relação entre entidades (cf. (74b)):
(74) (a) Os miúdos brincaram muito. (b) Os miúdos comeram um gelado.”
Assim, a frase simples, composta por uma única oração, tem como elemento central da predicação o verbo que, em geral, a localiza temporalmente.

Relativamente à constituição de frases complexas a mesma autora (ibidem, p.158) refere que “uma das propriedades mais interessantes das

línguas naturais é o facto de se poderem combinar frases com outras frases, de modo a obter unidades frásicas complexas”, ou seja, as frases complexas resultam da combinação de orações, tal combinação pode aparecer através de dois processos, a coordenação e a subordinação.

Na coordenação as orações podem surgir ligadas de dois modos distintos. Por um lado temos a coordenação assindética, ligação obtida através de pausa (na escrita, uso das vírgulas), e a coordenação sindética resultante da ligação através de conjunções coordenativas.

Este tipo de estruturas tem uma mobilidade relativa dentro da frase quando comparadas com as frases subordinadas. Note-se que a diferenciação entre estas e as primeiras nem sempre é pacífica.

Cabe ainda referir que poderão ocorrer estruturas em que se verifique a coordenação de orações subordinadas,

Note-se ainda que é possível coordenar orações subordinadas, como o mostram os exemplos (88):

(88) (a) O João disse [[que a Maria trazia as bebidas] [e que o Pedro se encarregava das sobremesas]].

(b) O livro [[que comprei] [mas não li]] está em cima da mesa.

(c) [[Embora seja tarde] [e ainda que todos estejamos cansados]], temos de acabar o trabalho.

(ibidem, 2000, p.161)

As frases complexas por subordinação são estruturas de encaixe, ou seja, a oração subordinada é “um constituinte, essencial ou acessório, que desempenha uma função sintática na frase onde se encontra.” (Gonçalves *et al*, 2011, p.38).

De acordo com a posição que a oração subordinada ocupa, assim se podem encontrar três tipos de estruturas subordinadas principais, a saber, subordinadas substantivas (quando ocupam posições típicas de expressões nominais), adjetivas (ocupam posições típicas de expressões adjetivais) e adverbiais (quando se trata de expressões adverbiais).

Em termos de desenvolvimento, as frases complexas são de aquisição tardia tanto ao nível da compreensão, como da produção. O seu domínio é indicador do desenvolvimento da competência textual. “A capacidade de

compreender e construir frases com mais do que uma oração é uma manifestação de que a criança consegue estabelecer relações mais complexas entre eventos.” (Gonçalves, *et ali* 2011, p.35)

As frases complexas que surgem mais precocemente são as estruturas coordenadas cuja construção pode envolver a combinação de orações através ou não da presença de conjunções.

De acordo com Gonçalves *et ali* (2011), quando se trata da coordenação, as conjunções que surgem inicialmente são a copulativa (e), associada em especial à função aditiva, a ligar orações temporalmente e em situações de causa e efeito. Posteriormente surge a adversativa (mas), as restantes surgem ainda mais tardiamente.

As mesmas autoras referem ainda que ao nível da produção, o uso excessivo do (e) se deve ao desconhecimento de estruturas frásicas complexas, nomeadamente de coordenação e subordinação.

Com efeito, dada a sua natureza de estrutura de encaixe, são as frases subordinadas que oferecem mais dificuldades aos alunos, tanto na compreensão como na produção.

Em termos de desenvolvimento as estruturas a emergir mais precocemente parecem ser as relativas, embora com diferenças entre si, e com um tempo de estabilização longo.

No que diz respeito às orações substantivas, que como já foi referido ocorrem tardiamente, de acordo com Gonçalves (2011, p.42) “nas narrativas de 4º ano, as orações substantivas que ocorrem são, quase exclusivamente, completivas de verbo com função de complemento direto”.

Finalmente, e em relação à subordinação adverbial, não emergem nos primeiros estádios de desenvolvimento linguístico e surgem muito gradualmente de acordo com Gonçalves *et ali* (2011), o uso deste tipo de estrutura no 4ºano de escolaridade é incipiente, à exceção das orações subordinadas temporais.

Em termos de conclusão, podemos afirmar que as estruturas frásicas emergem e consolidam-se de acordo com o seu grau de complexidade. O percurso que medeia entre o aparecimento inicial das estruturas complexas e a sua consolidação é longo e exige reflexão, explicitação e treino, o que torna a

abordagem no primeiro ciclo imprescindível para a consolidação das estruturas frásicas.

Dada a complexidade frásica ser um bom indicador de desenvolvimento textual, no presente estudo será tida em conta quer a quantidade, quer a qualidade das estruturas coordenadas e subordinadas produzidas pelos alunos.

6.3. MARCADORES DE NEXOS CAUSAIS

Nesta secção apresentam-se alguns aspetos relacionados com a utilização de nexos causais. De acordo com Sousa (2010, p. 91) “a construção da noção de causalidade é um dos mecanismos que influencia a qualidade dos textos é um bom indicador de desenvolvimento da competência narrativa da criança”, ou seja, as relações de causalidade contribuem de forma significativa para a qualidade textual e, por serem marcadores da organização temporal causal, marca linguística privilegiada na narrativa, revelam-se um bom indicador de desenvolvimento textual.

As relações de causalidade revelam não só a sequencialidade cronológica dos eventos, mas também contribuem para garantir uma melhor coerência e coesão textual através das ligações que são estabelecidas entre as ações, sobretudo, podem deixar antever as motivações que as suscitam e nos revelam o mais profundo das diferentes personagens. A revelação do mundo interior das personagens leva, no dizer de Van Peer e Maat (2001), à maior adesão do leitor ao texto contribuindo mesmo para o surgimento de sentimentos de maior ou menor simpatia para com os diferentes personagens da história.

De acordo com Todorov, citado em Sousa (2010), na narrativa encontramos situações em equilíbrio que, por ação de forças externas, redundam em desequilíbrio, para mais tarde voltarem a um equilíbrio, mesmo que diferente do inicial. Daí referir-se que na narrativa se podem encontrar três momentos diferentes, o *antes*, o *durante* e o *depois*.

É na ligação entre o *antes* e o *depois* que surge a teia de acontecimentos, motivações e consequentes ações que levarão à resolução do

problema. É aqui que a trama se adensa, que as ações se justificam porque motivadas por objetivos das personagens.

Esse enredo da narrativa é conseguido não só pela sequência de acontecimentos (organização temporal, sucessão de eventos), e pelo entrosamento desses mesmos acontecimentos, mas especialmente pelos motivos que lhes estão subjacentes (cadeias causais, o porquê, o motivo dos acontecimentos), situações essas que, ao nível linguístico, são veiculadas em termos de relações de causalidade.

Porque a trama narrativa é conferida, entre outros, através de relações de causalidade, estas assumem importância fundamental neste género textual. É nesta perspetiva que Sousa (2008) refere, que “o texto narrativo necessita de cadeias causais que justifiquem as ações empreendidas pelas personagens em termos de objetivos e finalidades (o *como* o *porquê* dos acontecimentos).”

As relações causais mostram não só a sequencialidade dos acontecimentos mas também os fins que os motivam, revelando a compreensão que o indivíduo tem sobre o que o rodeia e a sua forma de agir. São fatores de coesão (garante de uma boa conexão dos eventos) e coerência (através de relações lógicas entre ideias e ou acontecimentos) ao contribuir para a ligação entre acontecimentos e ao ajudar a estabelecer motivação intrínseca do agir das personagens.

Os nexos causais associados às ações, às motivações e finalidades das personagens, contribuem para a sua própria construção e evocam o mundo interno do próprio leitor, quer pela leitura que este faz das atitudes das personagens quer pela leitura inferida que faz a partir do que ele tem como construído, como vivido do mundo.

Sousa (2010, p. 92) refere-se à relação causa/efeito como uma noção fundamental ao nível cognitivo e constante no dia-a-dia, complexa e de difícil definição assenta sobre “aproximações, é subjetiva e varia de acordo com contextos.”

A complexidade das relações de causalidade explicam a dificuldade de as distinguir ou determinar. Em termos linguísticos, podem, por isso, surgir de formas diversas. A sua utilização pode estar associada a noções causa/efeito (que conduz a uma consequência ou efeito), mas também podem surgir associados a finalidades (quando a causa pode ser virtual e intencional com

um propósito definido), condições (numa causa hipotética), ou a concessões (em que a causa pode ser negada ou ineficaz).

No estudo de Sousa (2010), a autora refere que as relações de causalidade podem surgir com ou sem a presença de conectores e em estruturas quer de subordinação (pela utilização de orações causais, relativas, explicativas, infinitivas e finais), quer de coordenação (com a utilização de diferentes conjunções e coordenação assindética).

Podem surgir ainda pela utilização do léxico a partir do qual se possibilita o estabelecimento de inferências sobre o que é dito, em que o leitor, com base nas suas próprias noções, interpreta e continua o sentido do escrito. Estão fortemente relacionadas com questões culturais.

As relações de causalidade, do ponto de vista do leitor, ajudam-nos a construir a paisagem interna das personagens, isto é, ao estabelecimento dos pensamentos, das razões, motivações, dos quereres das personagens..

Dada a visibilidade da organização temporal causal na narrativa, importará então compreender como esta é construída nos alunos, como afirma Sousa (2008) “A construção de nexos causais entre situações é um mecanismo que contribui para a construção de narrativas mais coerentes e é um bom indicador de desenvolvimento de competência narrativa”.

Em Sousa (2010), são apresentados resultados de um estudo sobre emergência e desenvolvimento da construção da noção de causalidade em crianças de cinco, sete e dez anos, sendo referido que a criança começa por organizar a narrativa pelo princípio da sucessão, a emergência de cadeias causais é mais tardia.

As crianças começam por organizar os acontecimentos temporalmente e de forma sequencial através da utilização de partículas que sugerem uma adição sucessiva de acontecimentos.

Subsequentemente, e dada a complexidade da construção do encadeamento causal, o aluno encontra outras estratégias para estabelecer esse tipo de relação. O estudo em questão dá conta que, uma das estratégias mais utilizadas pelos alunos é a que remete para “caracterização de estados interiores das personagens em ligação com ações realizadas ou a realizar” (Sousa, 2010, p.100) e só mais tarde emerge a utilização de marcadores interproposicionais com valor causal (Sousa 2010).

Já foi referido que a emergência do encadeamento causal é relativamente tardia, de acordo com Fayol, citado por Sousa (2010) os acontecimentos só surgem organizados em função de objetivos e finalidades entre os oito e dez anos de idade.

Relativamente à utilização de marcadores inter-proposicionais, Sousa (2010), refere que, no estudo realizado, se verificou a predominância de utilização do conector *para* fazendo antever uma finalidade para ação exercida. O marcador *porque* surge com utilização desigual e crescente à medida que o nível etário aumenta o que segundo a autora se deverá à maior exigência ao nível da “organização inter-proposicional e textual”, devido à inversão cronológica e concordância verbal exigida.

A mesma autora refere ainda que as marcas de causalidade associadas à caracterização das personagens, ou a estados psicológicos que condicionam a ação (ex. ter medo leva à fuga) são estratégias muito relevantes na construção de relações de causalidade porque ao fazê-lo o aluno revela o motivo da ação das personagens, aspeto que surge de forma mais acentuada no grupo dos sete anos. Sublinha ainda que estas formas linguísticas contribuem para uma maior adensamento da trama narrativa indo além do domínio do acontecer.

Assim, a narrativa define-se como um todo com sentido, numa sequência de relações entre as diferentes personagens que agem em função de objetivos que levam a um determinado fim. Ainda que seja um género universal, observam-se dificuldades na escrita da mesma.

Segundo Sousa (2008) pode afirmar-se que é possível melhorar a compreensão de nexos causais quando sistematicamente se questiona sobre o porquê das atitudes e dos objetivos das personagens e o que estará subjacente a essas mesmas ações, atitude que quando desenvolvida com os alunos, contribuirá para um melhor entendimento e aquisição de conhecimento que lhe facilitará a construção da trama da narrativa.

No artigo de Sousa (2010), é referido que a narrativa nasce enquanto universo organizado em que o que acontece, surge numa sequência de relações entre ações em função de objetivos para superar obstáculos ou atingir fins, dando alguma ênfase à questão da intencionalidade consciente e reflexo

da personalidade que a concretiza. Ainda que a criança entenda precocemente a intencionalidade, quando se trata de escrever esta exige ensino explícito.

6.4. CONETORES

Nesta secção, apresentam-se algumas considerações sobre o uso de conetores cuja utilização vai além da complexificação das frases e do estabelecimento das relações causa e efeito. Com efeito, a utilização dos conetores contribui também para a coerência e coesão textuais e consequente qualidade do texto.

De acordo com Paolacci & Favart (2010), a definição de conetor não tem reunido consenso e numa linha de abordagem psicológica, as referidas autoras consideram tratar-se de um conjunto de marcas linguísticas que servem para marcar o nível e a natureza das relações interproposicionais, colocando-as no centro da dimensão textual. Para estas autoras, os conetores indicam o grau e a natureza das relações entre entidades relevantes na representação cognitiva pré linguística e estados ou acontecimentos que são descritos.

A maioria das classificações de conetores é feita com base na relação semântica estabelecida pelos mesmos entre os diferentes contextos do texto. Paolacci & Favart (2010) apresentam uma classificação que considera a aquisição das funções semânticas, de organização e de utilização dos conetores pelo escritor, em relação com o nível de desenvolvimento ou de aquisição da escrita.

A tabela 3, que se segue, elaborada a partir da classificação de Paolacci & Favart (2010), sistematiza as relações e os conetores que as estabelecem. A sua leitura vertical permite uma leitura da emergência sequencial quer do tipo de relação, quer do conetor que lhes está associado.

Tabela 3

Conectores, funções e emergência

Relação que estabelecem	Conetor	Observações
	E	Devido à sua emergência precoce, e ao seu estatuto particular aquando da aquisição da escrita, o conetor e constitui por si só uma classe à parte
Cronológicas	Depois, então, de seguida	
Temporais	Quando, de repente, subitamente,	
Causais	Porque, como,	
Adversativas	Mas, no entanto, contudo, porém	
Espaciais	À direita, à esquerda, em cima	
Consequência	Por consequência, então	
Objetivas/Finalidade	Para, a fim de, no fim	
Concessão	Embora, no entanto	
Marcadores de Integração Linear (MIL)	No início, primeiro, em segundo, finalmente	Marcam o texto como um todo

Fonte: Elaboração livre a partir de Paolacci & Favart (2010)

Ao nível sintático, os conectores delimitam normalmente unidades proposicionais que se encontram no mais alto nível na hierarquia textual. Ao nível semântico o sentido dos conectores está fortemente dependente do seu contexto de utilização. Na bibliografia consultada surge, a título de exemplo, a utilização do conetor **então** que pode introduzir com ênfase um assunto que se segue, marcar uma relação temporal ou de consequência.

Sousa (1998) refere-se a **então**, dizendo que “a sua plasticidade permite-lhe retomar coordenadas temporais, o quadro nocional ou o discursivo” (Sousa, 1998, p.325), e ainda que “ a grande variedade de usos não parece facilmente redutível, *a priori*, a uma caracterização estável e geral” (p.325), assim, o marcador **então** pode assumir diferentes funções.

L. Chanquoy (1991), citada em Paolacci & Favart (2010), refere que o caráter polissémico, ou seja, a possibilidade de os conectores poderem assumir

diferentes significados, não oferece qualquer dúvida e sublinha a sua função comunicativa, ao facilitar a própria compreensão do texto: «En délimitant les unités textuelles, les connecteurs facilitent chez le lecteur les activités de sélection et d'organisation des informations nécessaires à la compréhension.» (Paolacci & Favart (2010), p. 117).

Ainda de acordo com Paolacci & Favart (2010), numa análise mais detalhada sobre a aquisição e utilização de conetores, a pesquisa é unânime em considerar e como o de aquisição mais precoce e o mais utilizado nos diferentes géneros textuais, seguido de depois (conforme quadro já apresentado).

A utilização repetida de e permite o encaixe sucessivo de enunciados o que contribui para a construção do tecido textual não obstante a atividade mental que lhe é inerente. As autoras referem ainda que essa tendência é contrariada à medida que se avança ao longo da escolaridade. Assim, o uso repetido de e, no início da aquisição da escrita, indicia uma planificação do texto a passo e passo, de acordo com a estratégia «dizer o conhecimento», ligada a uma escrita imatura com défice de planificação, normalmente associada ao escritor em desenvolvimento.

Sousa, 2008, num estudo sobre desenvolvimento da competência da narrativa, faz referência ao contributo de diversos aspetos linguísticos que concorrem para a coerência e coesão textuais.

Assim, relativamente à construção da referência temporal menciona que os adverbiais temporais são relevantes para a «construção da progressão e continuidade textual – os adverbiais autónomos (um dia, uma vez...) marcando rutura, descontinuidade temporais, os adverbiais anafóricos (depois, então...) marcando fundamentalmente continuidade» (Sousa, 2008, p. 29) Enquanto os primeiros inserem informação temporal nova, os segundos retomam informação anterior.

No mesmo estudo é referido que, e depois, e depois são muito usados pelas crianças mais novas, revelando alguma preocupação com a progressão e continuidade da narrativa. O seu uso permite um certo encadeamento entre eventos, terá como intenção «compensar alguma falta de coerência temática e semântica» (Sousa, 2008, p.37). A autora acrescenta ainda que a forma mas é

utilizada para introdução de dificuldades ou situações que irão complicar alguma situação na narrativa.

Outro aspeto referido em Sousa (2008) é a quebra do princípio da adição através da estrutura subordinada relativa, com a utilização da forma **que**. Segundo a autora, ao contrário do uso dos conectores aditivos já referidos em parágrafos anteriores, este tipo de construção dá uma maior coesão ao texto e é uma das estratégias utilizadas pelos alunos para conseguirem essa mesma coesão.

Em síntese, pode afirmar-se que os conectores, pelas diferentes funções que assumem no tecido textual, contribuem para a coerência e coesão textuais, através da introdução, continuidade, sucessão ou rutura, adensam o tecido da trama narrativa e apoiam a compreensão textual.

O uso progressivo de conectores está diretamente relacionado com a passagem progressiva de uma planificação textual local para uma planificação mais global do texto, ou seja, de uma escrita de aprendiz para uma escrita mais experiente. A sua utilização, quer em diversidade, quer em quantidade é reveladora do nível de maturidade da escrita.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. PROBLEMA

De uma forma global, a partir da análise realizada às produções dos alunos, poder-se-á afirmar que os alunos revelam bastantes fragilidades ao nível da produção escrita.

Com efeito, algumas das lacunas decorrem por um lado, da complexidade da atividade de escrita, e por outro lado da inexistência de uma abordagem explícita e sistemática do ensino aprendizagem do processo de escrita.

Os textos analisados revelam fragilidades de coerência e coesão, incorreções ao nível da ortografia, e ainda especificidades ao nível do conhecimento de aspetos linguísticos e da estrutura textual. Observou-se aquando da realização da tarefa que os alunos não planificaram, nem reviram o texto. Quando foi solicitada a tarefa começaram a escrever e devolveram a folha assim que terminaram a redação. Como referido, trata-se de alunos de terceiro ano de escolaridade que se encontram num período crucial de aprendizagem de texto escrito.

Assim, considera-se que o problema reside num facto concreto: os alunos têm dificuldades em escrever, quer quando se trata de escrever o que pensam, quer quando têm de colocar no papel o que leram. Esta constatação, que de certa forma poderá ser generalizada, é sustentada quer pela observação direta de construções textuais dos alunos em situação apoio educativo, quer pela revisão bibliográfica.

Da reflexão acima referida, surge a presente investigação, que pretende contribuir para diminuir as fragilidades detetadas ao nível da escrita adotando uma perspetiva integrada que visa potenciar a relação leitura /escrita.

2. HIPÓTESES

Considera-se que no âmbito da presente investigação interessa testar estratégias que se pensa serem eficazes no ensino aprendizagem do texto escrito, nomeadamente através de uma abordagem explícita, de análise de textos de autor, não bastando para isso ler. Será por isso importante ler, mas ler sob mediação do adulto para aprender a observar padrões linguísticos ou aquilo que o aluno ainda não domina, e partilhar com pares o que se observa. Importa treinar o olhar sobre a escrita de outrem, e a própria escrita, de forma construtiva, contribuindo para a construção de uma comunidade de leitores que aprecia e constrói escrita.

Assim colocam-se as seguintes hipóteses:

- i) a leitura orientada para a descoberta de linguagem pode constituir-se como uma mais valia na aprendizagem da escrita
- ii) o ensino explícito partilhado e mediado pelo adulto, numa abordagem da escrita enquanto processo contribui para a autonomia e qualidade da produção textual do aluno.
- iii) a criação de uma comunidade textual em sala de aula, através da interação com textos produzidos pelos alunos ou texto modelo (de autores) , partilhados e discutidos contribui para o desenvolvimento de competência textual e metatextual.

Dadas as hipóteses acima descritas, a revisão bibliográfica levará em linha de conta ;

- i) Questões de texto
- ii) Questões de escrita
- iii) Questões de ensino de escrita

3. PRINCÍPIOS ORIENTADORES

De acordo com as hipóteses formuladas, a estratégia pedagógica adotada terá as seguintes linhas orientadoras:

- a) a abordagem explícita da produção escrita enquanto processo, mediado pelas docentes e em colaboração com os pares, com ênfase especial na planificação e na revisão.

- b) leitura orientada de textos integrais de literatura infantil, previamente selecionados, tendo em conta conteúdos a explicitar, enfatizando-se quer aspetos da estrutura textual, quer aspetos retóricos.
- c) Utilização dos textos lidos como modelos de construção textual, observando fenómenos linguísticos.
- d) a reescrita de textos de autor ou das crianças e sua análise interpares fomentando a reflexão sobre a escrita.

4.CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

A Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos (doravante BE/CRE), à semelhança de outras estruturas, tem desenvolvido uma ação estratégica com atividades específicas adequadas ao currículo que visam contribuir para a melhoria dos resultados curriculares, nomeadamente a nível da promoção da leitura e da escrita.

Não obstante o reconhecimento do papel da BE/CRE na motivação para a leitura e as expectativas positivas dos alunos face à escrita, somos levados a crer que «ler não basta», o que é validado por estudos que referem haver maior compreensão da língua para quem escreve, pela reflexão a que obriga, enquanto a atividade de leitura exige um nível diferente de cognição.

Leitura e escrita são processos distintos que pressupõem processos de ensino aprendizagem diferentes, ou seja, que têm de ser ensinados de forma diferente e em algumas situações de forma diferenciada.

Por se sentir implicada no processo ensino aprendizagem dos alunos deste AE, a Professora Bibliotecária, a desempenhar funções nas BE/CRE's do primeiro ciclo, após reflexão sobre as questões anteriores, sentiu necessidade de conhecer efetivamente as dificuldades dos alunos, de definir estratégias mais adequadas na abordagem à leitura e escrita, e conhecer estratégias objetivas que permitam minimizar fragilidades detetadas.

Assim surgiu o Projeto de Intervenção que a partir da articulação entre a BE/CRE e a sala de aula (através de intervenção direta com alunos na BE/CRE, na sala de aula em parceria direta entre bibliotecária e docente de turma) utilizará uma abordagem explícita ao ensino do processo de escrita

através de estratégias explícitas, sistemáticas e sequenciais partindo da leitura de textos integrais de literatura infantil devidamente selecionados para o efeito.

O trabalho que aqui se apresenta foi iniciado no ano letivo 2011/2012, em duas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Alhandra, Sobralinho e S. João dos Montes, concelho de Vila Franca de Xira.

Na primeira Escola, situada na localidade do Sobralinho, encontramos a turma de controlo, que será alvo de *input* textual, com exploração ao nível da leitura e compreensão (não se verificará mais qualquer tipo de intervenção por parte da Professora Bibliotecária (doravante PB).

Na segunda escola, situada na localidade de Alhandra, temos a turma de Intervenção que receberá o mesmo *input* textual que a TC, seguido da intervenção pedagógica explícita com vista ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos (aumento de vocabulário, construção de frases complexas, domínio da estrutura da narrativa e da produção de textos)

As duas turmas assistem às mesmas atividades na BE/CRE (leitura) e a de intervenção terá ainda a mais a atividade de escrita.

A seleção das turmas foi feita tendo em conta a disponibilidade das docentes, dos alunos e algumas características comuns, nomeadamente, docentes com idades mais aproximadas, continuidade das docentes desde o 1ºano de escolaridade.

De seguida apresenta-se tabela 4 com constituição das respetivas turmas:

Tabela 4

Constituição das turmas

		TI	TC
Ano de escolaridade		(2º) 3º e 4º	(2º) 3º e 4º
Horário		Regime Normal	Regime Duplo da manhã
Número total de alunos		19	21
Género	Feminino	10	12
	Masculino	9	9

A turma em que foi desenvolvida a intervenção era inicialmente constituída por dezanove alunos com idades compreendidas entre os oito e nove anos (à data do início deste ano letivo), sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, dois estão a frequentar o segundo ano de escolaridade e os restantes o terceiro. Apesar de ter vindo sempre a receber

alunos novos, a turma mantém a maioria do grupo original de primeiro ano, o mesmo se verifica com a docente que os acompanha desde a entrada no 1º ciclo.

Todos os alunos têm o português como Língua Materna, sendo essa a língua de comunicação tanto na escola, como em casa, com exceção de um aluno que tem origem moldava, mas que por se encontrar em Portugal desde os dois anos de idade (há sete anos), segundo a docente, não revela dificuldade no uso da língua de escolarização.

Na turma existem alunos com Necessidades Educativas Especiais que participaram nas atividades desenvolvidas com a turma, mas devido às suas características foram alvo de diferenciação pedagógica e as suas produções textuais não foram integradas no presente estudo.

Um aluno frequenta sessões de apoio psicológico com alguma regularidade e tem Apoio Educativo uma vez por semana.

O horário da turma é o duplo da manhã (8h/13h) e após o tempo letivo, três alunos frequentam Atividades de Tempos Livres e doze as Atividades, Extracurriculares.

Quanto ao meio socioeconómico pode considerar-se médio baixo com alguma tendência para descer devido ao aparecimento de situações de desemprego e o tipo de empregabilidade. A título de exemplo refira-se que na situação – Outra - se encontram empregadas domésticas e trabalhadores na construção civil sem qualquer vínculo à entidade que usufrui dos seus serviços.

A maior parte dos progenitores exerce profissões que exigem baixa qualificação e são normalmente mal remunerados, conforme se pode verificar na figura que se segue:

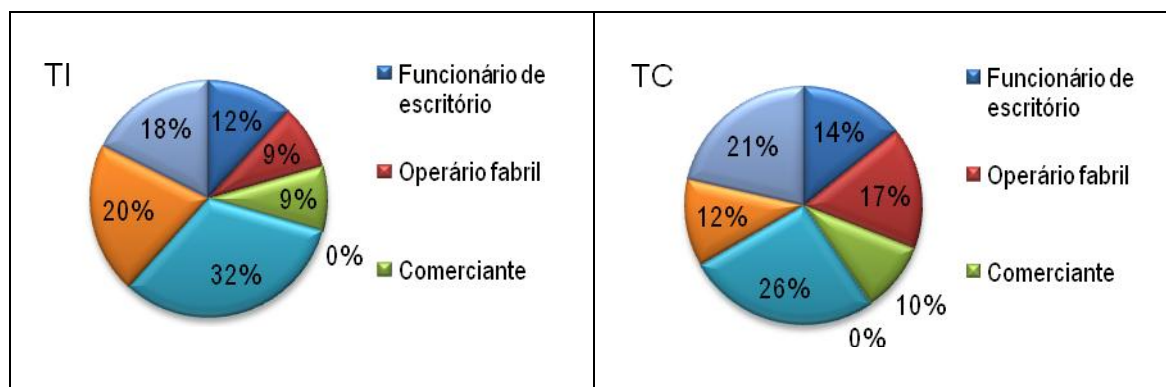


Figura 2 - Profissões dos Encarregados de Educação

O nível de escolarização é relativamente baixo, considerando-se pouco significativa a percentagem dos encarregados de educação que vai além do nível do secundário, conforme mostra a figura 3. Considera-se expressiva a percentagem que só concluiu o primeiro e segundo ciclos tendo em conta o nível desejável de escolarização da população em geral.

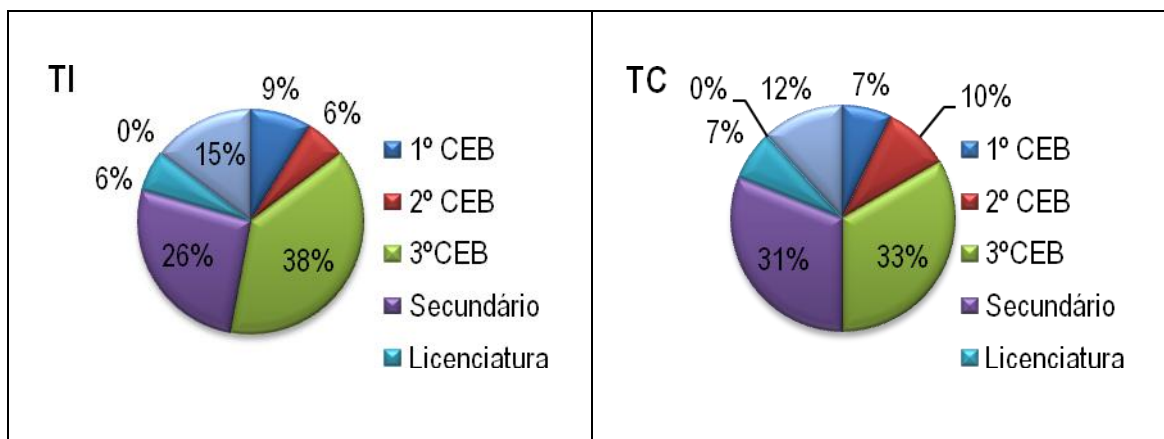


Figura 3 - Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação

Apesar do nível de escolaridade, e de acordo com a docente da turma, pais e alunos valorizam a escola como transmissora de conhecimento e como passaporte para «uma vida melhor», são normalmente bastante cooperantes quando lhes é solicitada intervenção ou participação em diferentes iniciativas.

Em relação à leitura, desde que frequentam o primeiro ciclo, ambas as turmas têm instituída a prática, sem carácter obrigatório, de requisição domiciliária de carácter semanal. No entanto, não obstante as requisições realizadas pelos alunos, essa prática não parece refletir-se no nível de escrita dos alunos, o que poderá reforçar a necessidade de ensino explícito dessa competência.

Relativamente à prática pedagógica, as docentes titulares de turma seguem as diretrizes do ME, e as orientações internas do AE. A articulação de anos de escolaridade é uma estratégia de trabalho em parceria que permite a partilha entre docentes do mesmo ano de escolaridade ao nível da planificação, produção de documentos e avaliação.

Refira-se que foi realizada observação de duas aulas e consultados documentos de trabalho das docentes. Observou-se a existência, além dos manuais de suporte à prática de ensino aprendizagem, da planificação anual,

subdivida em meses e do Livro de sumários no qual é registado no final do dia a prática diária em consonância com o Plano do Dia dos cadernos dos alunos.

De referir que a docente da TC tem ainda um caderno no qual regista, antecipadamente (semanalmente) a preparação das aulas diárias, materiais de apoio a que recorrerá, Trabalhos de casa a passar, entre outras notas. Nesse mesmo caderno regista ainda, acontecimentos ou situações que considera significativas que vão acontecendo ao longo das aulas.

Assim, da necessidade de compreender o processo para melhor atuar e colmatar as lacunas existentes, no sentido de contribuir para a melhoria do nível de escrita dos alunos em questão, nasceu a justificação real para a concretização deste estudo que terá duas vertentes, uma de carácter mais prático ao nível do processo de ensino aprendizagem da escrita e por outro uma vertente mais teórica baseada na reflexão sobre esse mesmo processo.

5. METODOLOGIA

5.1. NATUREZA DO ESTUDO

Este é um estudo investigação ação baseado na estreita colaboração entre investigador e sujeitos alvo da investigação (alunos), com objetivo de melhorar a fragilidade detetada ao nível da escrita, através da intervenção pedagógico-didática.

Trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo (quantificação e análise de dados) que parte da reflexão inicial sobre uma situação, dando-se conta do problema pela observação direta. A abordagem é empírica e investiga um fenómeno atual no seu contexto real. Através de metodologia mista recorre ao paradigma de investigação ação com uma componente quase experimental de pré teste e pós teste, para aferir melhorias nas aprendizagens.

O estudo basear-se-á na leitura, e análise de textos de literatura infantil e textos produzidos pelos alunos durante um período de tempo determinado (Anexo1- Cronograma do estudo), o que se pretende venha a contribuir para uma melhor compreensão do complexo processo de ensino aprendizagem da escrita, mais concretamente a escrita orientada. Tal, permitirá perceber de que forma a estratégia pedagógica adotada, ensino explícito da escrita a partir da

leitura, terá impacto positivo na produção textual o que poderá levar a generalizações constituindo-se um contributo para mudanças de práticas de ensino.

A intervenção será realizada num grupo experimental, denominado de turma de intervenção, e terá uma turma de controlo. O objetivo é conhecer o percurso do grupo alvo e o efeito das práticas propostas, assim por um lado poderá conhecer-se impacto da intervenção pedagógica e por outro lado poder-se-á comparar percursos realizados pelos alunos.

Subjacentes à construção deste estudo estiveram a identificação de um problema que, uma vez identificado, levou a investigadora ao emprego de processos lógicos de dedução e de indução, para formular hipóteses. O estudo será sustentado pelo *design* de investigação que especificará as operações a realizar, no sentido de testar as hipóteses, sob um determinado conjunto de condições (Tuckman, 2000). O estudo assumirá um carácter provisório e aberto a uma reconstrução ou continuação.

Importa ainda referir que dada a especificidade do professor/investigador, que se debruça sobre realidades sociais que lhe são familiares, fazendo ele próprio parte desse campo de pesquisa, não será de estranhar a postura etnográfica na sua abordagem (Tuckman 2000). O investigador participante observa, recolhe e analisa ele próprio os dados para o seu estudo o que contribuirá para compreender melhor, dar significado, produzir conhecimento próprio com base na autorreflexão e mais tarde ser útil à comunidade, fazendo sentido no contexto em que ocorre.

O objetivo último da investigação para o professor/investigador, será o conhecimento das dinâmicas associadas à escola que poderão ser um contributo para uma melhoria, uma descoberta ou reflexão mais profunda que se pretende continuada e com impactos positivos ao nível individual e/ou coletivo.

De acordo com Riemann (2010), citado por Weller e Pfaff (2010), pretende-se que através da investigação, o professor investigador reflita não só sobre a prática pedagógica individual, mas possa igualmente dar contributos para todos os que investigam ou realizam trabalho em educação promovendo o aperfeiçoamento quer do discurso científico quer da prática pedagógica.

5.2. INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS

De forma a avaliar a situação o nível de escrita dos alunos foi realizado o pré teste, e pós teste, que consistiu na elaboração de um texto narrativo a partir de um conjunto de imagens de Hickmann (1982), citado em Parracho (2011) (Anexo 2) que tem sido muito utilizado como elicitación da narrativa em textos orais e escritos.

Tanto o teste diagnóstico como o pós teste foram aplicados pela professora investigadora às duas turmas em contexto de sala, no mesmo dia, embora em horas diferentes.

Para aplicação do pré e do pós teste foram tidos os seguintes procedimentos:

- distribuição de folhas A4 pautadas aos alunos (uma por aluno).
- distribuição das imagens (exemplar fotocopiado a preto e branco).
- pedido aos alunos para que escrevessem, individualmente, um texto narrativo a partir das imagens que lhes foram distribuídas, no limite de tempo de uma hora.

Foi ainda referido que os alunos poderiam escrever com lápis ou esferográfica, possibilitando o maior conforto no desempenho da tarefa e que no final poderiam pintar as imagens a gosto.

Dos textos produzidos nas duas situações foram retirados para observação os primeiros catorze de cada turma (em virtude de as turmas terem alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais)). A análise realizada teve em conta aspetos linguísticos que contribuem para uma maior qualidade textual, conforme bibliografia de referência.

CAPÍTULO III – LER PARA ENSINAR A ESCREVER

A quarta parte do presente estudo, que agora se inicia, é constituída por cinco secções. Na primeira é feito o enquadramento e justificação do estudo, na segunda dão-se a conhecer as diferentes fases do projeto e na terceira secção é feita a descrição da intervenção.

Na quarta e quinta secções deste capítulo são apresentadas a análise e discussão de dados de pré-teste e pós-teste, respetivamente, tendo em conta os aspetos linguísticos que contribuem para a qualidade textual referidos no capítulo I.

1. ENQUADRAMENTO E JUSTIFICAÇÃO

O estudo aqui apresentado terá enfoque na área do ensino aprendizagem da escrita do texto narrativo. Este trabalho irá centrar-se no ensino do processo de escrita, tendo em conta a estrutura da narrativa, estruturas fráscas, marcadores de nexos causais e utilização de conetores.

A intervenção didática conta por um lado com *input* linguístico, com a leitura de textos integrais explorados de modo a constituírem-se como textos modelo e por outro a escrita e reescrita de textos acompanhados de discussão e reflexão sobre estratégias de textualização.

Trata-se de um estudo de investigação-ação em que se pretende por um lado melhorar níveis de escrita dos alunos através do ensino explícito e por outro investir em práticas pedagógicas refletidas e que se supõe mais adequadas às necessidades observadas no contexto referido.

A investigação será feita pela professora bibliotecária e de apoio educativo a partir da intervenção direta na prática e em estreita colaboração

com a docente da turma. Partindo de uma planificação que equaciona o desenvolvimento observado no pré teste e o desenvolvimento pretendido, objetiva-se aferir qual o impacto do ensino explícito do processo de escrita a partir da exploração de textos de literatura infantil no desenvolvimento da competência textual dos alunos.

O trabalho consistirá na abordagem explícita à produção escrita enquanto processo mediado pelas docentes, privilegiando a colaboração dos alunos através do trabalho colaborativo, pois são vários os estudos que remetem para as vantagens deste tipo de estratégia.

Dada a complexidade da escrita, esta será abordada enquanto processo pelo que teremos em conta o ensino das diferentes etapas de produção textual: planificação, textualização e revisão. A análise, reescrita de textos e treino de escrita serão as estratégias igualmente adotadas, pois acredita-se que este tipo de tarefas contribuirá, por um lado, para a consolidação de conhecimentos do aluno e por outro, o escritor só o será efetivamente quando adquirir quer a técnica, quer o conhecimento suficiente para dominar a linguagem, dando forma ao que pretende partilhar com o outro.

Além do ensino explícito da escrita, a abordagem didática privilegia o estudo de textos de autor. Pela leitura, compreensão e interpretação dos textos e atenção orientada para as estruturas linguísticas, pretende-se apresentar aos alunos textos de autor que sejam modelo para a escrita dos alunos. Tem-se como pressuposto que não basta ler para ou com os alunos para que estes se apropriem do texto como *input* linguístico-textual. Antes a análise e a enfoque em estratégias retóricas usadas pelos autores será uma mais-valia no desenvolvimento da escrita das crianças.

Para aferir o impacto da intervenção didática, serão tidos em conta os indicadores de desenvolvimento já explicitados no capítulo anterior (estrutura da narrativa, complexidade frásica, utilização de nexos causais e conetores). Esses indicadores serão alvo de análise no pré-teste e pós-teste e posteriormente será feita a comparação dos resultados recolhidos. Para validar o estudo, comparam-se o desenvolvimento textual observado no grupo de intervenção e no grupo controlo.

2. FASES DO PROJETO

O estudo que aqui se descreve realizar-se-á em três fases distintas que se apresentam na tabela 5, em baixo:

Tabela 5

Plano do estudo

<p>1ª Fase: Diagnóstico</p>	<p>2ª Fase Intervenção/Proposta didática</p> <p>* Proposta didática a partir que terá três linhas orientadoras: a) Ler para criar o gosto pela leitura e aprender a compreender (TI e TC) b) Ler para observar estrutura e a linguagem dos textos c) Escrever para aprender a escrever d) Ler o que se escreve para refletir sobre o que se escreveu</p>	<p>3ª Fase: Avaliação do Impacto da intervenção</p>	
<p>fev./mar./abr. 2012</p>	<p>Fase A maio/2012 junho/2012</p>	<p>Fase B set./2012 maio /2013</p>	<p>maio e junho 2013</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Recolha de dados e observação de aulas - Realização de teste diagnóstico - Caracterização do meio e contextualização - Análise de teste diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> - Turma de Intervenção (interação com turma e com a docente, através da apresentação de livros (LI) com exploração ao nível da leitura, compreensão, ensino explícito de conteúdos e produção textual, discussão e análise, conforme plano de intervenção delineado) - Turma de controlo (apresentação dos mesmos livros com exploração ao nível da leitura e compreensão) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha/compilação de dados - Realização de pós-teste - Análise de pós-teste 	

A primeira fase, denominada de diagnóstico teve como objetivo a contextualização das turmas de controlo e de intervenção e a realização do pré-teste que consistiu na escrita de um texto narrativo como referido anteriormente.

No que diz respeito à segunda fase, a da intervenção, esta foi subdividida em duas fases distintas. Uma primeira fase, denominada Fase A, que decorreu entre maio e junho de 2012, ou seja durante o terceiro período do ano letivo dois mil e onze, dois mil e doze. E uma segunda fase, Fase B que decorreu entre o início do ano letivo dois mil e doze e meados do terceiro período do mesmo ano letivo.

A terceira e última fase, designada de Avaliação do Impacto da intervenção, consiste na aplicação do pós-teste, escrita de texto narrativo a partir da mesma sequência de imagens utilizada no pré-teste, e posterior análise e comparação de dados recolhidos nos dois testes.

3. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Na presente secção apresenta-se uma breve explicação de como se desenrolou a intervenção.

A primeira abordagem feita à turma de intervenção consistiu no questionamento informal sobre o gosto que a turma tinha pela leitura. Foi então lançado o desafio de a turma colaborar num projeto de intervenção para melhoraria da escrita a partir da leitura, desafio esse que prontamente foi aceite pelos alunos. Daí surgiu igualmente a possibilidade de dar a conhecer aos pares as produções realizadas para melhor perceber os progressos realizados.

A partir daqui a PB passou à elaboração do projeto de intervenção, já apresentado no capítulo anterior.

Como já foi referido anteriormente, a Intervenção foi subdividida em duas fases, a fase A e a B, que contemplaram atividades de leitura e compreensão de textos de autor de literatura infantil nas duas turmas e, na turma de intervenção, atividades de ensino aprendizagem de escrita, com incidência no texto narrativo, através de sessões práticas aplicadas pela professora bibliotecária em contexto de sala de aula.

A intervenção foi planeada, houve necessidade de articular os documentos de referência para essa mesma prática, nomeadamente, o

Programa de Português, em vigência desde março de 2009, e as Metas Curriculares de agosto de 2012 (documento referencial e a entrar em vigor no próximo ano letivo), dos quais se selecionaram descritores e domínios que sustentam a abordagem à leitura e escrita, com especial ênfase no texto narrativo.

A preparação das sessões didáticas tiveram em conta os conhecimentos e fragilidades dos alunos, aferidas no pré-teste, e o objetivo de desenvolver competências, numa linha de abordagem à escrita enquanto processo, partindo da leitura de textos modelo. Para cada sessão foram selecionados e abordados conteúdos que contribuíssem para a melhoria da produção textual.

Os títulos a explorar com os alunos foram selecionados a partir de uma lista sugerida pela orientadora de tese, pois os mesmos já haviam servido para abordagem semelhante na tese de Parracho (2011), cuja temática foi «Português L2: ensino da escrita e *input* linguístico» podendo ocorrer futuramente comparação de dados de aprendizagem em L2 e L1.

Os textos foram selecionados de acordo com conteúdos linguísticos e textuais a abordar e construídos materiais de apoio às atividades desenvolvidas, alguns dos quais se encontram em anexo. Assim, a leitura foi focalizada nos aspetos a trabalhar e rentabilizada para a escrita. É de acrescentar que só serão explicitadas as sessões práticas desenvolvidas pela PB, contudo, algumas sessões de continuidade, foram preparadas pela PB e desenvolvidas pela docente da turma.

As sessões práticas privilegiaram o trabalho a pares e a interação com o adulto enquanto catalisador da reflexão sobre a língua, quer durante o processo de compreensão da leitura, da análise dos textos de autor e da reflexão sobre estratégias retóricas, quer sobre processo de escrita, e reflexão sobre o que se escreveu, mobilizando os conhecimentos previamente adquiridos.

Tentou-se igualmente que as sessões tivessem alguma regularidade, entre uma a duas sessões por semana, com a duração variável entre uma e uma hora e trinta minutos. Contudo, entre algumas sessões houve maior espaçamento temporal, por exemplo, em períodos de preparação e avaliação.

Após intervenção, num total de trinta e nove sessões, foi realizado o pós teste que consistiu na elaboração de um texto narrativo a partir da mesma sequência

de imagens distribuída aquando do pré- teste. De seguida, passou-se à recolha e análise de dados seguindo a mesma metodologia utilizada no tratamento do teste inicial.

As sessões, que introduziam primeiramente *input* textual, com leitura dos textos integrais eram seguidas de releitura para observação de aspetos a abordar explicitamente (estrutura, conetores, adjetivo, expansão de frases, caracterização de espaços e personagens, lista de palavras, reescrita a pares, planificação e escrita de textos a pares partir de sequência de imagens, melhoramento de texto, entre outras).

A primeira fase da intervenção, de maio a junho de 2012, correspondeu ao período de tempo em que os alunos se encontravam a frequentar o 3ºano de escolaridade. De referir que neste período de tempo, em que se realizou o pré teste as turmas já eram constituídas por um número de alunos diferente, pelo que se optou por registar e analisar os primeiros catorze textos de cada turma, sem atender a nenhum critério específico. Os textos resultantes do pré teste da TI encontram-se no Anexo 3 a), enquanto os da TC constam no Anexo 3b).

A segunda fase da intervenção, decorreu de setembro a maio de 2013. De referir que enquanto na TC não ocorreram alterações nem na constituição da turma nem na docente, na TI registaram-se algumas alterações que poderão ter tido alguma influência no impacto da intervenção.

A primeira alteração foi que em setembro de 2012, a TI deixou de ter três dos elementos iniciais (dois foram transferidos e um foi retido) e passou a integrar onze elementos de duas turmas diferentes. O segundo facto a referir foi a mudança de docente. A docente com quem se iniciou a intervenção assumiu diferentes funções no AE, como tal não pôde continuar a acompanhar o projeto. Considera-se que este fator poderá ter tido alguma importância ao longo da intervenção por não ter sido a docente com que o projeto foi delineado inicialmente, como tal o seu envolvimento no desenvolvimento e continuidade de sessões de trabalho com os alunos foi objetivamente diferente do da docente inicial.

De referir ainda que, devido às alterações ocorridas em termos de alunos, no pré-teste foram tidos em conta todos os textos dos alunos que constituíam a TI inicialmente, num total de catorze, e no pós-teste só foram

tidos em conta onze textos, os dos alunos que se mantiveram na turma, daí a diferença entre o número total de textos da TI no pré-tese e o pós-teste.

Devido às alterações ocorridas na TI, porque se pretendeu realizar sempre um trabalho comum à turma, para que os alunos estivessem em igualdade de circunstância em termos de abordagem à escrita, no início do ano letivo realizou-se nova sessão sobre estrutura da narrativa, tendo sido este o ponto de partida para o retomar da intervenção.

Para traçar a intervenção propriamente dita, foi consultado o programa de português em vigor, do qual se selecionaram os conteúdos a explorar com a turma de intervenção, a mesma pode ser consultada no Anexo 4.

Antes da leitura a PB apresentou sempre o livro no suporte original, fazendo referência ao autor, ilustrador e editora.

Com a turma de intervenção, após leitura da PB foram sempre distribuídos pelos alunos exemplares dos livros em estudo e, em virtude de os alunos não poderem escrever nos exemplares disponíveis, por se tratar de livros das diferentes Bibliotecas Escolares, também foram distribuídos os textos integrais fotocopiados, para registos/notas individuais dos alunos no próprio texto (sublinhar, circundar, destacar com cor, selecionar através de cor,..., de acordo com as tarefas pedidas ou as suas necessidades de trabalho).

Quando o número de livros disponíveis era inferior ao número de alunos, os livros circulavam por estes durante um período de tempo estabelecido com a turma de acordo com a extensão dos livros.

Tanto a grelha de planificação da estrutura da narrativa como a grelha de autoavaliação distribuídas no início da intervenção foram utilizadas ao longo das diferentes sessões de textualização, quer pelos alunos individualmente, a pares ou em grande grupo.

Ao longo da exploração dos diferentes livros e nas diferentes sessões de trabalho, sempre que pertinente, foram sendo retomados/recapitulados conteúdos das sessões anteriores.

Além dos registos em grelhas próprias (já apresentadas neste trabalho), os alunos também procederam a registos em folhas do próprio dossiê de aula (digitalizações disponíveis para visualização neste trabalho)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentam-se, de seguida, os resultados relativos ao pré e pós-teste que consistiu na elaboração de um texto narrativo escrito a partir da sequência de imagens de Hickmann (1982), citado em Parracho (2011).

Em virtude de terem ocorrido alterações na constituição da TI inicial, conforme já foi referido (uma retenção e duas transferências), o número de textos analisados no pré teste não é coincidente com o do pós teste. Assim, relativamente ao pré teste foram analisados catorze textos de cada turma, enquanto no pós teste foram analisados onze textos da TI, na TC, como não se registaram alterações, foram analisados os catorze textos construídos pelos alunos no pós teste. Os textos do pós teste realizados pelos alunos da TI encontram-se no Anexo 5 a) e os da TC no Anexo 5 b).

4.1. EXTENSÃO TEXTUAL

Dado que um dos indicadores da qualidade textual é a sua extensão pois, quer a quantidade, quer a diversidade lexical contribuem para uma escrita mais proficiente, procedeu-se à análise deste indicador tanto no pré-teste como no pós-teste, para tal observou-se o comportamento dos alunos no que diz respeito ao número de palavras na produção dos textos.

Em baixo apresenta-se a tabela 6, com a média de palavras por texto utilizadas pelos alunos da turma de intervenção e da de controlo, no pré teste e no pós-teste.

Tabela 6

Média de palavras por texto

	Pré teste	Pós teste
Turma de intervenção	76,9	148
Turma de controlo	98,5	128

O aumento de número de palavras ocorrido pressupõe aumento de vocabulário e melhoria na qualidade da construção frásica (aspeto que será abordado aquando da análise das estruturas frásicas).

Relativamente ao crescimento médio do número de palavras por texto, pode afirmar-se que ocorreu um aumento importante do número de palavras no pós-teste, quando comparado com o pré teste. Na TI verificou-se um maior crescimento de uma média de 76,9 para 148 palavras por texto, enquanto na TC foi menor, passou-se de 98,5 para 128 palavras por texto, ou seja, na TI verificou-se um crescimento perto do dobro.

A análise dos textos da TI também permite verificar que, na maioria, os alunos da TI recorreram a léxico dos textos de autor, evidenciando alguma intertextualidade, o que vai ao encontro da bibliografia consultada. Registe-se a título de exemplo a utilização de palavras em diferentes textos produzidos pelos alunos ao longo da intervenção:

- 1) «*copos de cristal;*» e «*Na minha festa de Natal há cheiro a canela*» (utilizadas na descrição da sua Festa de Natal, a partir da leitura do texto *A Noite de Natal* TI)
- 2) «Um dia lindo e soalheiro» (TI) (utilizadas na reescrita da fábula a cigarra e a formiga TI).

Relembre-se a título de exemplo os estudos de Sepúlveda & Teberosky (2011), que fazem referência à interação com a literatura infantil ao favorecer a linguagem escrita, pois contribui para um maior conhecimento das estruturas e fórmulas da narrativa, aumento do vocabulário e desenvolvimento das estruturas sintáticas.

Acrescente-se ainda que a melhoria verificada na TI poderá estar associada também a algumas das atividades desenvolvidas nas diferentes sessões da intervenção, nomeadamente, lista de palavras a partir dos textos de literatura infantil explorados e sua utilização em contexto diverso, abordagem explícita sobre adjetivação e extensão de frase (Cf. Intervenção em anexo págs. 41, 42 e 43). Este tipo de atividades, além de contribuírem para o enriquecimento lexical, levam à construção de frases mais longas e complexas tornando o texto mais rico.

A título de exemplo observem-se alguns excertos de textos do pós teste, da TI e note-se o cuidado ao nível da expansão do grupo nominal:

texto nº 1:

3) «Um dia, numa manhã muito bonita, na floresta muito florida, havia uma árvore muito bonita, cheia de flores, de frutos e um ninho cheio de passarinhos lindos.»

texto nº 10:

4)«Um dia numa manhã de sol foi ao jardim municipal ver se arranjava comida e viu lá uma árvore linda, com as folhas verdes e acetinadas.»

Se por um lado se observam palavras e estratégias linguísticas repetidas, também se observa a qualidade dos grupos nominais e adjetivais, reconhecendo-se estratégias e expressões de textos dos autores lidos: *árvore linda, com as folhas verdes e acetinadas*. A partir de uma leitura mais cuidada, sem apoio de dados quantitativos, reconhecemos palavras e expressões que não são comuns em textos de alunos deste nível de escolaridade e que foram trabalhadas nos textos de autor estudados.

Dado que a extensão dos textos é um dos indicadores de desenvolvimento textual, conclui-se que os textos produzidos pelos alunos no pós-teste são mais extensos. Além disso, uma análise qualitativa permite concluir que apresentam maior qualidade linguístico-textual.

4.2. ESTRUTURA DA NARRATIVA

Apresentam-se, de seguida, na tabela 7, os dados percentuais referentes à estrutura da narrativa dos textos do pré e pós- teste de ambas as turmas.

A análise global desta recolha permite constatar que ocorreu uma melhoria interessante nas produções da TI ao nível da estrutura da narrativa.

Tabela 7

Estrutura da narrativa TI e TC Pré teste e pós teste

		Turma Intervenção		Turma de controlo	
		Pré teste	Pós teste	Pré teste	Pós teste
Princípio	Com título	0%	100%	100%	92,80%
	Sem título	100%	0%	0%	7,10%
	Com fórmula de abertura	85,70%	54,50%	92,80%	71,40%
	Sem fórmula de abertura	14,20%	45,50%	7,10%	28,50%
	Com referência temporal	92,80%	100%	100%	78,50%
	Sem referência temporal	7,10%	0%	0%	21,40%
	Com referência ao espaço	71,40%	100%	100%	71,40%
	Sem referência ao espaço	0%	0%	0%	28,50%
	Personagens	100%	100%	100%	100%
Meio	Com identificação de problema	57,10%	100%	100%	85,70%
	Sem identificação de problema	42,80%	0%	0%	14,20%
	Peripécias	78,50%	100%	100%	85,70%
Fim	Resolução explícita do problema	64,20%	100%	71,40%	85,70%
	Com fórmula de fechamento	7,10%	54,50%	21,40%	21,40%
	Sem fórmula de fechamento	92,80%	45,50%	78,50%	78,50%

Tendo por base a estrutura da narrativa, Título/Início (tempo, espaço, personagens) / Meio (problema e peripécias e sua sequência lógica) /Fim (resolução e fechamento), a análise dos textos do pré teste das turmas de intervenção e de controlo permitem verificar a ocorrência de algumas fragilidades que comprometem a qualidade das produções dos alunos, quer pela ausência de elementos chave, quer pela ambiguidade de outros.

A primeira omissão a registar diz respeito ao título, na TI não aparece em nenhum texto (0%), enquanto na TC todos os textos têm título (100%). Em relação ao pós teste, e no que diz respeito ao título, assinala-se que, na TI, contrariamente ao que se verificou no pré teste, em que nenhum aluno atribuiu título ao texto, no pós teste todos os alunos o fizeram., na TC há a registar um decréscimo neste valor.

Quanto à estrutura da narrativa, pode afirmar-se que nos textos do pré teste da TI, em algumas situações, temos como que uma legendagem simples de imagens, veja-se a título de exemplo o texto nº 10 da TI, em que o aluno como que faz a legendagem das figuras e o nº 11 da TC que denota alguma tentativa de leitura das imagens embora não o faça na íntegra.

Já no que diz respeito ao pós teste, verificou-se que todos os alunos escreveram um texto narrativo, cumprindo a tarefa prevista. Assim, comparativamente com o pré-teste da TI, enquanto dois dos textos eram praticamente legendagem de figuras observadas, no pós teste não se verificou nenhuma ocorrência semelhante, pois os alunos recorreram a mecanismos de textualização de acordo com o texto narrativo.

Relativamente à construção linguística do tempo, no pré teste, as duas turmas tiveram um desempenho positivo sendo de registar as referências ao tempo indefinido e à utilização de abertura canónica da narrativa através da expressão «Era uma vez...», o que nos remete para o tempo das histórias.

No pós teste, há a registar um decréscimo relativamente à utilização da fórmula **canónica de abertura da narrativa** em ambas as turmas. Alguns dos alunos iniciaram as histórias recorrendo a marcadores temporais como: «Certo dia, um dia, num lindo dia de sol...».

De referir que na TI, ao longo da intervenção, em algumas discussões sobre a adequação da linguagem ao contexto, nomeadamente na utilização de termos de abertura e encerramento das histórias, os alunos algumas vezes

verbalizaram que «Era uma vez...» parecia ser mais adequado quando se re/contavam histórias tradicionais, ou já conhecidas. Talvez por isso nos textos do pós teste da turma em questão, os alunos tenham remetido para uma certa contemporaneidade, fazendo uso igualmente de expressões utilizadas nos textos de autor lidos. Registe-se a melhoria ao nível desta categoria na TI com um crescimento para 100%.

Quanto à construção da **referência espacial**, no pré teste, na TI, cerca de 71% dos alunos fazem referência ao ninho ou à árvore enquanto espaço mas não propriamente ao espaço que enquadra a história.

No pós teste, no que diz respeito à construção linguística do tempo e do espaço em que a ação decorre esta foi realizada por todos os alunos da TI, registando-se uma melhoria de cerca de 28%. Na TC três dos alunos não fazem referência ao tempo e quatro também não situam a história em termos de espaço.

No pré teste todos os alunos introduzem corretamente as **personagens** e fazem-no de acordo com as imagens.

No pós teste, todos incluíram as personagens que fazem parte da história, e constroem linguisticamente o herói que ajuda a resolver o problema, impedindo o gato de comer as crias.

Relativamente ao meio da história, no qual se desenrola a trama, ou se dá o grande desenvolvimento da história, na análise da dimensão peripécias da narrativa consideraram-se como nucleares as seguintes peripécias: a subida do gato, o aparecimento do cão e a fuga do gato.

Assim, no pré teste e no que diz respeito ao **problema**, na TI cerca de 57,1% dos alunos fazem referência de alguma forma ao/a um problema. Dez referem o abandono do ninho por parte do animal adulto do qual resultará maior fragilidade dos pássaros recém-nascidos e conseqüente exposição ao perigo. Quatro fazem-no de forma explícita, nos outros quatro é o leitor que o infere apesar de as situações não levarem obrigatoriamente ao surgimento de um problema.

Quanto ao agressor, enquanto causador de desequilíbrio, dois alunos fazem referência explícita ao gato, seis levam o leitor a fazer essa inferência e seis não o apresentam obrigatoriamente como uma ameaça. Poderemos dizer que três dos alunos não referem problema.

Na medida em que a construção do problema na narrativa é fundamental para a sua génese, densidade no desenvolvimento e resolução, pode afirmar-se que os textos produzidos revelam fragilidades importantes a este nível, cerca de 42,8% dos alunos não identificou o problema. Foi nesta dimensão que no pré teste (da TI) foram detetadas bastantes fragilidades, ou seja, a construção do problema nem sempre foi clara, as peripécias e conseqüente resolução do problema não se verificou. No pré teste a TI só cerca de 64,2% dos alunos conseguiram uma resolução explícita do problema, enquanto na TC essa percentagem atinge os 71,4%.

No pós-teste verifica-se que na TI todos os alunos constroem problema, peripécias e resolvem o problema, alguns referem mesmo, «e o gato nunca mais voltou». Já na TC, dois alunos não identificaram o problema, revelaram dificuldade na enumeração de peripécias e conseqüentemente não resolveram problema.

No pré teste, relativamente à dimensão associada ao **fim** da história, e no que diz respeito à resolução do **problema**, em cinco textos da TI observa-se a resolução do problema, em sete a resolução não é clara e três não lhe fazem referência. Enquanto na TC seis alunos resolvem, quatro deles com intencionalidade, três não resolvem. Um, o herói não consegue resolver diretamente o problema mas a resolução surge associada ao medo que os gatos têm dos cães.

Outro aspeto da narrativa, as **fórmulas de fechamento** na TI um texto tem fórmula de encerramento, catorze não têm. Na TC Três utilizam fórmula de encerramento e onze não.

No pós teste, e em relação à resolução do problema, há a registar que na TI todos os alunos resolvem o problema, aqui é atingido o valor 100%. Este crescimento rondou cerca de 35,8%, enquanto na TC foi de 14,3%. Quanto à utilização de fórmulas de encerramento há a registar que cerca de 54,5% dos alunos da TI utilizam fórmulas canónicas de encerramento, registando-se um crescimento de 47,1%, nos restantes textos os alunos encerram as histórias sem recurso a essas fórmulas. Na TC não se registaram alterações

Na análise global do pré teste, as produções textuais permitiram verificar, conforme já foi referido, que a maior lacuna se situava ao nível da construção do problema, peripécias e sua resolução; a identificação do

problema, as peripécias e a sua evolução surgiam de forma desconexa, observando-se como que uma leitura das imagens dadas, em vez de uma trama verdadeiramente articulada a partir de um problema que fará despoletar uma série de situações que o herói, irá ajudar a resolver.

As diferentes fases de equilíbrio, desequilíbrio e restabelecimento de novo equilíbrio, as motivações e consequências que lhes são subjacentes, sugeridas por Todorov na narrativa, surgem com definição ambígua, ou seja, as motivações e a intervenção dos elementos externos, o restabelecimento novo equilíbrio nem sempre é claro ou verdadeiramente atingível.

Embora se possa observar que alguns dos alunos, de alguma forma conhecem a estrutura da narrativa: apresentam uma abertura canónica, com tempo e personagens, no pré teste verifica-se que, naquilo que dá efetivamente substância ao texto surgem as lacunas, principalmente ao nível da introdução das personagens, na construção clara do problema, sendo, muitas vezes, o leitor que inferencialmente o constrói pelo conhecimento que tem do mundo, e na resolução efetiva do problema que deu origem à história.

Em termos de comparação há a registar algumas diferenças, entre as duas turmas, no pré teste, relativamente à estrutura da narrativa os textos da TI parecem revelar menor domínio da estrutura em questão.

Embora pareça dominar melhor as formas canónicas de abertura e encerramento, a TI revela mais fragilidades naquilo que contribui efetivamente para o desenvolvimento da história e é crucial no texto narrativo, a identificação do problema, a construção de peripécias e a sua resolução.

Sendo a construção do problema um componente essencial da narrativa, ao motivar o aparecimento de peripécias várias que concorrem para a resolução do problema inicial, poderemos afirmar que houve uma evolução significativa na produção textual dos alunos, sendo mais saliente na TI. Com efeito, por se tratar de um elemento primordial que contribui para a qualidade da narrativa observa-se nos textos recolhidos um desenvolvimento substancial na qualidade dos textos.

Comparando o pós teste com o pré teste pode afirmar-se que os alunos respeitaram a estrutura da narrativa, introduziram explicitamente tempo e espaço, incluíram personagens. As decisões que tomaram contribuíram para o

adensar da trama narrativa ao definirem claramente o problema e incluíram peripécias que contribuíram para a resolução do problema que construíram.

A melhoria observa-se não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. Assim, enquanto a descrição do espaço nos pré-testes era construída por um GN simples, no pós teste temos GN mais complexos, alguns mesmo muito complexos.

A título de ilustração, observe-se e compare-se o seguinte exemplo ocorrido na TI nos textos produzidos pelo mesmo aluno, o primeiro no pré teste e o segundo pós teste:

(1) "Era uma vez, um pássaro que estava com os seus filhos no ninho. TI (t1)

(2) Um dia, numa manhã muito bonita, na floresta muito florida, havia uma árvore muito bonita, cheia de flores, de frutos e um ninho cheio de passarinhos lindos. TI (t1)

Um dado igualmente interessante é o facto de o aluno ter recorrido a vocabulário utilizado num dos livros abordados (cf O veado florido de António Torrado).

Conclui-se, por isso, que houve uma evolução positiva ao nível do domínio da estrutura da narrativa. Ao respeitarem totalmente a estrutura narrativa, incluindo nela elementos considerados importantes, os alunos revelam ter adquirido a estrutura associada a este género textual. Verificou-se melhoria nas duas turmas, sendo mais acentuada na TI. Os resultados obtidos poderão estar ligados à Intervenção, nomeadamente ao trabalho específico sobre estrutura da narrativa.

4.3. ESTRUTURAS SIMPLES E COMPLEXAS

Na análise sobre estruturas complexas, considerou-se, tal como referido na revisão da bibliografia, dois grupos de estruturas: coordenadas e subordinadas. Dentro destas últimas, considerou-se que a frase matriz faz parte da estrutura de subordinação. Por isso, em estruturas como «*o passarinho disse que estava com fome*», consideram-se duas orações que integram o fenómeno de subordinação, não separando subordinada de subordinante ou frase matriz.

Em casos em que a matriz é, por sua vez, coordenada ou subordinada em relação a outra estrutura, conta como pertencendo a essa categoria, não contando duas vezes. Por exemplo, no enunciado: «*mas lembrou-se que por ali andava*», *lembrou-se* é a frase matriz, no entanto como aparece introduzida por *mas* na contagem de frase, é contabilizada como coordenada. Assim, ao não ser contabilizada como matriz evita-se duas contagens de uma mesma frase. Esta estratégia foi adotada no pré e pós teste, tanto para as estruturas de subordinação como para as de coordenação.

Importa, ainda, referir que nas produções dos alunos, foram encontradas algumas vezes estruturas que não se enquadram nos padrões referidos em bibliografia de referência, o que levou a decisões, eventualmente discutíveis mas necessárias, para a classificação dessas mesmas estruturas. Apresentam-se, de seguida dois desses exemplos:

a) *e disse: Au! Eu tenho fome. (TC - nº3)*

Neste exemplo, o *e* introduz uma estrutura coordenada, enquanto *disse* estabelece uma relação de subordinação com o *Au eu tenho fome*. *esta estrutura* é considerada uma estrutura de subordinação por ser uma predicção que é um constituinte essencial da oração *disse*.

Apresenta-se de seguida a análise quantitativa, relativamente à média de utilização das diferentes estruturas frásicas observe-se a tabela 8 abaixo com dados recolhidos a partir do pré e pós-teste realizados pelas turmas de intervenção e de controlo.

Tabela 8

Média de estruturas complexas por texto no pré teste e no pós teste

	Pré teste		Pós-teste	
	Coordenadas	Subordinadas	Coordenadas	Subordinadas
T. Intervenção	8	4,5	9,6	12
T. Controlo	8,7	8,5	6,9	13,8

Os dados permitem verificar que em ambos os teste há maior número de orações na TC. Outro dado observável é o facto de a TI registar no pré teste um número de coordenadas superior às frases subordinadas tendência que também se observa na TC, no entanto com um maior equilíbrio na utilização dessas estruturas.

Tendo em conta que a utilização da subordinação é reveladora de desenvolvimento textual. A análise dos dados anteriormente referidos permite afirmar que a TC se encontra num nível de desenvolvimento superior quando comparada com a TI. No entanto o crescimento entre o pré teste e o pós teste é maior na TI (registando diferença de 7,5 de orações subordinadas e na TC essa diferença é de 5,3).

Ainda em relação ao pré teste, a leitura dos textos dos alunos, permite referir que a produção do texto nº13, da TI, que não regista qualquer utilização de oração subordinada. O aluno faz sequência dos eventos de forma aditiva, através da utilização, excessiva, da conjunção copulativa, «e», conforme se pode verificar:

(1)«Um dia uma familia de pássaros pouso numa laranjeira e fez um ninho.

No dia seguinte fes uns filhinhos e vaio um gato ope da árvore e nhese momento a mãe dos pássaros foi buscar comida. E o gato sobio até au ninho e vaio um cão e pocho pela cauda.

O gato caio e começa a correr e o cão atras dela.»

Em termos de frases complexas confirma-se que há uma maior complexidade na TC, do que na TI. Em termos linguísticos, a inexistência de frases subordinadas origina textos pouco coesos e coerentes dado que se

esbatem relações hierárquicas entre os vários eventos da história (Sousa e Silva 2003, Sousa 2010). Este facto origina textos que se assemelham mais a um «relato sequencial de acontecimentos», pois os eventos são construídos todos ao mesmo nível, não se verificando hierarquia entre si, o que se reflete numa fragilidade ao nível da conexão.

Pode afirmar-se que, em especial nas produções da TI, se verifica uma reduzida produção de orações, utilização de estruturas complexas, em especial as subordinadas, o que dá origem a textos um pouco incipientes. A situação observada levou a um maior investimento ao nível do vocabulário e da estruturação de frases complexas subordinadas, explicitação da utilização (ao nível da leitura e escrita) da variedade e quantidade, contextualizada, de estruturas de subordinação.

Relativamente ao pós teste os dados permitem verificar que ambas as turmas produziram mais frases subordinadas que coordenadas embora seja na TC que continuam a ocorrer mais estruturas de subordinação.

A tabela que se segue apresenta os dados percentuais relativamente à utilização das diferentes estruturas em ambos os teste.

Tabela 9

Média percentual de estruturas complexas por turma

	Pré teste %		Pós-teste %	
	Coordenadas	Subordinadas	Coordenadas	Subordinadas
T.I.	63%	34%	41%	52%
T.C.	49%	48%	32%	63%

Observa-se, na TC, um maior uso de estruturas de subordinação tanto no pré como no pós teste. Tendo havido um aumento na utilização destas estruturas nas duas turmas. Observa-se uma diferença no pós teste de 11%, na utilização de estruturas subordinadas, continuando a TC a usar mais este tipo de estrutura. Como se vê, os alunos da TC usam mais estruturas de subordinação o que possibilita construção de textos com mais relações hierárquicas.

Em termos de produção individual é de registar que todos os alunos produziram maior quantidade de frases subordinadas, ao contrário do que se

verificou não pré-teste em que um dos alunos da TI só produziu frases coordenadas.

Uma análise global permite afirmar que do ponto de vista da conexão os textos produzidos pelos alunos no pós-teste apresentam um nível mais satisfatório, fator indiciado pela maior utilização de estruturas subordinadas.

Quando se comparam os dados do pré-teste com o pós-teste, uma primeira análise permite afirmar que ocorreu um desenvolvimento quantitativo no que diz respeito a estruturas de subordinação. O uso deste mecanismo sintático vai ter repercussões ao nível quantitativo e qualitativo nas produções dos alunos. Quando comparados com o pré-teste, os segundos textos além de serem mais extensos, revelam um crescimento no uso de estruturas complexas o que, conseqüentemente, os torna mais coesos resultando numa maior hierarquia entre as frases e, de forma associada, entre os acontecimentos.

No que diz respeito às estruturas coordenadas, embora se tenha verificado um aumento na TI e um decréscimo na TC, deixaram de ser a estrutura predominante na primeira turma. Esse aumento pode estar associado a uma maior extensão dos textos da turma.

Saliente-se a evolução positiva ocorrida nas turmas no pós-teste. No entanto, e não obstante a superioridade do nível textual da TC, é na TI que o crescimento é mais revelador. Na TI, em termos médios de utilização de frases por texto, a utilização de frases subordinadas cresceu 7,5 e na TC essa melhoria foi de 5,3 frases por texto. Indicando desenvolvimento ocorrido nas duas turmas e, possivelmente, o efeito do ensino explícito e sistemático ao nível das estruturas frásicas de subordinação e à explicitação de relações causais.

O aumento das frases ocorrido na TI poderá, também, estar relacionado com o facto de os alunos terem recorrido mais vezes à utilização de conetores, conforme se verificará de seguida.

Comparando o pós-teste com o pré-teste, conclui-se que há uma melhoria, tanto quantitativa como qualitativa, na produção textual ao nível das estruturas frásicas. Enquanto as frases do pré teste são constituídas pelos elementos essenciais do GN e GV, no pós teste temos grupos mais complexos como se pode observar nos exemplos:

Texto nº1 TI Pré-teste

(2)«*Era uma vez um pássaro que estava com os seus filhos no ninho.*»

Texton^{o1} TI Pós-teste

(3)«*Um dia, numa manhã muito bonita, na floresta florida, havia uma árvore muito bonita, cheia de flores, de frutos e um ninho cheio de passarinhos lindos.*»

No pós-teste, em especial na TI, encontramos grupos em que as expansões de núcleo são mais frequentes e as frases mais longas sendo visível alguma expansão das frases com recurso à descrição e/ou caracterização com utilização de grupos adjetivais e grupos preposicionais, o que também contribui para o enriquecimento da construção frásica.

Refira-se que nas produções da TI, na descrição do espaço e das personagens, é visível que os alunos terão recorrido aos textos de autor pois é notória a semelhança entre algumas das suas construções e as dos textos explorados. Este aspeto vai ao encontro da bibliografia de referência que menciona a importância do *input* textual no enriquecimento das estruturas complexas ao servirem de modelo quando o aluno escreve (veja-se a título de exemplo, Sepúlveda e Teberosky 2011 e Parracho e Sousa 2012).

Concretamente ao nível da subordinação, observa-se que predominam as frases relativas, completivas e finais (Sousa, 2008, Sousa 2010).

Em síntese, no pós teste, as produções dos alunos apresentam uma média superior de estruturas mais extensas e mais complexas em relação ao pré teste. Este aumento poderá ficar a dever-se ao facto de os alunos terem utilizado um maior número de conectores, conforme analisaremos mais à frente e possuírem um vocabulário mais diversificado, aspetos que influenciam a média de orações, de palavras e a complexificação frásica.

4.4. Marcadores de Nexos Causais

De acordo com Sousa 2008, Sousa 2010 e Parracho e Sousa 2012, as relações de causalidade desempenham papel fundamental no texto narrativo, género em que, como assinalado, é privilegiada a organização temporal causal (Sousa, 1996). As estruturas em questão contribuem para a coesão e

coerência textuais, explicando, fazendo ver e legitimando a ação das personagens. Ao apontar as razões de agir, revelam o que de mais íntimo as move caracterizando-as e contribuem ainda para criar a tensão suficiente capaz de prender o leitor.

A presença de relações causais revelam-se um bom indicador do desenvolvimento da competência textual. Podem ser expressas através de diferentes organizações sintáticas, com ou sem conectores em presença, através do léxico ou construídas inferencialmente.

Apresenta-se, agora, a análise do pré e pós-teste relativamente à utilização de marcadores de causalidade. Começa por apresentar-se primeiro uma análise quantitativa e global de utilização de nexos causais e posteriormente uma observação mais pormenorizada em termos de relações que estabelecem e o que introduzem.

Tanto no pré como no pós teste, nos textos analisados, encontraram-se relações de causalidade estabelecidas a partir da utilização de marcadores interproposicionais ou com base em inferências (realizadas a partir do conhecimento que o leitor tem do mundo), e outras que se associam à construção da paisagem interna das personagens.

No pré teste e no que diz respeito a marcadores em presença, ocorreu um total igual ao nível da quantidade de ocorrências, no entanto no corpus recolhido surgiram, em termos de diversidade, cinco marcadores diferentes **e**, **para**, **então**, tanto na TI como na TC e ainda, **como** e **porque** no grupo de controlo. Quanto à frequência de utilização, na TI o mais utilizado foi o marcador **e**, enquanto na TC foi **para**, conforme se poderá observar na Tabela 10 que se apresenta de seguida:

Tabela 10

Utilização de marcadores de nexos causais

Marcadores de nexos causais utilizados nas produções dos alunos													
	e	para	então	como	porque	por isso	que	por + verbo inf.	por causa	se	pois	Total	
Pré teste													
TI	10	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	17	
TC	4	9	1	2	1	0	0	0	0	0	0	17	
Pós teste													
TI	25	19	3	2	5	2	10	1	1	0	0	68	
TC	18	10	4	3	4	0	10	1	0	2	1	53	

A leitura das produções individuais dos alunos permite observar a não ocorrência dos marcadores em questão, em quatro textos na TI, e em cinco da TC. Este aspeto poderá indicar narrativas com pouca coesão textual e fragilidades ao nível quer da criação, quer de organização da própria história.

Já no *corpus* do pós teste, em termos absolutos, e no que diz respeito a marcadores em presença, há a registar alguma superioridade quantitativa na TI em relação à TC. Quanto à diversidade ela é semelhante, diferindo apenas na quantidade de utilização de alguns marcadores.

No pré teste pode ainda verificar-se que, individualmente, também não se registou diversificação de utilização dos marcadores, ou seja, na mesma produção, maioritariamente só ocorre um marcador. Apenas dois alunos em ambas as turmas utilizaram dois marcadores diferentes (*para*, *então*, e *porque*) e numa produção da TC regista-se a utilização de três marcadores diferentes na mesma produção (*e*, *para* e *como*).

Da análise realizada às produções do pré teste dos alunos poderá afirmar-se que o uso de marcadores inter-proposicionais em presença é relativamente reduzido. Contudo, e embora com frequência limitada, sublinha-se o facto de se terem encontrado marcadores que, de acordo com Sousa (2010), são pouco frequentes nos níveis etários imediatamente antes e depois

do dos alunos do presente estudo (entre os oito e nove anos de idade), refira-se, a título de exemplo, a ocorrência de **então** aqui com valor nocional.

Registe-se também a ocorrência de relações inferenciais, em especial na TC, conforme se verificará a mais adiante numa observação mais pormenorizada.

Acrescente-se ainda que, no *corpus* do pré teste analisado, a ocorrência das relações de causalidade surgem maioritariamente associadas a expressões de finalidade. Determinada ação realiza-se com o propósito de atingir algo, para conseguir um fim.

Ainda relativamente ao pré teste, de seguida, apresenta-se uma análise mais pormenorizada na qual se dá conta quer dos marcadores utilizados, quer o que lhe está associado, tanto na TI como na TC.

O **e**, marcador mais utilizado na TI surge associado a uma sequência temporal.

(1) *E entretanto um cão apareceu e o gato fugiu...* (t4) –

Observa-se que o cão apareceu primeiro, mas e porque os gatos têm medos de cães, o segundo fugiu (inferência a partir do conhecimento do mundo e da organização temporal das proposições).

(2) *... um cão viu o gato subir a árvore e foi-lhe morder a cauda...*(t5)

A partir do conhecimento que se tem de que o gato gosta de comer os pássaros leva a inferir que o cão tenta evitar que ele lhes chegará.

Na TC encontra-se um outro exemplo:

(3) *Quando o gato estava quase a chegar ao ninho o cão agarrou na cauda dele e pochou para baixo.* (t1).

Neste trecho primeiro o gato subiu e a atitude do cão foi preventiva evitando a chegada à comida (aos pássaros)

(4) *O cão mordeu a cauda do gato e o gato ficou com muito medo.* (t3)

Neste exemplo, a marcação explícita de causalidade surge associada ao uso de uma expressão reveladora do estado psicológico do gato (ficou com medo) que leva à sua fuga posterior.

Quanto à frequência de utilização destes marcadores no pós teste, verifica-se que o marcador **e** continua a ser o mais utilizado, tanto na TI como na TC

embora com menos utilizações nesta turma. Mas, e conforme já foi referido, a utilização deste marcador surge muito associada a relações de causalidade ou de finalidade e não só de adição podendo este ser um dos fatores que contribui para o crescimento de relações de causalidade. Veja-se a título de exemplo:

Texto nº1 TI:

(5) «*A mãe viu que eles estavam com fome e foi procurar comida.*»

Texto nº10 TI:

(6) «*...ele viu que o gato queria apanhar os passarinhos e resolveu defender os pobres bebés.*»

Note-se que a marcação de causalidade depende de **e**, e dos termos em copresença: (filhos) *com fome* e (mãe) *foi procurar comida*, no primeiro exemplo e, no segundo, (gato) quer *apanhar os pássaros* e (cão) *resolve defender os pássaros*, sendo a escolha do léxico interessante: o cão *viu* e *resolveu*, veiculam o agir intencional do herói e *pobres bebés* sublinha a insegurança associada à fragilidade das crias.

Também os segundos marcadores mais utilizados são comuns às duas turmas, tanto no pré como no pós teste, embora com número de ocorrências diferentes. A conjunção final **para**, que sugere claramente uma relação entre a ação e o objetivo que se pretende alcançar, surgindo associada ao domínio do factual. No pré teste, na TI temos

(7) «*...e poschou-o para que ele não os come-se...*»(t3)

Na TC encontramos

(8) «*Havia um gato matreiro muito matreiro que estava à volta dos pássaros para tentar comelos.*»(t1)

(9) «*O gato para atacar os filhos pássaro começou a escalar a árvore*» (t13) – é interessante observar que nesta construção, ao contrário da maioria, o aluno refere primeiro o objetivo e depois ação que o permitirá realizar o ataque.

No pós teste e na TI surge com um valor superior quase em dobro comparativamente com a TC. De acordo com Sousa (2008), em textos orais, **para** é o marcador preferido de sujeitos de 7 anos. A autora adianta que este marcador provavelmente surge com mais frequência porque é de mais fácil utilização que **porque**.

Observe-se o exemplo:

Texto nº 8 TI

(10) «*Passado tempo o gato com riscas brancas estava sentado a olhar para o ninho e enquanto o pássaro ainda voava o gato subiu à árvore **para** comer os passarinhos.*»

Embora sem relevância do ponto de vista da frequência refira-se ainda uma utilização dos marcadores **então** e **como** que surgem nas produções do pré e pós teste.

De acordo com Sousa (1998) **então** pode assumir grande versatilidade assumindo diferentes funções de acordo com o contexto. Nas produções dos alunos em questão a utilização de então que parece ser mais comum é a de valor nocional. Veja-se a título de exemplo no pré teste:

Na TI

(11) «*...e quando voltou para ao pé do ninho os dois animais fugiram, **então** os passarinhos ficaram seguros!*» (t3).

Na TC

(12) «*Ele já estava farto de esperar, **então** começou a subir a árvore...*» (t6)- para comer

O marcador **como** surge de forma pouco relevante, ocorre duas vezes na TC.

(13) «*Depois sentou-se e esperou, **como** já esperei muito está na hora de atacar.*» (t1) –

É interessante referir que aqui como que se assiste, pelo uso do discurso indireto livre, a uma planificação mental da ação do próprio personagem gato.

No pós teste, os marcadores **então** e **como**, surgem nos seguintes exemplos:

Texto nº4 TI

(14) «*De repente um cão castanho com manchas brancas que por ali passava viu o gato a querer comer os pássaros. **Então** o cão foi ao pé do gato e mordeu-lhe a cauda do gato.*»

Texto nº5 TI

(15) «*Entretanto, um cão que se aproximada que era todo preto viu o gato a subir á árvore para comer os pássaros e **como** tinha pena deles resolveu ajudálos.*»

No pré teste surge ainda, com uma utilização na TC, o **se** introduzindo a noção de causalidade que deriva de uma condição, uma condição como uma causa hipotética

- (16) «- **Se** eu subir à árvore consigo comer os bebês da dona gaivota.»(t14). - o personagem estabelece um monólogo interno, revelando um desejo que poderá ser concretizado se subir à árvore, um desejo que hipoteticamente se realizará sob a condição de subir a árvore.

Relativamente à utilização do **porque**, não obstante tratar-se de um dos marcadores de causalidade por excelência, a sua utilização exige um determinado grau de maturidade pois trata-se de uma construção em que a ordem das orações, não é idêntica à ordem dos eventos, ou seja a ordem linguística é inversa à dos acontecimentos. Embora se trate de um marcador tipicamente utilizado no português, conforme referido por Sousa (2010), talvez não ocorra mais vezes pela sua exigência. Por esse motivo no pré teste tenha surgido com uma só utilização na TC. Conforme o exemplo:

- (17) «...mas a mãe pássaro não podia proteger o seus filhos **porque** ia buscar comida para os seus filhos ...»(13)

De referir, no entanto, o aumento de utilizações deste tipo de marcador no pós teste conforme se pode verificar nos exemplos que se seguem:

Texto nº1 TI

- (18) «De repente apareceu um gato branco e muito esperto que ficou a olhar para os pássaros **porque** tinha fome.»

Texto nº5 TI

- (19) «...parou de repente e subiu á árvore para comer os passarinhos **porque** tinha muita fome.»

Texto nº5 TI

(20) «*Subitamente sem o gato dar por isso o cão foi murder a cauda do gato para proteger os pássaros depois o gato fugiu **porque** tinha medo dele.*»

A análise do *corpus* recolhido permite-nos ainda verificar que além da marcação explícita de causalidade surgem, com algum predomínio, relações associadas à construção interna das personagens ou estados psicológicos e outras conseguidas a partir de inferências.

Referem-se de seguida alguns exemplos do pré teste usados na TI, em que surge a utilização de estruturas reveladoras de estados psicológicos ou características que levam a determinadas atitudes, ou resultam de determinadas ações:

(21) ... e, o pássaro descansado deu comer aos seus filhos e pos eles a dormir.(t1)

(22) ... apareceu um animal feroz e depois queria subir á arvore e queria comelos, (t3)

O animal é feroz e, sendo feroz, quer comer os passarinhos

Na TC, no pré teste, a construção da paisagem interna ou associada a estados psicológica é mais presente do que TI o que, a par de outros indicadores já referidos um maior desenvolvimento textual deste grupo.

Quando apareceu um gato a dona gaivota assustou-se foi-se embora (t14)

Com efeito, na TC, verifica-se que esta construção aparece ou associada a verbos psicológicos, como se observa em (17), ou, com frequência, associada à utilização de grupos preposicionais ou adjetivais utilizados como estruturas de expansão dos nomes a que se agregam, como se pode observar em 18 a) e 18 b). Esta estratégia retórica além de contribuir para a construção de textos mais coerentes, leva à construção de textos sintaticamente mais complexos, já que os grupos nominais se expandem recorrendo a modificadores adjetivais ou preposicionais (Sousa 2010).

No pós teste este tipo de construção também surge conforme se ilustra com os seguintes exemplos da TI:

Texton^o1 TI

(23 a) «*Ele **com medo** foi-se embora e ficou sem comer.*»

Texto nº 4 TI

(23 b) «**Assustado** o gato fugiu e o cão foi atrás dele.»

Texto nº9 TI

(24) «O cão **com pena** dos passarilhos foi morder a cauda do gato.»

Ainda relativamente ao pré teste, a análise permitiu verificar que no corpus em estudo as relações de causalidade estavam ainda em fase de aquisição, havendo uma maior qualidade textual na TC e uma menor complexidade textual na TI.

A observação destas características dos textos, ou a fragilidade referida, justificou a explicitação na TI deste tipo de construção com os alunos aquando da leitura de textos através do questionamento do porquê das atitudes das personagens, o que pretendem alcançar com determinadas ações, e ainda como é que os autores usam determinados marcadores.

Em situações de escrita o objetivo será ensinar de forma sistemática, explicitando o porquê das ações das personagens. Explicando e explicitando as relações interfrásicas, o aluno compreende e aprende a utilizar a linguagem de acordo com a tarefa e os objetivos a atingir. Através da análise de um situação concreta da língua o aluno compreenderá a diferença entre:

a) O gato quis comer os pássaros; – b) O gato infeliz quis comer os pássaros – e – c) O gato porque estava infeliz quis comer os pássaros.

Tendo em conta que de acordo com Sousa (2008, p. 35) “contar é alinhar um conjunto de eventos segundo a ordem cronológica e é também organizar os eventos explicitando um todo de princípios de construção de categorias, explicar os eventos explicitando as razões de herói (vontades, pensamentos), ligar objetivos a finalidades, etc.”, sentiu-se necessidade de explicitar as relações de causalidade. Essa explicitação realizou-se, quer aquando da leitura de textos narrativos, pondo em relevo estratégias retóricas usadas pelos autores; aquando da planificação do texto: elencando as ações e suas razões, durante a redação: questionando o porquê das atitudes, o que se pretende alcançar, quer, ainda, durante a revisão de texto: explicitando, justificando igualmente o porquê das ações, aspetos que se desenvolveram durante a intervenção na TI.

Conforme podemos constatar na tabela 11 que se apresenta de seguida, a ocorrência de marcadores de relações de causalidade a nível inter-proposicionais é mais frequente no pós do que no pré teste, ou seja, no pós teste a causalidade a nível inter-proposicional assume maior relevância:

Tabela 11

Média de utilização de marcadores de nexos causais por texto

	Pré teste	Pós teste
T.I.	1,2	6,1
T.C.	1,2	3,7

A melhoria quantitativa na utilização de nexos causais, ocorreu com o aumento total de ocorrências de utilização na TI e na TC. A análise das produções dos alunos permite ainda verificar que houve uma melhoria qualitativa na marcação linguística de causalidade através de uma maior diversidade de marcadores mas também na utilização de marcadores que além de não terem surgido no pré-teste, normalmente ou não são utilizados pelos alunos ou são-no de forma menos expressiva. Veja-se a título de exemplo o crescimento na utilização de **para, que** (enquanto marcador de causalidade), **por isso** e **porque**.

Como já foi referido, a relação de causa e efeito, sendo importante na narrativa, pode surgir com marcações diferentes às quais os alunos normalmente recorrem. Por isso, encontramos nas diferentes produções dos alunos a utilização de marcação inter-proposicional, o recurso ao léxico ou inferências.

De acordo com a bibliografia consultada o aumento da causalidade é um indicador de desenvolvimento da competência narrativa e o seu uso é um mecanismo que influencia a qualidade dos textos conferindo-lhes coerência e coesão textuais.

Concluindo a análise, os dados recolhidos revelam que tanto na TI como na TC ocorreram relações de causalidade com frequência e qualidade importantes. Comparativamente com o pré teste, em especial na TI, verificou-se mesmo uma melhoria interessante, o que permitirá afirmar que o *input* textual terá sido benéfico para os alunos (TC e TI) assim como a abordagem

explícita e específica sobre relações de causalidade realizada em diferentes sessões da intervenção na TI.

Assim, tendo em conta que o estabelecimento de nexos causais é um indicador seguro de desenvolvimento da competência narrativa (Sousa 2008, 2010), poder-se-á considerar que os alunos revelaram desenvolvimento após a intervenção, sendo esse desenvolvimento mais acentuado na TI.

4.5. CONETORES

De acordo com Sousa (1996), os conectores introduzem informação, sequenciam, relacionam, dão continuidade, sucessão ou provocam rutura na trama narrativa, logo, contribuem para a construção da coesão e da coerência textual influenciando a qualidade dos textos, por isso são um bom indicador de desenvolvimento da competência textual.

Na presente secção, apresenta-se a análise quantitativa e qualitativa do *corpus*. Foi tida em conta a frequência e diversidade de uso dos diferentes conectores e posteriormente, de forma mais específica, é realizada a análise do seu uso no contexto textual.

Pode observar-se um aumento do número total na utilização de conectores nas duas turmas, (cf. Tabela 12). Esse crescimento é mais notório na TI do que na TC.

Tabela 12

Média de utilização de conectores por texto

	Pré-teste	Pós-teste
T.I.	10	16,6
T.C.	10	12,7

De referir que no pré teste a frequência de utilização total de conectores é a mesma, registando-se um total de cento e quarenta e quatro (144) utilizações nas duas turmas. Relativamente à diversidade de utilização de diferentes conectores registaram-se algumas desigualdades, na TI os alunos utilizaram

dezanove (19) tipos de conetores distintos, enquanto na TC foram utilizados dezasseis (16).

Tabela 13
Utilização de Conectores Discursivos
TI e TC – Pré-test

Conectores	TI	TC
que	22	15
e	65	71
depois	6	9
e depois	11	2
quando	7	7
por fim	1	1
mas	9	15
de repente	3	1
então	2	2
para	4	12
entretanto	2	0
em que	1	0
um dia	4	0
passado algum tempo	1	0
numa altura	2	0
um tempo depois	1	0
no dia seguinte	1	0
nesse momento	1	0
se	0	1
para que	1	0
por +verbo no infinitivo	0	1
até que	0	3
enquanto	0	1
porque	0	2
como	0	1
nesse momento	0	0
a certa altura	0	0
finalmente	0	0
desde esse dia	0	0
certo dia	0	0
por causa	0	0
logo a seguir	0	0
de seguida	0	0
a seguir	0	0
passada uma hora	0	0
subitamente	0	0
num lindo dia	0	0
por isso	0	0
mal	0	0
pois	0	0
assim	0	0
TOTAL	144	144

Tabela 14
Utilização de Conectores Discursivos
TI e TC – Pós -teste

Conectores	TI	TC
que	29	34
e	65	50
depois	2	4
e depois	0	0
quando	9	21
por fim	0	0
mas	4	9
de repente	4	1
então	4	6
para	25	18
entretanto	7	2
em que	0	0
um dia	5	1
passado algum tempo	2	0
numa altura	0	0
um tempo depois	0	0
no dia seguinte	0	0
nesse momento	2	0
se	2	4
para que	0	0
por +verbo no infinitivo	1	0
até que	0	1
enquanto	3	2
porque	5	4
como	1	4
nesse momento	1	1
a certa altura	2	0
finalmente	3	0
desde esse dia	1	0
certo dia	3	0
por causa	1	0
logo a seguir	2	0
de seguida	1	0
a seguir	1	1
passada uma hora	1	0
subitamente	1	0
num lindo dia	1	1
por isso	2	0
mal	1	0
pois	0	1
assim	1	4
TOTAL	192	169

No que diz respeito à frequência de utilização específica de conectores (cf. Tabelas 13 e 14) observa-se o predomínio do conector e nos dois momentos de produção textual (pré e pós teste) em ambas as turmas, embora com diferença de utilização que marca relações de adição e confirma a existência de orações coordenadas.

Refira-se no entanto, que além das relações de adição, o mesmo conector surge por vezes associado a marcações de causalidade ou de finalidade. Este poderá ser um dos fatores que contribui para o crescimento de relações de causalidade conforme já se verificou no presente estudo.

Conforme bibliografia de referência, a ocorrência excessiva de e é comum a textos de escritores iniciados e indicia fragilidades ao nível da complexidade frásica e conseqüentemente ao nível da coerência e coesão. O e, cuja função é o encaixe de informação enunciado já registado, contribui para a prevalência de orações coordenadas. Surgindo os acontecimentos sequencialmente, revelam, porém, pouca conexão entre si.

Acrescente-se no entanto, que esta forma de introduzir eventos e/ou personagens, poderá refletir já alguma necessidade de os alunos, escritores inexperientes darem uma certa coesão ao texto o que é observável pelos exemplos, do pré teste, que se seguem:

Na TI Texto 13:

(1) «... No dia seguinte fes uns filhinhos e vaio um gato ope da árvore e nhese momento a mãe dos pássaros foi buscar comida. E o gato sobio até au ninho e vaio um cão e pocho pela cauda....»

Na TC Texto 12:

(2) - «Não saem do ninho e os pássaros disseram que Sim. Então o pai lá foi. E um gato apareceu E disse:
- Vocês vão ser comidos. O gato subiu há arvo-
Re e apareceu um lobo e o lobo ajudou
Os pássaros. Pojou o gato e o gato desceu. E
Fugiu do lobo e o lobo foi atrás do gato. E
o André apareceu para ir ater com os seus
filhos.» .

Logo de seguida, em ambos os testes e também nas duas turmas, surge o marcador interfrásico **que**. Sobre este marcador, um dos aspetos referidos por Sousa (2008), é que ele surge em estruturas subordinadas relativas o que contribui para a quebra do princípio da adição dando mais coesão ao texto. De acordo com a mesma autora, a sua utilização é uma das estratégias utilizadas pelos alunos para obter esse efeito de coesão fugindo aos marcadores meramente aditivos. Observem-se os exemplos no pré teste:

(3) «*Era uma vez um pássaro **que** estava a cuidar dos seus passarinhos numa árvore. (...)*(TI texto 12)

*O gato **que** estava a olhar para os passarinhos **que** estavam cheios de fome*

E no pós teste:

Texto nº 9 TI

(4) «*E de repente apareceu um gato **que** estava cheio de fome e desistiu subir árvore.*»

Ainda relativamente ao **que** verifica-se um aumento de utilização no pós teste mas esse crescimento foi na maior na TC que na TI. Sendo o que relativo o mais usado, são de assinalar outros usos além do relativo.

No pré teste, com alguma expressividade, surge ainda a utilização do **depois** e **e depois** na introdução de eventos, são marcadores linguísticos que sequenciam ordenada e linearmente a narrativa (Sousa 1996) o que confirma também uma certa necessidade de dar progressão e continuidade à narrativa que o aluno vai criando.

Na TI Texto 11:

(5) «*(...)apareceu por aí o gato **e depois** sentou-se o olhar para cima **e depois** estava a subir mas o cão atirou dali **e depois** chegou a mãe os passaros com comida.*»

Na TC Texto 10:

(6) «*(...) Que **de pois** o gato teve uma ideia vou subir á árvore.*

De pois veio um cão salvarlos.

De pois o cão pocho a calda do gato. (...)

Depois a mãe chegou e o cão comto todo. (...)

No pós teste os dados permitem verificar que houve um decréscimo na utilização destes marcadores assumindo aqui um valor pouco expressivo em ambas as turmas. Este aspeto poderá indicar alguma maturidade textual em virtude de, de acordo com a bibliografia consultada, estes marcadores serem mais utilizados por alunos de faixas etárias mais baixas ou com nível de desenvolvimento da competência textual menor.

De referir ainda, a utilização de marcadores de localização temporal que marcam mudança temporal na narrativa e contribuem para a sua progressão e continuidade textual. Assim, surge quando e com a mesma função, também um dia, que constroem um novo tempo e uma nova situação na narrativa. Observem-se os exemplos do pré teste:

TI Texto nº2

(7) «1-Era uma vez uma mãe passarinha que tinha quatro passainhos.-Mas um dia a mãe saio do ninho para ir boscar comida para os seus filhos...»

TI Texto nº7

(8) «Era uma vez uma áve a criara os seus filhos.

(9) Um dia, saiu do seu ninho e apareceu um cao, passado algum tempo ainda estava lá. (...))»

No pós teste quando surge de forma mais expressiva na TC do que na TI. Esta marca linguística assume importância significativa na narrativa pois estabelece a disjunção temporal (Sousa 1996), contribuindo para a progressão textual.

TI Aluno nº7

O passaro saiu do ninho para apanhar comida para os passarinhos quando um gato branco com pintas pretas se aproximava da árvore onde estava o ninho dos passarinhos e da andorinha.

Relativamente a de repente, que de acordo com Sousa (1996), remete para relações de tempo que contribuem para a progressão e continuidade textuais, marcando fundamentalmente uma quebra significativa na narrativa e uma focalização da informação surge no pré e pós teste de forma pouco expressiva em ambas as turmas. A quebra da situação inicial pelo conetor de repente associado à expressão verbal apareceu, introduzindo uma nova personagem e novo acontecimento.

Pós teste

TI Texto 4

- (10) « *A seguir ela viu que estava tudo bem e foi buscar comida para os alimentar. De repente apareceu um gato branco e muito esperto que ficou a olhar para os pássaros porque tinha fome.* »

Igualmente com pouca expressão surgem os conectores que remetem para a simultaneidade dos acontecimentos, **entretanto** e **enquanto**. No pré teste a sua utilização pode ser observada nos seguintes exemplos:

TI Texto nº4

- (11) « (...) *E o gato ficou o olhar para os pássaros.*

*E **entretanto** um cão apareceu(...)* »

Na TC Texto nº10

- (12) « (...) **incoanto** a mãe foi

bocar minhocas e os seus finhotes ficarão sosinhos.

Que um gato passou por lá o gato queria comelos.(...) »

No pós teste esses conectores surgem em maior número na TI com 7 e 3 ocorrências respetivamente e 2 em ambos conectores na TC e a sua utilização pode ser observada nos seguintes exemplos:

TI Textonº2

- (13) « *Passado algum tempo chegou lá um gato esfomeado e ficou a olhar cinco minutos para os passarinhos para ver se os comia ou não e decidiu que sim.*

Entretanto, quando o gato já estava para subir à árvore para comer os passarinhos apareceu lá um cão e teve pena deles, agarrou o gato com a boca na cauda dele e puxou o gato para o chão, e o gato fugiu sem comer os passarinhos. »

No pré teste segue-se a utilização de **mas** que surge como introdutor de complicação, ou de contrariedade:

TI Texto nº5

- (14) « (...) *apareceu um animal feroz e depois queria subir á arvore e queria comelos, **mas** depois chegou outro animal e viu o outro a subir á arvore, (...)* »

TI Texto nº8

(15) «(...)O gato sentou-se á espera do passaro, **mas** o passaro nunca mais aparecia e o gato deessidio subir a árvore. (...)»

No pós teste registou-se um decréscimo na utilização deste conetor.

Um aspeto bastante positivo que surge no pós-teste é utilização do conetor **para**. O aumento que ocorreu na sua utilização, em particular e de forma mais acentuada na TI, remete para a construção linguística da finalidade das ações possibilitando uma compreensão mais clara e explícita da ações das personagens. A construção deste tipo de orações fornece ao leitor o estabelecimento de relações entre as ações e os motivos ou finalidades que as suscitam, contribuindo, desta forma, para uma maior coerência textual. Este tipo de construção poderá indiciar maior consciência do escritor ao nível da planificação textual, um maior conhecimento da natureza do texto narrativo e também uma relação mais cuidada com o leitor.

Relativamente ao pré teste, conclui-se que predominam marcadores que marcam sequência temporal. O tipo de narrativa construída pelos alunos assemelha-se por isso, como que, a uma leitura e/ou legendagem de imagens, em que o aluno praticamente descreve o que nelas vê, mais do que constrói propriamente uma história com as mesmas. Esta é aliás umas das conclusões também apontadas no estudo de Sousa (2008).

Pode afirmar-se ainda que no corpus analisado a organização textual é predominantemente aditiva e cronológica. Isto revela uma planificação incipiente, associada ao escritor iniciado que constrói textos como se relatasse acontecimentos sem ligação hierárquica entre si, o que revela as fragilidades ao nível da coesão e coerência textuais.

Relativamente ao pós teste a análise realizada permite reconhecer que foram ultrapassadas algumas das fragilidades assinaladas no pré-teste.

Em jeito de conclusão, pode afirmar-se que, no pós-teste, a organização do texto revela uma maior preocupação com a planificação textual. O aluno deixa de construir textos como se relatasse acontecimentos sem ligação hierárquica entre si, mas ao invés constrói eventos que se entrecruzam dando uns origem a outros.

Verificou-se melhoria em ambas as turmas. A melhoria mais expressiva verificada na TI poderá estar associada à abordagem explícita de utilização de

conectores, ao trabalho concreto em torno dos objetivos que movem as personagens e à planificação textual, aspetos que foram trabalhados explicitamente ao longo da intervenção.

Numa linha de abordagem da escrita enquanto processo, durante as sessões de escrita foram privilegiados esses conteúdos, quer durante a planificação, quer durante a composição e nos momentos de revisão textual. O trabalho explícito, sistemático foi realizado durante toda a intervenção quer pondo em destaque estratégias retóricas dos autores dos texto modelo, quer questionando os alunos sobre o seu trabalho e o que tinham podido observar nos textos de autor.

Assim a leitura dos textos dos alunos permitiu identificar pontos frágeis linguisticamente e apontar formas mais adequadas para escrever, refletindo sobre o modo como os autores usam a língua de forma a servir de modelo aos alunos. Trata-se da intencionalidade pedagógica enformada por informação linguística e textual, partindo e atuando no particular e remetendo para o global.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

No presente capítulo começam por ser apresentadas as considerações finais sobre a investigação realizada. Refletindo-se sobre os resultados obtidos, tem-se em consideração aspetos considerados essenciais em conformidade com os objetivos propostos.

Dar-se-á ainda conta de algumas limitações e possíveis contributos do estudo. Este poderá contribuir para melhorar a própria compreensão sobre o ensino e aprendizagem do processo da escrita em crianças entre os oito e nove anos de idade, a frequentar os terceiro e quarto anos de escolaridade.

Como referido na secção Introdução, verificou-se que os alunos da TI revelavam algumas fragilidades na área do Português, nomeadamente nos domínios da compreensão leitora e da escrita, dificuldades manifestadas quando se tratava de escrever o que pensavam ou quando tinham de colocar no papel o que liam.

Após realização de pré teste, e a um nível mais específico, verificou-se que as produções dos alunos da TI apresentavam fragilidades comuns nomeadamente, a apresentação de textos curtos e pouco coesos, o não respeito pela forma canónica do género narrativo, uma narrativa incipiente no que concerne a construção de enredo da história, o predomínio de frases coordenadas, a utilização excessiva conetores aditivos e pouca diversidade de utilização de conetores.

Assim, o objetivo da presente investigação foi desenvolver a competência de escrita e textual, mais concretamente: estrutura da narrativa, estruturas frásicas complexas, relações de causalidade e utilização de conetores. De modo a compreender o impacto da projeto, desenhou-se uma investigação quase experimental com grupo de intervenção e grupo de controlo e foram comparadas produções da TI e da TC antes e após intervenção.

Formularam-se então hipóteses que orientaram o desenvolvimento do estudo:

i) a leitura orientada para a descoberta de linguagem pode constituir-se como uma mais valia na aprendizagem da escrita;

ii) o ensino explícito partilhado e mediado pelo adulto, numa abordagem do ensino da escrita enquanto processo pode contribuir para a autonomia e qualidade da produção textual do aluno;

iii) a criação de uma comunidade textual em sala de aula, através da interação com textos modelares comuns e partilhados poderia ser um contributo para o desenvolvimento de competência textual e metatextual;

iv) a mobilização de recursos da leitura aquando da planificação e revisão dos textos possibilita o uso de léxico e estratégias discursivas diferenciados.

Com este projeto pretendeu verificar-se se as estratégias utilizadas, nomeadamente, o ensino explícito da escrita enquanto processo, a explicitação de questões linguísticas, a interação com textos modelares, a partilha entre pares sob mediação do adulto, resultariam na produção de textos narrativos mais coesos e coerentes, ou seja, uma produção textual com melhor qualidade.

Cabe agora refletir sobre a estratégia adotada ao longo da intervenção, designadamente a abordagem explícita ao processo de escrita do texto narrativo a partir de *input* literário de autor para o atingir do objetivo previamente definido, a melhoria ao nível da escrita por parte dos alunos da TI.

Retomemos então a primeira hipótese que sugeria que a leitura orientada para a descoberta de linguagem se podia constituir como uma mais-valia na aprendizagem da escrita. Efetivamente a bibliografia de referência, sustenta que o *input* textual se revela benéfico para o leitor, ao contribuir para o crescimento do seu vocabulário e ao permitir inclusive a adoção das estruturas retóricas dos textos originais.

Ao nível do processo do ensino aprendizagem, evidenciam-se as vantagens do ensino explícito da língua e da aprendizagem pela própria língua e sublinha-se a importância da interação entre alunos sob mediação do adulto aquando da reflexão sobre essa mesma língua.

De acordo com Sousa (2013):

...a frequência do *input* é fundamental na aprendizagem, por isso, as crianças precisam ouvir ler e ler diariamente. No contexto de sala de aula, é fundamental um *input* de textos rico e variado. Os textos devem ser desafiantes e estar um pouco acima das competências das crianças, necessitando o seu acesso ser mediado por um adulto. Ler, contudo,

não basta. Além de atividades de compreensão, a língua deve constituir-se como objeto de observação/reflexão, constituindo a oralidade o meio fundamental de acesso à escrita e aos textos. (Sousa, 2013, p....)

Um primeiro aspeto que os dados observados na secção Análise e Discussão de Dados mostram é que se verificou efetivamente um crescimento importante ao nível do vocabulário e da riqueza das estruturas frásicas. Este facto poderá estar diretamente com a leitura, e a análise explícita da linguagem do autor aquando da leitura dos textos modelo. Este aspeto é verificável na apropriação que os alunos fizeram dessas expressões nas suas produções textuais o que resultou em construções frásicas mais ricas e complexas.

Aqui revelou-se de extrema riqueza a relação entre o ensino explícito da linguagem escrita partindo da leitura, de situações concretas de escrita, observáveis e utilizadas por outros.

Um segundo aspeto a sublinhar, foi a importância da interação entre pares e entre professor aluno. A discussão aluno/aluno contribuiu muitas vezes para a clarificação de conceitos, contributo fundamental para o desenvolvimento da metalinguagem, e para a decisão das melhores opções em diferentes situações de escrita.

Este terá sido por ventura o lado mais pedagógico em termos de investigação, embora não mensurável, pois os dados não aparecem, mas importa salientar a vertente da interação dos alunos, as verbalizações (não registadas, mas sobre as quais muitas vezes as próprias docentes refletiam posteriormente), sobre o que escreviam e pensavam enquanto escreviam e como tomavam as decisões, sempre a partir da leitura do outro e comparação com o modelo.

Em relação ao professor, este teve papel importante enquanto mediador, condutor da reflexão do aluno, no sentido de o ajudar a clarificar aquilo que algumas vezes intuitivamente depreendia a partir do que observava, mas que de algum modo tinha dificuldade em verbalizar e sistematizar.

Foi interessante verificar que ao longo das sessões os alunos foram adquirindo competências que lhes permitiram saber o que precisavam fazer e como fazer para melhor construírem os seus textos, sinal de que a

competência textual estava mais fina e a capacidade de refletir sobre a escrita igualmente mais treinada.

Os alunos desenvolveram a capacidade de falar sobre os seus textos, os textos dos pares, os textos modelares e sobre as decisões que haviam de tomar, desenvolvendo assim competência textual e metatextual.

Tal permitir-nos-á afirmar que se desenvolveu uma comunidade de leitores/escritores que evocava textos lidos de autor, textos próprios, textos dos colegas e a partir dessa panóplia de textos, que todos conheciam e dominavam, podiam refletir sobre o que escreviam, com o objetivo de se tornarem melhores escritores.

Supõe-se que a leitura sistemática e intencional levou os alunos à construção de modelos em que se apoiavam, levou-os a pensar sobre o modo como os autores escreviam e levava-os igualmente a refletir sobre como escreviam pois o autor era muitas vezes tido como termo de comparação.

Efetivamente, a comparação dos dados recolhidos após a intervenção didática permite reconhecer as posições defendidas pela bibliografia, nomeadamente por Teberosky (2011) e Sousa (2013), pois conforme se pôde verificar e não obstante o percurso igualmente positivo realizada pela TC, o percurso da TI, na maior parte dos indicadores, revelou maior afastamento em relação à situação inicial.

Os resultados obtidos poderão, não obstante todas as fragilidades e limitações que o estudo tem, comprovar que **ler não basta**. O *input* literário sendo benéfico, contudo, convoca explicitação do processo de escrita e dos recursos linguísticos a mobilizar quando se escreve.

A prática letiva com explicitação dos objetivos, observação e análise da língua, treino da reflexão textual partilhada poderá ser um contributo poderoso para um maior impacto no desempenho do aluno ao nível da escrita.

Em relação à interação verbal entre alunos e docente e aluno/aluno, enquanto leitores esta revelou-se de especial interesse pois os alunos tornam-se eles próprios mediadores da escrita do outro, dando contributos para a passagem da explicitação de conhecimento à utilização deste em situação concreta.

Foi a partir da interação com os textos modelares, textos dos alunos e discussão entre alunos, que os alunos deram conta que existem modelos,

padrões de escrita, desde o género à expressões linguísticas, dos quais se podiam apropriar sendo-lhes mais fácil escrever e com melhores resultados.

A partir da interação com modelos de escrita ao partilharem as leituras dos textos produzidos os alunos muitas vezes identificavam explicitamente as expressões que estilisticamente eram mais adequadas, contribuindo assim para a construção de alguns critérios de uma escrita com melhor qualidade. Poder-se-á afirmar que o recurso a textos modelo para leitura e análise, enriqueceu o processo de escrita resultando na aprendizagem e assimilação da linguagem de autor.

A reescrita de textos de autor, contribuiu para o aperfeiçoamento de textos dos alunos. A partir do modelo que tentava reproduzir o aluno organiza ideias, adquire mais vocabulário, (re)conhece estruturas linguísticas e novas estratégias retórico discursivas.

Este treino de escrita, a análise do que se reproduziu e a discussão interpares, revelaram-se estratégias positivas pois fomentaram a reflexão sobre a escrita contribuindo para a clarificação e consolidação de conhecimento do aluno e construção de metalinguagem associada à leitura e à escrita.

Refleta-se agora sobre a segunda hipótese colocada, se o ensino explícito partilhado e mediado pelo adulto, numa abordagem da escrita enquanto processo contribui para a autonomia e qualidade da produção textual do aluno.

De acordo com os resultados obtidos e quando se compara o pré teste com pós teste pode concluir-se que após intervenção houve evolução importante nos diferentes domínios considerados neste estudo, nomeadamente estrutura da narrativa, complexidade frásica, utilização de conetores e nexos causais.

Considera-se que para essa melhoria contribuíram o treino de leitura e análise de textos, a explicitação de recursos de linguagem em textos de autor, a análise de textos dos alunos e a comparação com texto modelo. Acresce ainda a explicitação dos indicadores que contribuem para a qualidade textual, acima referidos, e ainda a abordagem à escrita enquanto processo.

Assim, saliente-se que quanto à planificação, antes da intervenção os textos dos alunos revelavam ausência de planificação. Durante a intervenção os alunos recorrentemente utilizaram os materiais produzidos, e expostos,

nomeadamente estrutura da narrativa, listas de palavras usadas pelos autores, palavras para ligar, entre outros, de modo a evocar aspetos importantes a ter em conta durante a escrita das suas histórias. Construía e rasuravam rascunhos de acordo com modelos mostrando que refletiam sobre o que pretendiam escrever, tentando aproximar o seu texto de algo que consideravam modelar.

Durante esta fase evocavam leituras feitas e que ajudavam a gerar e clarificar ideias. Registavam momentos essenciais da história, e refletiam sobre pontos de ligação entre eles.

Relativamente à textualização, antes limitavam-se a escrever, expondo diretamente a sua ideia, depois da intervenção lembravam textos modelo, quer ao nível da estrutura, quer da própria linguagem de autor. Em algumas situações revelavam mesmo algum cuidado para não utilizar exatamente as mesmas expressões dos autores não fosse o leitor (entenda-se, os colegas que iriam dar opinião sobre texto), considerar que estava demasiado parecido com texto do autor que havia servido de modelo, o que efetivamente por vezes aconteceu.

Discutiam se a linguagem ou as expressões se adequariam ao que estavam a escrever ou a dada construção frásica. Recorrentemente discutiam entre si, colocavam em causa opções e alteravam muitas das vezes optando pela linguagem dos próprios autores indiciando que dela se apropriavam.

Assim, a revisão foi sendo feita ao longo da textualização, através do questionamento entre pares e com recurso quer ao plano de texto inicialmente elaborado, quer às listas de palavras elaboradas. No final, aquando da partilha de textos entre a turma, a discussão crítica entre pares originou na maioria das vezes comparações com os escritos modelares de autor, a comparações com produções dos próprios alunos e a consulta de materiais de apoio à produção textual a que os alunos recorriam quando se tratava de demonstrar/testar se poderia ter havido melhores opções (nomeadamente na utilização de conetores e ou expressões de abertura e de encerramento).

Ao longo das sessões trabalho, de leitura, revisão, re-leitura, a partilha permitiu a construção de comunidade de leitores e escritores e apreciadores de escrita. Os alunos não se limitavam a uma revisão final com incidência nos erros de ortografia ou ausência de marcação de parágrafo ou de pontuação.

Após as trinta e nove sessões de trabalho com a TI, os dados quantitativos mostram que relativamente aos indicadores específicos que contribuem para a qualidade do texto narrativo se registou uma evolução importante. Ao nível da estrutura da narrativa as diferenças observadas entre o pré e pós teste mostraram que na segunda produção os alunos respeitaram a estrutura canónica da narrativa, e melhoraram em aspetos relacionados com a construção temporal e introdução de personagens. Acredita-se que isso está relacionado com a explicitação deste aspeto durante a intervenção.

Como se verificou, houve ainda alteração na qualidade e quantidade de estruturas frásicas. No pós teste, ocorreu um maior número de frases complexas, mais subordinadas que coordenadas. A utilização de conetores cresceu em quantidade, diversidade e melhorou na adequação ao contexto. Houve igualmente evolução no uso de nexos causais e consequentemente na construção de relações de causalidade. E, embora não tenha sido objeto de estudo específico, a leitura dos textos dos alunos permitiu ainda verificar que a ortografia melhorou.

Em termos globais, as produções dos alunos revelam mais coesão, maior ligação entre eventos e entre personagens e maior coerência textual, mais de acordo com estrutura havendo por isso a registar uma melhoria no desenvolvimento textual.

Relativamente à terceira hipótese colocada no início desta investigação, até que ponto a criação de uma comunidade textual em sala de aula, através da interação com textos modelares comuns e partilhados contribui para o desenvolvimento de competência textual e metatextual, poder-se-á afirmar que os alunos conseguiram criar essa comunidade e ela foi importante para as suas aprendizagens pela discussão que levantaram.

Aqui caberá retomar que **ler não basta**. A leitura muitas vezes associada a um ato mais isolado, terá aqui um lugar mais secundário. Foi na leitura tornada comum que os alunos mais discutiram e mais decidiram e não no ato isolado de ler em que o aluno, nesta faixa etária, lê mais por prazer do que com o objetivo mais fino de aprender a escrever a partir do que lê, capitalizando assim o ato de ler. Sem desvalorizar o prazer de ler e reforçando mesmo a sua importância, somos levados a defender o papel que a leitura pode ter na melhoria da escrita, mas, para tal, ler não basta...

Efetivamente, somos levados a crer que ler com mediação do adulto é fundamental para observar o texto e aquilo que o aluno ainda não descobre autonomamente.

Assim se por um lado é importante tornar comum o que se lê para que se saiba do que se fala, por outro lado é igualmente importante discutir e colocar em comum diferentes interpretações para melhor comparar e decidir.

Ao docente caberá ensinar a olhar, para que o aluno, parta daquilo que efetivamente observa e sabe intuitivamente de modo a transformá-lo em conhecimento. Ou seja, ao docente caberá trabalhar na zona de desenvolvimento próximo, e fazer um ensino explícito, educando o olhar; investindo na observação crítica, construtiva; no pensamento crítico e treinando explicitamente.

Pode dizer-se que ao longo das diferentes sessões de trabalho se observou empenho e motivação dos alunos e frequentemente houve entusiasmo nas discussões das questões da linguagem.

A leitura dos textos dos alunos permite identificar, na reescrita a proximidade com do texto modelo, e nos seus próprios textos muitas vezes é igualmente visível a apropriação quer de vocabulário, quer de estruturas linguísticas semelhantes às dos textos modelares.

De referir ainda que este percurso, profícuo em reflexão, levou ao questionamento e levantamento de muitas dúvidas e incertezas que eventualmente se poderiam constituir em projetos de investigação. Essas questões, enquadram-se em dois níveis diferentes. O primeiro levanta questões relacionadas com a prática docente propriamente dita, nomeadamente a necessidade de maior investimento e atualização de conhecimento e também a necessidade de mudança ao nível da atitude docente no ensino.

O segundo tem a ver com questões de didática da língua, nomeadamente a necessidade de realizar uma abordagem mais aprofundada de alguns aspetos que poderão contribuir também para a melhoria da escrita e não foram abordados de forma suficientemente explícita nesta investigação, nomeadamente:

- estruturas complexas
- utilização de tempos verbais na narrativa

- retoma anafórica.

O estudo aqui apresentado tem algumas limitações, uma delas o facto de abarcar diferentes indicadores de desenvolvimento textual, se se tivesse focalizado num só marcador poder-se-ia ter realizado uma análise mais aprofundada. Outra limitação decorre da natureza da intervenção realizada pela PB e prende-se com o facto de se considerar que o ensino da escrita dever ser sistemático, exige tempo e continuidade. Por vezes, em algumas sessões os alunos efetivamente precisariam de mais tempo para melhor consolidar e para treinar os assuntos em questão. Relativamente à abordagem do ensino processual da escrita considera-se que a fase de revisão não foi suficientemente abordada em virtude de ser mais morosa e exigir uma maior presença da professora bibliotecária o que não foi possível.

A mudança de professora titular de turma, ocorrida na TI, foi igualmente considerado um fator que, de certa forma, poderá ter condicionado o desenvolvimento da intervenção tendo havido necessidade de ajustar a prática inicialmente delineada.

A presente investigação pretende ser um contributo no sentido, por um lado, sublinhar as potencialidades da leitura no desenvolvimento da escrita das crianças no 1º ciclo do Ensino Básico e, por outro lado, revelar opções com raiz em modelos mais abertos em que no ensino da escrita há uma relação entre planificação, textualização, avaliação, cada subprocesso influenciando o outro.

Os objetivos da abordagem do ensino da escrita devem sempre partir da observação do desenvolvimento textual das crianças e, em simultâneo, serem específicos, com conteúdos bem definidos e delimitados e trabalhados, específica e sequencialmente.

Este estudo foi um contributo importante para o enriquecimento pessoal e profissional. Possibilitou aprofundar conhecimentos e aplicar metodologias para o desenvolvimento linguístico, textual e para a melhoria da produção escrita dos alunos.

Acresce referir ainda que para se ser produtor de escrita é preciso aprender a escrever e a escola é, por excelência, a instituição onde esse ensino deve ocorrer. O que se tentou demonstrar com este estudo foi que há estratégias que se podem revelar mais adequadas para aprender a escrever melhor. Partir da leitura de literatura infantil de referência, pode ser, de acordo

com a reflexão feita ao longo deste percurso, uma estratégia adequada. Do mesmo modo, a abordagem ao ensino da escrita enquanto processo tem impacto positivo no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. E sublinhe-se ainda a importância do trabalho colaborativo entre crianças sob mediação do adulto.

Sob a batuta do professor organiza-se uma comunidade de leitores e escritores que harmoniosamente colaboram na construção de universos de referência em que as palavras são simultaneamente veículos de significação e génese de beleza com sentidos que nos podem ajudar a voar...

«Um dia juntei todas as palavras
Que já aprendera e
busquei para elas novos sentidos,
novas maneiras de soar e de voar
até ao coração dos homens.
Censuraram-me por tê-lo feito
E houve até quem dissesse:
«As palavras são o que são
E procurar para elas novos significados
É pura perda de tempo e ofensa dos deuses».
Eu não lhes dei ouvidos
E continuei a escrever, aprendendo (...)»

José Jorge Letria

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever — através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC/PNEP Ministério da Educação.

Bastos, G. (1999) *A Escrita para Crianças em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Editorial Caminho Literatura Infantil e Juvenil Lisboa Universidade Aberta

Carvalho, J. A. (2001). O ensino da escrita.- ensinar a escrever da teoria prática. In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B.,Gomes A., (Eds) *In Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 73-92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/481>

Carvalho, J. A. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, 219-237.

Braga. CIED. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/18252>

Cassany, D. (2011). *Construir la escritura* (7ª ed.). Barcelona: Paidós

Cassany, D., Sanz, G. & Luna, M. (2008). *Enseñar lengua* (14ª ed.) Barcelona: Editorial Graó.

Costa, A. et al (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – propostas para o ensino da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian

Direção Geral de Educação & Ministério de Educação. (2012). *Metas Curriculares*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt>

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise* Lisboa: Universidade Aberta

Gabinete de Avaliação Educacional & Ministério de Educação (2012). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1º Ciclo - Relatório Nacional de 2011*. Consultado em <http://www.gave.min-edu.pt>

Gabinete de Avaliação Educacional & Ministério de Educação (2012). *Relatórios Nacionais Provas de Aferição*. Consultado em <http://www.gave.min-edu.pt/>

Gabinete de Avaliação Educacional & Ministério de Educação. (2012). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo - Relatório Nacional de 2012*. Consultado em <http://www.gave.min-edu.pt>

Gonçalves, A., Duarte, I. & Freitas, M. J. (2011). *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Colibri

Gonçalves, F. (2011). *O conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento*. Programa Nacional Ensino do Português (PNEP). ME – Direcção Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Paolacci, V. & Favart M. (2010) Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs: utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *In Languages* 177 (2010) 113-129

Parracho, S. (2011). *Português L2: ensino da escrita e input linguístico* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa)

PISA 2000 Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/>

Programa Educação 2015. Consultado em <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>

Programa Português Ensino Básico (Portª. nº266/2011, de 14 de Setembro). Consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>

Relatório Final Grupo de Peritos sobre literacia Act Now 2012. Consultado em: <http://ec.europa.eu/education/literacy/sources/index.htm>

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita - estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23 (1), 23-42. Consultado em www.aprendretextos.com

Stevens, Robert J. , Van Meter, Peggy and Warcholak, Nicholas D.(2010) The Effects of Explicitly Teaching Story Structure to Primary Grade Children', *Journal of Literacy Research*, 42: 2, 159 — 198. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.1080/10862961003796173>

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.

Sousa, O. C. (1995). *Reconto e aquisição da gramática textual*. In *Ler educação* nº 16, pp.49-58, Beja

Sousa, O.C. (1996) *Construindo histórias Quando- então- depois- Marcadores aspeto temporais em narrativas de crianças*, Lisboa Editorial Estampa

Sousa, O. C (1998) Da variedade de à invariância: então, um caso exemplar *Escolar superior de Educação de Lisboa Grupo «Gramática e Enunciação* Universidade Nova de Lisboa Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Vol I) Colibri

Sousa, O. & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Eds.). *Criatividade afetividade modernidade - construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181-191). Lisboa: ESE/CIED.

Sousa, O. C.& Cardoso, A (Eds.) (2008) *Desenvolver competências em língua portuguesa* Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Sousa, O. C. (2010) Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. In *Filologia e linguística portuguesa*, nº12 (1), p. 91 - 104

Sousa, O. (2012). *Literacia e aprendizagem forma da língua: para uma pedagogia do texto*. Manuscrito em preparação.

Tuckman, B. W. (2000). *A selecção do Problema*. In: *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2000). *Análise Crítica de Bibliografia*. In: *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

P. W. Van e Maat. H. P. (2001) Narrative perspective and the interpretation of characters' motives *Language and Literature* 2001; 10; 229. Consultado em: <http://lal.sagepub.com/cgi/content/abstract/10/3/229>

Weller, W. e Pfaff, N. (Orgs.) (2010). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação Teoria e Prática*. Petrópolis: Editora Vozes

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Cronograma do estudo	3
Anexo 2 - Sequência de imagens Pré teste e pós teste	4
Anexo 3 a) - Textos pré teste – TI	5
Anexo 3b) - Textos pré teste TC	9
Anexo 5 a) - Textos Pós - teste TI	14
Anexo 5 b) - Textos Pós - Teste TC	20
Anexo 4 – Intervenção didática	26