



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

**Mestrado em Didática da Língua Portuguesa
1º e 2º ciclos do Ensino Básico**

**Português L2:
ensino da escrita e *input* linguístico**

Orientadora: Professora Doutora Otília Costa e Sousa

Mestranda: Sara Catarina de Matos Parracho

Dezembro 2011

Dedico este trabalho:

À minha família.

Às crianças que me enriqueceram e enriquecem a cada dia, como pessoa e profissional, e que provocam em mim um questionamento diário sobre o saber e as línguas.

Agradecimentos

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem o valioso apoio e entreaajuda de muitas pessoas, cujo papel foi crucial na elaboração e concretização das diversas etapas deste estudo, e a quem presto o meu sincero agradecimento:

À orientadora professora doutora Otília Costa e Sousa que me possibilitou este trabalho progressivo e reflexivo e me guiou com compreensão e paciência.

Aos professores do Mestrado em didática da língua portuguesa pela partilha de saberes e vivências, conhecimentos que guardarei e partilharei em situações futuras.

Às crianças da EB1/JI Cova da Moura, a quem ensinei e ensino presentemente e que me ensinam tanto.

À coordenadora da EB1/JI Cova da Moura professora mestre Fátima Cruz, pela compreensão, pela partilha de saberes, pelo seu brio profissional e pelo seu carisma pessoal, que me deu força e incentivou neste percurso.

Aos amigos, que nos ajudam a ultrapassar obstáculos e sorrir novamente.

E sobretudo à minha família, que me incentivou em silêncio, em especial à minha irmã pela compreensão e paciência. São o que de mais importante temos na vida!

Resumo

Esta dissertação de mestrado é baseada numa investigação – ação, realizada numa turma de 3º e 4º anos do 1º ciclo. Partindo da análise de uma situação problemática de ensino a crianças oriundas de meios de imigração foi realizada uma investigação que visava intervir na aprendizagem da escrita.

Foi aplicado um pré-teste, escrita de uma narrativa tendo como estímulo um conjunto de imagens. Após a sua análise, delineámos uma intervenção de modo a melhorar os aspetos em que as crianças apresentavam dificuldades. A intervenção pedagógica focalizou o ensino da escrita enquanto processo e, dado do que o português não é a língua materna das crianças, demos uma atenção especial ao *input* textual, recorrendo à leitura obras literárias para crianças.

Após a intervenção, foi realizado o pós-teste, sob as mesmas condições que o pré-teste, e observaram-se melhorias acentuadas na competência de escrita das crianças.

Palavras-chave:

Língua segunda, escrita, textos literários, *input* linguístico

Abstract

This Master's dissertation is based on a research – which took place in a class of 3rd and 4th grades of primary school. Based on the analysis of a problematic situation in teaching immigrated children, a research that aimed to intervene in the learning of writing was conducted.

First of all, a pre-test was done and the objective was to write a narrative having a set of images as a stimulus.

After the analysis, we outlined an intervention to improve the domains in which the children had more difficulties. The educational intervention focused on the teaching of writing as a process and, given that the Portuguese language is not the mother tongue of the children, we gave special attention to the input text, using the reading of texts appropriate for children.

As a conclusion, after the intervention, a post-test was done under the same conditions as the pre-test, and we were able to see improvements in the writing skills of the children.

Key Words:

Second language, writing, literary texts, linguistic input

Índice

Introdução

1.1 – Problema	4
1.1.1 – Hipótese	5
1.1.2 – Questões orientadoras	6
1.2 – Definição de objetivos	6
1.3 – Enquadramento metodológico	6
1.3.1 – Contexto	6
1.3.2 – Sujeitos	8
1.3.3 – Estudo	11
1.3.4 – Metodologia	12
I – Enquadramento teórico	15
1 – Aquisição da linguagem e desenvolvimento de L2	15
2 – Escrita	20
2.1 – A escrita como processo	21
2.2 – A escrita como <i>input</i> de escrita	27
2.3 – Literatura e escrita	28
3 – Desenvolvimento da competência textual	33
3.1 – O texto narrativo	33
3.2 – Estruturas sintáticas: questões de desenvolvimento e classificação.....	37
3.3 – Relações de causalidade	39
3.4 – Conectores	41
II – Estudo empírico	43
1 – Enquadramento e justificação	44
2 – Proposta de intervenção	46
3 – Pré – teste	49
3.1 – Análise do pré-teste: estrutura da narrativa	49
3.2 – Análise do pré-teste: extensão e diversidade lexical	52

3.3 – Análise do pré-teste: estruturas complexas	53
3.4 – Análise do pré-teste: conectores	57
3.5 – Análise do pré-teste: relações de causalidade	59
4 – Pós – teste	62
4.1 – Análise do pós-teste: estrutura da narrativa	62
4.2 – Análise do pós-teste: extensão e diversidade lexical	63
4.3 – Análise do pós-teste: estruturas complexas	64
4.4 – Análise do pós-teste: conectores	68
4.5. – Análise do pós-teste: relações de causalidade	70
III – Discussão dos Resultados e Conclusões	76
Referências bibliográficas	93
Referências bibliográficas das obras literárias utilizadas na intervenção	100
Anexos	101
Anexo 1 – Estímulo da narrativa.....	101
Anexo 2 – Textos do pré-teste	102
Anexo 3 – Descrição esquemática das sessões do projeto de intervenção	108
Anexo 4 – Ilustração das sessões de intervenção.....	114
Anexo 5 – Textos do pós-teste	161

Índice dos esquemas:

Esquema 1 - O processo de escrita segundo Hayes & Flower <i>apud</i> González (2005)	22
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Índice das tabelas:

Tabela 1 – Níveis de proficiência linguística segundo o QERC	8
Tabela 2 – Níveis de proficiência linguística das crianças do estudo	9
Tabela 3 – Características das crianças do estudo	10
Tabela 4 – Dados relativos à língua materna e naturalidade/nacionalidade	10
Tabela 5 – <i>Design</i> do estudo	45
Tabela 6 – Médias referentes ao pré-teste: palavras, orações e palavras por oração	52
Tabela 7 – Análise da diversidade textual no pré-teste	52
Tabela 8 – Média de orações coordenadas e subordinadas no pré-teste	53
Tabela 9 – Dados relativos às estruturas complexas no pré-teste por criança	54
Tabela 10 – Diversidade e frequência de utilização dos conectores no pré-teste	58
Tabela 11 – Médias referentes ao pós-teste: palavras, orações e palavras por oração	63
Tabela 12: Análise da diversidade textual no pós-teste, por aluno	63
Tabela 13 - Média de orações coordenadas e subordinadas no pós-teste	64
Tabela 14 - Dados relativos às estruturas complexas no pós-teste por criança	65

Tabela 15- Diversidade e frequência de utilização dos conectores no pós-teste	70
Tabela 16 - Total de ocorrências de marcadores inter-proposicionais no pós-teste	71

Índice dos quadros:

Quadro 1 – Pré-teste: componentes da estrutura narrativa	50
Quadro 2 – Marcadores inter-proposicionais no pré-teste	60
Quadro 3 – Resultados da análise do pós-teste relativamente às componentes da estrutura narrativa	62
Quadro 4 – Resultados, em média, no Pré-teste e no Pós-teste: palavras, orações, bem como das orações em %	83
Quadro 5 - Uso de conectores no pré-teste e no pós-teste	84
Quadro 6 – Comparação dos marcadores inter-proposicionais utilizados pelas crianças no pré-teste e no pós-teste.....	85
Quadro 7 – Resultados dos níveis de proficiência linguística das crianças no início e no final do estudo	88

Índice dos gráficos:

Gráfico 1 – Resultados do pré-teste das estruturas complexas, por aluno	56
Gráfico 2 – Número de ocorrências de cada conector no pré-teste	58
Gráfico 3 – Resultados do pós-teste das estruturas complexas, por aluno	67
Gráfico 4 – Número de ocorrências de cada conector no pós-teste	68
Gráfico 5 – Comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, referente à estrutura da narrativa	76
Gráfico 6 – Comparação do número de	

palavras, por aluno, nos textos do pré-teste e do pós-teste	78
Gráfico 7 – Comparação do número de	
orações, por aluno, nos textos do pré-teste e do pós-teste	78
Gráfico 8 – Comparação do número médio	
de palavras e orações, por aluno, do pré-teste e do pós-teste	79
Gráfico 9 – Comparação da diversidade textual	
dos dois testes por aluno	80
Gráfico 10 – Comparação dos resultados obtidos da análise do	
pré-teste e do pós-teste, referente à complexificação de frases	81
Gráfico 11 – Comparação da percentagem de	
conectores utilizados no pré e no pós-teste	84

Lista de abreviaturas

Língua Materna – **LM/ L1**

Língua Não- Materna – **LNМ**

Língua segunda – **L2**

Escola Básica do 1º Ciclo – **EB1**

Jardim de Infância – **JI**

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – **QECR**

Português língua materna – **PLM**

Português língua não materna – **PLNM**

Crioulo Cabo- Verde – **CCV**

Língua materna Crioulo Cabo Verde – **LMCCV**

Língua materna Portuguesa – **LMP**

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – **DGIDC**

Ministério da Educação – **Min-Edu**

Introdução

Este estudo nasce da necessidade e do desejo de aprofundar conhecimentos no âmbito do ensino do português como língua segunda (L2), assumindo o caráter de projeto de intervenção em sala de aula no âmbito da aprendizagem da escrita em língua em L2. O seu campo do estudo é a intervenção na aprendizagem da escrita em L2.

A escolha deste tema obedeceu a duas razões: o contexto de ensino e as dificuldades dos alunos na construção de textos quer ao nível da sua estrutura, quer ao nível do vocabulário. O projeto de intervenção desenvolveu-se numa escola do 1º ciclo situada no concelho de Amadora, e integrada num Território de Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A escola é frequentada por alunos com o português como língua não materna, na ordem dos 82% em 2010/11.

Tendo em conta o contexto destas crianças e, simultaneamente, os temas que serão abordados ao longo desta investigação, parece-nos relevante definir os conceitos de língua materna e língua segunda, dimensão textual, texto narrativo e escrita em L1 e L2.

Ao longo dos anos, vários têm sido os investigadores que se pronunciaram sobre a natureza destes conceitos e todos estão de acordo quanto às dificuldades existentes em obter um consenso nas suas conceções. Deste modo, segundo L. Dabéne (1994, p. 9-27), existem várias noções por detrás do termo língua materna: "(i) falar, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; (ii) língua reivindicada, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (iii) língua de escrita, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. Em situações monolíngues, os três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir" (*in* Ançã, 1999, p. 14-16).

Ainda segundo a autora, "língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular; ou é reconhecida como oficial em países bilingues

ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, - refiro os novos países africanos de expressão portuguesa – ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo.” (in Ançã, 1999, p. 14-16)

Em síntese, considerámos língua materna, aquela que é a língua adquirida espontaneamente em interação com a mãe e com os outros, o que corresponde àquela língua que é adquirida no grupo primário de socialização. Língua segunda é aquela que ainda levanta alguma polémica no que diz respeito à sua definição, mas que nós considerámos como língua não materna e que é aprendida tanto através da imersão em contextos informais, como na escola, um dos exemplos proeminentes dos contextos formais.

Como sabemos, o facto de uma criança ter como língua não materna a língua de escolarização influencia o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em todas as suas dimensões, mas ainda mais na escrita por estar regida por regras específicas dessa língua que se distanciam das da criança. Se a criança ainda não é proficiente na língua de escolarização, terá dificuldades acrescidas na compreensão e produção de texto.

Como se sabe, os aspetos discursivos são de aquisição tardia (Sousa, 2008, Gonçalves *et al.*, 2011). O processo de aquisição do discurso extenso inicia-se tardiamente e a variação entre crianças é relevante. Por exemplo, no momento de entrada no jardim de infância (entre os 3/4 anos), a capacidade de elaborar uma narrativa começa a emergir, ainda que de forma rudimentar. O período entre os 6-10 anos (1º ciclo) é considerado crucial, uma vez que, após os 5 anos, a criança se apropria progressivamente da plurifuncionalidade das formas: novas funções são adquiridas para as formas que já se dominam e velhas funções passam a ser concretizadas pelo recurso a uma diversidade crescente de novas formas (Sousa, 1995). No desenvolvimento da competência textual, sobressaem a aquisição do conhecimento dos géneros textuais e dos mecanismos sintático-semânticos subjacentes à construção da coesão textual.

O desenvolvimento discursivo implica, além dos aspetos linguísticos (fonologia, sintaxe, semântica, léxico), a apropriação de competências sociais e cognitivas, ou seja, para construir um texto, por exemplo, o sujeito precisa de:

a) ter em conta a perspetiva do interlocutor, b) ser capaz de expressar a sua própria perspetiva, c) ser capaz de assinalar o estatuto da informação dada, d) conhecer as convenções acerca dos diferentes tipos de texto (*in* Gonçalves *et al.*, 2011)

Na escrita em língua materna (L1) e língua segunda (L2) Flower (1994) e Bereiter e Scardamalia (1987) *apud* Myles, 2002 destacam os benefícios da abordagem centrada no processo da escrita. Esta abordagem implica o ensino explícito e sistemático de estratégias de planificação, textualização e revisão. Para o ensino mais eficaz da escrita, além de aprender as estratégias mobilizadas pelos escritores proficientes (Bereiter & Scardamalia, 1987), justifica-se o ensino dos diferentes géneros textuais (Bakhtin, 2003) de modo a que os alunos se apropriem do tipo de organização textual, do léxico e das estruturas linguísticas dos diferentes géneros.

Além dos benefícios do ensino da escrita que envolva demonstração explícita das estratégias de escritores experientes que fazem planificação, tomam decisões quando escrevem e fazem revisão de texto, Cumming (1995) defende a utilização de modelos de escrita. O professor deve ainda modelizar e explicitar estratégias cognitivas e metacognitivas que facilitem a tarefa e forneçam instrumentos de autorregulação e autoavaliação do aluno.

Na perspetiva cognitivista, a escrita é entendida como uma atividade centrada no sujeito que aprende a escrever. Já segundo a abordagem socio-interacionista, sustentada nas teorias Vygotsky, os alunos começam com o que já sabem e podem fazer, mas as suas aprendizagens são estendidas à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) através do ensino estratégico, da construção colaborativa de oportunidades e participação ativa em atividades situadas e significativas.

Quer a abordagem cognitivista, quer a socio-interacionista defendem que o ensino deve proporcionar aos alunos uma ampla quantidade de entrada (*input*) de linguagem e ensino, bem como a experiência escrita – intertextualidade. A intertextualidade designa a relação entre um determinado texto e outros relevantes, que fazem parte de experiências anteriores do locutor/escritor e do alocutário/ouvinte/leitor (Duarte, 2003).

Na nossa perspetiva, enquanto professora de L2, além do ensino do processo, devem valorizar-se os textos modelo, que funcionarão também como *input* de linguagem: léxico, frases, constituintes de frases, conectores, etc.

O ensino deve proporcionar e motivar revisões, incentivar a aprendizagem, induzir a resolução de problemas, o pensamento crítico e mais prática de escrita. Para tal, a abordagem de processo pode ser eficaz, mas se a capacidade linguística dos alunos impõem limites, então é necessária uma combinação do ensino do processo e estratégias de desenvolvimento da linguagem, nomeadamente recorrendo a textos de autor que funcionarão como modelos de escrita e “bancos” de vocabulário.

1.1 – Problema

A intervenção em sala de aula, que sustenta a presente investigação procura encontrar respostas a partir de diferentes contributos para ultrapassar dificuldades da ordem do ensino e da aprendizagem com esta população específica - alunos que têm o português como língua não materna (PLNM).

A escola onde realizámos este estudo, está inserida num contexto em que as crianças se encontram divididas entre uma língua materna, com que convivem diariamente em casa, e a língua do país de acolhimento, onde vão ter de vingar. Daí que haja um esforço para que estas crianças aprendam bem a língua do país de acolhimento, de forma a obterem sucesso, integração e igualdade de oportunidades. Mas em simultâneo, há que valorizar a sua língua materna, utilizando-a como uma vantagem e recurso pedagógico no processo de aprendizagem (Pereira, 2006).

Uma aula em que os alunos não têm o português como língua materna (PLM) não é igual a uma aula de língua materna (LM). Os alunos precisam de conhecer a língua de escolarização e muito bem o que os rodeia. “Quanto maior for o conhecimento que os alunos têm do mundo que os rodeia maior será a sua consciência de cidadãos integrados e participativos” (Sousa, 2007, p. 97).

Como já referimos anteriormente, as crianças que constituíram o estudo tinham, maioritariamente, o português como língua não materna e apresentavam um conjunto de dificuldades que passamos a discriminar por competências. A nível da expressão oral, o vocabulário era restrito e escasso com predominância de frases simples, as produções eram por vezes pouco coerentes e coesas. Na leitura, evidenciavam falta de hábitos de leitura, as leituras que efetuavam eram apenas realizadas na escola, o que se repercutia na destreza leitora. Na escrita, para além das dificuldades demonstradas na expressão oral, acentuavam-se, sobretudo quando observámos que não planificavam os seus escritos, escrevendo textos confusos, pouco coerentes, curtos e com erros ortográficos.

Perante este cenário, decidimos debruçar-nos sobre o ensino da escrita. Sendo alunos de 3º e 4º anos, além do ensino da escrita, deveriam desenvolver competências de oralidade e de leitura, dado que estas são dimensões em que os alunos também apresentam dificuldades. As preocupações com o desenvolvimento de competências do modo escrito têm também a ver com o facto de os alunos no final do 1º ciclo realizarem uma prova a nível nacional (Provas de aferição) em que para além de questões de compreensão na leitura, têm de produzir dois textos escritos num dado tempo e com determinadas características. As provas supõem aprendizagens ao nível da estrutura do tipo de texto solicitado, das regras de ortografia, da coesão e da coerência. É exigido, ainda um número mínimo de linhas. Nestas provas não é tido em conta o facto de estas crianças terem o português como L2.

Do referido até aqui decorre o problema do presente estudo:

- Como melhorar a competência da escrita dos alunos L2?

1.1.1 – Hipótese

Então, colocámos a seguinte hipótese:

O ensino explícito da escrita através de uma abordagem de processo e com um *input* rico em textos será uma mais valia no desenvolvimento da competência de escrita e da competência textual.

1.1.2 – Questões orientadoras do estudo

No nosso estudo, formulámos como pontos orientadores as seguintes questões:

- Será que o ensino explícito da escrita enquanto processo (planificação, textualização, revisão) melhora a escrita em alunos L2?
- Qual o papel do *input*, neste caso, texto literário, na escrita das crianças?
- Qual o papel da observação da linguagem dos textos de autor:
 - a) na complexidade de estruturas
 - b) no desenvolvimento do vocabulário
 - c) no desenvolvimento de coesão e coerência textuais
 - d) no desenvolvimento da construção de cadeias causais.

1.2 – Definição de objetivos

Dadas as inquietações de que demos conta atrás, definimos como objetivos do estudo:

- Desenvolver a competência textual nas seguintes dimensões:
 - Estrutura do género narrativo;
 - Extensão do texto;
 - Coesão e coerência;
 - Conectores;
 - Complexidade de estruturas linguísticas;
 - Relações de causalidade.
- Desenvolver o léxico quer em termos quantitativos, quer qualitativos;

1.3 – Enquadramento Metodológico

1.3.1 – Contexto

A intervenção desenvolveu-se nos anos letivos 2009/10 e 2010/11 numa escola do 1º ciclo do agrupamento de escolas da Damaia no concelho da

Amadora. Este estabelecimento de ensino situa-se no coração de um bairro, de construção clandestina na fase que se seguiu à descolonização. Em 2007, o conselho de ministros incluiu-o no projeto de “Bairros Críticos”, juntamente com mais dois, um no Porto e outro na margem sul com vista à sua requalificação.

A escola, ao longo dos seus vinte e quatro anos, sempre escolarizou crianças de etnia cabo-verdiana, cujo peso, na ordem dos 80%, se mantém constante, conferindo-lhe esta singularidade. Sendo assim, estas crianças têm o português como língua não materna. A língua falada no bairro e nas famílias é maioritariamente o crioulo de Cabo Verde, com predominância do crioulo da Praia. Apesar de a maioria ter nascido em Portugal, estas crianças têm o crioulo cabo-verdiano (CCV) como língua materna, utilizando-a para comunicar em casa, entre si na rua ou no recreio. É habitual chegarem à escola com fracos conhecimentos de português.

A situação linguística na escola é também interessante. Como apenas serve o bairro, para a grande maioria das crianças que frequentam a escola o português é L2. É certo que, se um aprendente de L2 está inserido num grupo turma em que a maioria dos sujeitos é falante L1 (da língua de ensino), é fácil criar situações de interação para que os falantes L2 se envolvam em diálogo com pares para quem a língua de instrução é L1. Mas, quando todos os sujeitos são aprendentes L2, partilhando a língua materna, a situação torna-se mais difícil, pois as oportunidades para interagir com falantes da língua de instrução não existem, e a necessidade de a língua de escolarização ser usada como língua franca também não se faz sentir, dado que todos os sujeitos se entendem porque partilham a mesma língua materna.

Além disso, o modelo da língua que estão a aprender e em que é suposto aprenderem passa a ser único – o professor. Neste caso, o tipo de aprendizagem fica limitado, pois, por um lado, estão ausentes as oportunidades de interação em situação de reciprocidade, por outro, o modelo de interação e as formas linguísticas usadas são mais distantes da realidade das crianças. A oportunidade de ouvir sujeitos diferentes em L1 é um fator fundamental na aprendizagem, dado que permite expor as crianças a modelos diferentes de língua, por exemplo, diferentes modos de expressar ideias e diferentes modos de negociar sentidos (Wells & Haneda, 2009, p.145-146).

No referido estabelecimento de ensino, os professores refletem sobre a situação das crianças e há da parte das lideranças pedagógicas um agir finalizado para dar resposta aos problemas referidos. O trabalho colaborativo entre docentes é uma realidade. Para planificar as aulas de língua portuguesa, os docentes para além das diretrizes no Ministério da Educação e dos respetivos documentos orientadores do currículo, utilizam como suporte de referência documentos provenientes da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) apontados para a língua não materna e o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Nos últimos dois anos letivos, tem funcionado na escola um Atelier de Língua para alunos de língua não materna que manifestam maiores dificuldades de aprendizagem.

De referir, também, que cada docente deste estabelecimento de ensino tem total autonomia para decidir se pretende utilizar os manuais adotados pela escola. Neste caso, os alunos deste estudo não tinham manual de Língua Portuguesa nem de Estudo do Meio.

De acordo com o QECR para línguas (2001, p. 48), os Níveis Comuns de Referência foram resumidos a partir de um banco de “descritores exemplificativos”, concebidos e validados para o QECR. As especificações foram escaladas matematicamente, de modo a corresponderem aos níveis, analisando o modo como tinham sido interpretadas na avaliação de um grande número de aprendentes. Para facilitar a consulta, as escalas dos descritores são associadas às categorias relevantes do esquema descritivo nos Capítulos 4 e 5 do documento. Os descritores remetem para as três metacategorias seguintes do esquema descrito: Atividades comunicativas, estratégias e competências comunicativas linguísticas (*Ibidem* 2001, p. 50).

Os níveis de proficiência linguística categorizam-se globalmente (incluindo modo oral e escrito) da seguinte forma:

Elementar	Nível Iniciação	A1
	Nível Elementar	A2
Independente	Nível Limiar	B1
	Nível Vantagem	B2
Proficiente	Nível Autonomia	C1
	Nível Mestria	C2

Tabela 1 – Níveis de proficiência linguística segundo o QECR

1.3.2 – Sujeitos

Os sujeitos do estudo são dezasseis crianças. Quando o estudo começou frequentavam o 3º e, o 4º ano de escolaridade quando o estudo terminou. Tem idades compreendidas entre os oito e os doze anos. Doze crianças têm o crioulo cabo-verdiano como língua materna e quatro afirmam ter o português como língua materna. Todas as crianças têm pelo menos um dos progenitores de etnia cabo-verdiana, vivem no bairro e estão inseridas em agregados familiares em que o crioulo é a língua de comunicação.

No início deste estudo, avaliámos os níveis de proficiência linguística na língua de escolarização das crianças. Aplicámos os testes de proficiência a todas as crianças, independentemente da língua materna, pois como já referimos todas as crianças têm pelo menos um dos progenitores de etnia cabo-verdiana (ver tabela 3).

Nível proficiência Língua Materna	Oral			Escrita			Global		
	A1	A2	B1	A1	A2	B1	A1	A2	B1
Português	0	2	2	2	2	0	1	1	2
Crioulo Cabo-Verde	0	11	1	7	5	0	2	10	0

Tabela 2 – Níveis de proficiência linguística das crianças do estudo

Da leitura da tabela 2, os quatro alunos com língua materna português apresentam um nível de proficiência superior na oralidade em relação à escrita, uma vez que dois, na oralidade, se situam em A2, na escrita situam-se em A1, e os que na oralidade se situam em B1, na escrita estão em A2.

O nível global de proficiência foi obtido através da média entre o nível obtido na oralidade e na escrita, o que situa estes alunos: um em A1, outro em A2 e dois em B1. O mesmo acontece com a criança que tem o português língua não materna. Ela apresenta um nível B1 na oralidade, mas, na escrita o nível obtido foi inferior, resultando num nível global de A2. Este facto constituiu explicação para os restantes casos, em que constatámos que apresentam um nível A2 na oralidade, mas em que mais de metade destes casos obtém um nível inferior na escrita, baixando assim o nível de proficiência global.

Quanto aos alunos que têm o crioulo de Cabo Verde como língua materna, a nível da proficiência na oralidade, onze situam-se em A2 e um em B1. A nível de proficiência escrita, sete situam-se em A1 e cinco em A2, o que também revela uma maior proficiência na oralidade em relação à escrita, embora aqui a diferença seja maior. Quanto ao nível global de proficiência, dois apresentam um nível de A1 e dez de A2. A razão pela qual nenhum destes alunos se situa no nível B1 (nível global), foi devido ao facto de a pontuação obtida na oralidade ter sido baixa.

Na tabela seguinte apresentamos, de modo sintético, as características das crianças em estudo: idade, etnia, nacionalidade, naturalidade, língua materna e os níveis de proficiência, aquando do início desta investigação.

Aluno	Data de nascimento	Idade a 31/12/09	Etnia	Nacionalidade	Naturalidade	Dec-Lei 3	Língua Materna	Prof global	Prof oral	Prof escrita
A	22/06/01	8	CV	CV	POR		Crioulo	A2	A2	A1
B	07/07/01	8	CV	POR	POR		Portug	B1	A2	A2
C	04/09/01	8	CV	CV	POR		Crioulo	A2	A2	A1
D	21/03/01	8	CV	POR	POR		Crioulo	A2	A2	A2
E	07/04/00	9	CV	POR	POR	a,b,d	Crioulo	A1	A2	A1
F	07/12/01	8	CV	POR	POR		Portug	A2	B1	A2
G	28/01/01	8	CV	POR	POR		Portug	B1	B1	A2
H	26/02/01	8	CV	CV	CV		Crioulo	A2	A2	A2
I	10/12/01	8	CV	POR	POR		Crioulo	A2	A2	A2
J	30/12/01	8	CV	CV	POR		Crioulo	A2	B1	A2
K	05/11/01	8	CV	CV	POR		Crioulo	A2	A2	A1
L	14/07/01	8	CV	CV	POR		Crioulo	A2	A2	A1
M	22/12/01	8	CV	CV	POR		Crioulo	A1	A2	A1
N	16/05/01	8	CV	POR	POR		Crioulo	A2	A2	A2
O	09/08/97	12	CV	CV	CV		Crioulo	A2	A2	A1
P	09/04/01	8	Lusa	POR	POR	a)j)d	Portug	A1	A2	A1

Tabela 3 – Características das crianças do estudo

Na tabela anterior, podemos observar que quando iniciamos a investigação, 14 das 16 crianças em estudo tinham 8 anos. Todos são de etnia Cabo-verdiana e todas as crianças têm pelo menos um dos progenitores com língua materna CCV. A etnia da criança P foi determinada de acordo com a terminologia para etnias que consta no quadro geral. Duas das crianças estão abrangidas pelo decreto-lei 3/2008 – Ensino Especial, tendo uma delas um Plano Educativo Individual (PEI). Relativamente aos níveis de proficiência, já os descrevemos pormenorizadamente na secção anterior. Quanto à nacionalidade e naturalidade apresentamos, em seguida, uma tabela síntese que clarifica a situação relativamente à língua materna.

Língua Materna	Naturalidade		Nacionalidade	
	Portugal	Cabo Verde	Portugal	Cabo Verde
Português	4	-	4	-
Crioulo Cabo-Verde	10	2	4	8
Total	14	2	8	8

Tabela 4 – Dados relativos à língua materna e naturalidade/nacionalidade.

Para além de todas as características decorrentes do contexto, é pertinente olhar para a diversidade linguística a nível macro do sistema educativo. Constatando que a comunidade cabo-verdiana está na génese da diferenciação dos públicos escolares, a partir de 1974, as políticas de língua têm experimentado iniciativas que conduziram à institucionalização do português como segunda língua (PL2) através do despacho normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro.

Mesmo assim, à forte presença cabo-verdiana em Portugal, não corresponde uma preparação mais eficaz das escolas para dar resposta às necessidades destas crianças.

Os especialistas em crioulos de base portuguesas apontam três lacunas sistémicas: a inexistência de práticas bilingues, a inclusão de um aluno de Língua Materna não portuguesa num currículo de Português como Língua Materna e a necessidade de um “novo olhar” perante o ensino/aprendizagem do Português, como Língua Segunda (Correia & Fisher, 1998 e Pereira & Amendoeira, 2003)

1.3.3 – Estudo

O propósito do estudo é resolver questões de carácter pedagógico-didático. A investigação parte da consideração de uma situação real e a sua principal finalidade é a resolução de um problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida. (Carmo & Ferreira, 1998).

Trata-se de um estudo de investigação-ação em que a professora da turma é também a investigadora. Pretendemos aferir, tal como referido atrás,

de que modo o ensino explícito do processo da escrita e o *input* linguístico-textual e o estudo da língua desenvolvem a competência textual.

Na análise das produções escritas das crianças, tomaram-se como indicadores de desenvolvimento: a extensão dos textos, a sua estrutura e a complexificação frásica.

O estudo consta de recolha de textos que constituíram o pré-teste e o pós-teste e a conceção de uma intervenção didática para melhorar a escrita das crianças.

Numa primeira fase, em fevereiro 2010, fez-se uma avaliação da competência de escrita de texto (narrativa). Utilizou-se um conjunto de imagens para eliciar uma narrativa (Hickmann 1982, Batoréo 2000), pedindo às crianças para, após observação das imagens (Anexo 1), escreverem uma história. Após a recolha dos textos escritos pelos alunos, procedemos à análise dos mesmos. A partir da análise concebemos uma intervenção didática e no final recolhemos novos textos, seguindo a mesma metodologia.

1.3.4 – Metodologia

Quanto à investigação em si, este é um estudo qualitativo na medida em que este método, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), é caracterizado, como: (i) holístico, isto é, tivemos em conta a realidade global e os sujeitos da investigação foram vistos como um todo; (ii) naturalista, o investigador interagiu naturalmente com os sujeitos e tentou compreender as perspetivas daqueles que estavam a ser estudados; (iii) humanístico, ou seja, o investigador estudou os sujeitos de forma qualitativa e tentou conhecê-los como pessoas. Neste método, o investigador interessou-se pelo processo de investigação e o plano de investigação foi flexível. Uma investigação deste tipo é descritiva, isto é, dos dados recolhidos (documentos escritos, registos observações, fotografias, gravações...) deve resultar uma descrição rigorosa. Sendo um estudo de caso isolado, não é generalizável.

Segundo Bogdan e Biklen (1992), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais: (i) a situação natural constitui a fonte dos dados, (ii) o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados;

primeiramente preocupa-se em descrever e só depois em analisar os dados; (iii) o fundamental é todo o processo, o produto e o resultado final; (iv) os dados são analisados indutivamente; (v) refere-se ao significado das coisas (*in* Tuckman, 2005).

Wilson (1997 *apud* Tuckman, 2005) menciona que este tipo de investigação pode ser também designado por etnografia. Fá-lo fundamentando-se nos seguintes pressupostos: os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, integrados no terreno e estes só podem compreender-se se compreendermos a perceção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam. Consequentemente a observação dos participantes é o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados.

O investigador observa (de forma participante) os fenómenos ocorridos na situação em estudo e deve determinar os efeitos que a situação, os participantes e os fenómenos observados provocaram entre eles (Tuckman, 2005).

Dobbert (1982) identifica uma sequência de etapas na metodologia da investigação etnográfica, sendo elas:

“1 – Formulação das questões de investigação.

2 – Situações e problemas que conduzem às questões.

3 – Investigação fundamental (*background*) e teoria que serviram de apoio ao melhoramento das questões.

4- Design da investigação:

a) Conhecimento da situação existente antes da entrada do investigador.

b) Como se realizou essa entrada

c) Como é que o investigador teve consciência da situação?

d) Como é que a presença do investigador foi explicada aos participantes? (...)

e) Quais as técnicas específicas da investigação utilizadas? (...)

f) Relação entre o investigador e os intervenientes na situação. (...)

g) Problemas enfrentados e sua eventual disposição e efeito sobre a validade e a fidelidade.

5 – Apresentação dos dados.

6 – Conclusões.” *In* Tuckman, 2005, p. 514

Além da observação da realidade educativa e da descrição da intervenção, aquando da análise dos textos, socorremo-nos de princípios de análise provenientes da linguística e da gramática textual. Sempre que nos pareceu pertinente, recorremos a métodos quantitativos: quantificação de ocorrências e cálculo de percentagens.

Passaremos a explicitar e a justificar a estrutura do trabalho. Este é constituído por três capítulos fundamentais, antecidos de uma introdução, com a finalidade de contribuir para uma coerência e unidade significativa: Enquadramento teórico, estudo empírico e discussão dos resultados e conclusões.

No enquadramento teórico elaboramos uma síntese das posições teóricas mais pertinentes no domínio e abordamos três pontos essenciais para a compreensão e para o estudo do problema em questão. Na primeira secção expomos os conceitos de linguagem, desenvolvimento e aquisição de L2. Na segunda secção, referimo-nos à escrita, mais especificamente focamos o ensino da escrita utilizando textos modelo, o processo da escrita, o papel do *input* na escrita e a sua relação com a literatura. O desenvolvimento da competência textual da narrativa, surge na terceira secção.

O segundo capítulo diz respeito ao estudo empírico. Encontra-se dividido em quatro secções. A primeira secção corresponde ao enquadramento e justificação do estudo. Na segunda, explicitamos os procedimentos de recolha e a proposta de intervenção. Na secção seguinte, procedemos ao tratamento dos resultados obtidos no pré-teste. Na quarta secção, analisámos os resultados do pós-teste, seguindo os mesmos critérios de análise.

No terceiro capítulo, apresentamos a discussão dos resultados e conclusões, procedendo à comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, confrontamos os resultados com a revisão da bibliografia e tecemos as conclusões quanto ao estudo.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos.

I – Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresentamos os estudos teóricos mais importantes no desenvolvimento do nosso trabalho. Na primeira secção tratamos dos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento de L1 e L2. Na segunda secção, refletimos sobre a escrita, apresentando uma síntese dos estudos neste domínio. A terceira secção aborda o texto narrativo e os indicadores de desenvolvimento textual.

1 – Aquisição da linguagem e desenvolvimento de L2

Ao longo da sua vida, qualquer falante adquire pelo menos uma língua (a sua Língua Materna ou L1). Entendemos por Língua Materna a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, não correspondendo esta necessariamente à língua oficial do país onde vive (designada “língua dominante”).

As crianças bilingues aprendem o segundo idioma como Segunda Língua (L2) e não como Língua Estrangeira. “A diferença essencial entre os dois conceitos reside no grau de exposição às duas línguas (uma criança bilingue é exposta, desde os primeiros meses de vida e ao longo de todo ou grande parte do seu período de aquisição e desenvolvimento linguístico a duas línguas, que adquire como línguas maternas), ao passo que uma Língua Estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar” (Silva, 2005, p. 99).

Sim-Sim (1998) considera bilingue o sujeito que é fluente no uso de duas línguas, ou porque esteve exposto a ambas desde o nascimento, ou porque a partir de um certo momento (geralmente na idade escolar) teve de funcionar noutra língua (L2) que não a língua materna (L1). Porém, Leiria (2006) é de opinião que se deve usar como critério o nível de proficiência, ou consideramos bilingues os sujeitos fluentes e sem sotaques nas duas línguas (o que é raro), ou consideramos aqueles que apresentam diferenças, quanto ao tipo e ao grau, das estruturas e modalidades linguísticas, o que é mais generalizado.

Se é verdade que ser bilingue pode ter efeitos positivos na aprendizagem, a questão da proficiência em ambas as línguas e o desenvolvimento de comportamentos de literacia são cruciais no processo de escolarização. De acordo com Bialystok (2006, p. 596), “Children who speak two languages poorly, or two languages in the absence of literary experience in at least one of them, may not reap any benefit from their experience”.

A aprendizagem e mestria de uma língua específica requerem a imersão nessa mesma língua, implicando exposição passiva e ativa, ouvir os outros a falar entre si e a interagirem entre eles respetivamente (Sim-Sim, 1998).

Durante o processo, a aquisição e a aprendizagem assumem aspetos relevantes que têm de ser analisados de um ponto de vista independente e simultaneamente interrelacionados. Nesta linha de reflexão, Sim-Sim (1998) faz a distinção entre aquisição e aprendizagem. A primeira é o “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (*Ibidem*, p. 28). A segunda, é o processo pelo qual, através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito. A aprendizagem envolve a consciencialização do conhecimento a apreender, um certo nível de explicitação e análise de quem ensina. A autora salienta que existe uma grande interação entre aquisição e aprendizagem, porém as características dos produtos alcançados por cada uma das vias apresentam diferenças: “os obtidos por aquisição são mais fluentes e automáticos, enquanto os resultantes da aprendizagem refletem níveis superiores de consciencialização na apreensão do conhecimento” (*Ibidem*, p. 29).

Nesta linha de reflexão, Lightbown e Spada (2006) defendem que as diferentes correntes privilegiam as capacidades inatas do indivíduo para a aprendizagem da L2, assim como o papel do meio e o empenho de quem aprende perante o contexto social. Segundo as autoras, a disponibilidade da gramática universal é a mesma na aquisição da língua materna e na aprendizagem da língua segunda. Assim sendo, os falantes necessitariam apenas de informação sobre o que não é gramatical na língua segunda.

Nas línguas segundas, as aprendizagens de carácter geral já estão incorporadas, e por isso, em situações de ensino formal, pode reduzir-se a

tarefa de funções de aplicação e de contextualização, sendo esta diferença de objetivos o que distingue em situações formais de ensino/aprendizagem da língua materna da segunda língua.

A questão da aprendizagem da L2, apresenta aspetos que não são consensuais. Por um lado, há autores que defendem que o percurso de aprendizagem em L2 é semelhante ao de L1 (veja-se entre outros, Silva, 2005). Porém, há autores para quem tal não faz sentido. Por exemplo, Leiria, 2006 e Pinto 2007 afirmam que, se os percursos fossem semelhantes, não haveria necessidade de uma área de investigação dedicada à aprendizagem de L2. A não semelhança, é também, verificada pelo facto de no processo de aquisição de L2 existir, conforme assinalado em vários estudos, uma maior taxa de insucesso do que a resultante da aquisição de L1, invocando, entre outras razões, as lacunas na construção de uma adequada gramática de L2, bem como a “fossilização” do processo de aquisição de L2, mediante a qual o falante parece ser incapaz de progredir para além de um determinado estágio (Selinker, 1972 *apud* Silva, 2005).

Com efeito, no que se refere ao nível de desempenho dos falantes de L2, por vezes, faz-se uma comparação direta e ignora-se a hipótese de uma interlíngua “segundo a qual os falantes de L2 parecem ter a capacidade de desenvolver gramáticas independentes, que não correspondem nem à gramática subjacente à sua L1, nem à da L2, mas antes a uma “interlíngua” distinta destas, com as suas próprias regras e propriedades” (Silva, 2005, p. 105)

Na aprendizagem de uma língua segunda, equaciona-se o papel da L1, sobretudo quando são línguas próximas como o português e o crioulo cabo-verdiano. É suposto que se transfiram competências da L1 na aprendizagem da L2. São essas transferências que podem fazer com que os falantes construam uma interlíngua.

A influência da L1 no processo de aquisição de L2 é óbvia e identificável. Esta influência tem vindo a ser designada de transferência “termo que identifica a transposição de formas e significados de uma língua para outra, resultando em interferência: “instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language” (Weinreich, 1953 *apud* Silva, 2005, p. 105).

Se é verdade que a aquisição de uma língua (seja L1 ou L2) implica uma exposição a dados desse mesmo sistema linguístico – *input*, ocorre também que há falta de consenso quanto ao papel do *input* em termos quantitativos e qualitativos no *output* (Silva, 2005).

Ainda que se notem interferências nas produções dos nossos alunos, havendo mesmo domínios em que parece ser possível observar fenómenos de fossilização, não nos ocuparemos desse aspeto neste estudo.

A *Hipótese do Input* de Krashen (1985, 1994) tornou-se uma das mais difundidas e controversas explicações sobre a aquisição de L2 e começou por chamar a atenção para a importância dos dados que são fornecidos ao falante.

Segundo este modelo, a aquisição de uma língua dependeria exclusivamente do “*input* compreensível”, ou seja, o falante teria todo o proveito em confrontar-se com um nível de língua que estivesse ligeiramente acima do nível de conhecimento que tenha da mesma, devendo evitar-se um *input* pouco estimulante e pouco compreensível, dado que ambos são incapazes de promover novas aquisições.

Em suma, o *input* linguístico parece desempenhar um papel fundamental quer no processo de aquisição de L1, quer de L2, sendo que, neste último caso, permite ao falante auto-regular, até certo ponto, o seu processo de desenvolvimento linguístico.

No caso das crianças do nosso estudo, é importante referir, por um lado, limitações na proficiência, conforme o exposto na secção anterior, e, por outro, a qualidade do *input*. Como as crianças não têm fora da escola muito contacto com a cultura escrita, a escola tem de dar atenção a este facto, e reforçar o *input* da linguagem do registo escrito. Esta foi também uma das preocupações que encorpou o nosso trabalho.

Na escolha das obras que trabalhámos, na perspetiva de constituirmos um *input* linguístico textual, tivemos em conta o que refere Krashen. Assim, compusemos *input* que estivesse acima do conhecimento dos nossos alunos (*input*+1) recorrendo a textos literários. Como além de desafiante, Krashen defende que o *input* deve ser compreensível, o acesso aos textos foi mediado pelo professor para que sempre que houvesse estruturas ou sentidos distantes das crianças estes fossem trazidos para a sua zona de compreensão.

Como ganha importância tanto o conhecimento inconsciente da língua como o consciente, lemos muito para que houvesse um *input* rico, variado em quantidade e em qualidade. Tentámos que o *input* fosse simultaneamente desafiante e compreensível e, em exercícios estruturados de leitura e escrita, tornámos explícitas as estruturas linguísticas trabalhadas. O trabalho explícito sobre a língua visava a função de monitorização do *output*, no nosso caso, a produção escrita. Como vemos, expusemos as crianças a leitura extensiva e intensiva e seleccionámos trechos para analisar estruturas linguísticas, léxico, conectores, etc.

Para Long (1983 *in* Lightbown & Spada, 2006) (que concorda com Krashen), é importante centrar-se no modo de como poderia ser feita a entrada de *input* compreensível. Salienta-se o papel da interação de forma a trabalhar em conjunto para se alcançar a compreensão. Na ação pedagógica de mediação dos escritos, perspectivámos a interação a dois níveis: professor/aluno e aluno/aluno, favorecendo o trabalho cooperativo quer na leitura, quer na escrita de textos.

Entendemos que as crianças evoluem nos seus desempenhos quando alguém atua como mediador na interação, trabalhando na zona de desenvolvimento próximo na perspectiva de Vygotsky e/ou na perspectiva de Krashen – *input*+1. No entanto, Dunn e Lantolf (1998) argumentam que não é possível comparar a perspectiva de Vygotsky com a de Krashen porque dependem de ideias muito diferentes sobre o modo de como ocorre o desenvolvimento. “The ZDP is a metaphorical location or “site” in which learners co-construct knowledge in collaboration with an interlocutor. In Krashen’s *i*+1 the input comes from outside the learner and the emphasis is in the comprehensibility of input that includes language structures that are just beyond the learner’s current developmental level. The emphasis in ZDP is on development and how learners co-construct knowledge based on their interaction with their interlocutor or in private speech” (Lightbown & Spada, 2006:47). Como vemos, a diferença está no modo como se perspectiva a aprendizagem: como uma atividade socio-histórica que ocorre quando o sujeito interage com sujeitos mais capazes ou como um processo individual em que cada sujeito se ultrapassa continuamente.

2 – Escrita

Nesta secção, daremos enfoque à questão da escrita, numa perspectiva de desenvolvimento do processo, da pertinência do *input* linguístico em crianças de L2 e à (inter)relação da escrita com a literatura.

Sabemos que os sujeitos do nosso estudo apresentam dificuldades na escrita. Por um lado, a escrita é uma atividade complexa que convoca competências diversas, por outro, a proficiência linguística é fundamental para esta aquisição, mas também é importante ter contato com a cultura escrita. Com efeito, escrita e oralidade não são as duas faces de uma mesma moeda (Olson, 1994). Ainda que tenham aspetos em comum, a escrita apresenta características específicas que necessitam de ensino explícito, sistemático e progressivo.

Mata (2003) refere que para aprender a escrever as crianças têm de realizar uma atividade consciente e sistemática. Para escrever é necessário o uso de instrumentos físicos e a coordenação consciente de habilidades motoras e cognitivas.

Se, por um lado, a lentidão do desenvolvimento da escrita beneficia o desenvolvimento de processos cognitivos, o que favorece a correta organização dos dois processos, por outro, essa lentidão influi na extensão e complexidade da frase, o que faz com que o sujeito retenha na sua mente apenas os elementos essenciais da realidade. Daí que a criança em situação de aprendizagem seja capaz apenas de escrever frases curtas e gramaticalmente simples, e sem estabelecer matizes e conexões entre acontecimentos, como o demonstra a ausência de coordenação e subordinação entre frases (*ibidem*, 2003).

A comunicação por escrito é uma comunicação à distância, que supera as condicionantes do espaço e do tempo. Esta característica do texto escrito torna a sua aprendizagem mais difícil, pois as crianças interagem no aqui e no agora e quando transpõem para a escrita, necessitam de criar e manter um universo de referência autónomo.

Barbeiro (1999) afirma que o processo da escrita é complexo. Uma das manifestações dessa complexidade revela-se na variedade de componentes envolvidas no processo da escrita. Esta variedade encontra-se representada no modelo de Flower & Hayes (1981) que enunciaremos mais adiante.

2.1 – A escrita como processo

No ensino da escrita, o uso de “bons” modelos é muito importante e a abordagem didática escolhida também é relevante. Porém, é, igualmente, relevante o processo utilizado neste domínio, conforme constataremos em seguida através da apresentação da abordagem didática processual da escrita.

Durante o séc. XX, foram três os paradigmas de ensino da escrita. O primeiro aborda a escrita como produto. O segundo aborda o ensino da escrita como processo e o terceiro valoriza as questões das interações sociais.

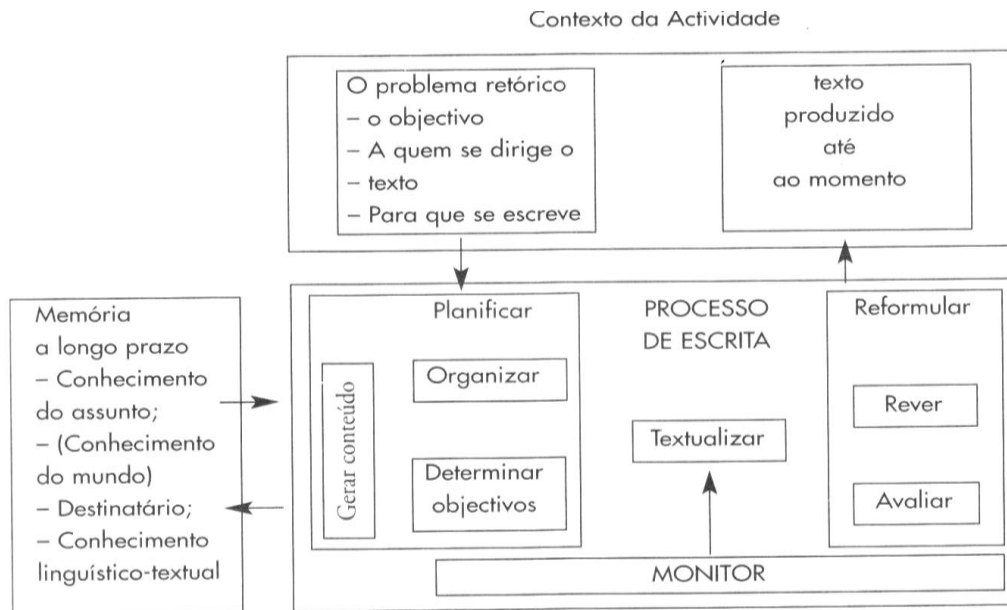
Nos modelos do processo surgiram, primeiramente, os modelos lineares que se caracterizam pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas neles incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita (Rohman & Wleck, 1964 *apud* Santana, 2007). Contudo, surgiram os modelos não lineares. O mais conhecido é o de Hayes e Flower (1980). Estes autores foram pioneiros na construção de uma nova concepção de escrita, enquanto conjunto de processos que podem ocorrer em qualquer altura da textualização.

As operações deste modelo, segundo Flower & Hayes (1980), são divididas em três ações: planificação (pré-escrita); textualização (escrita propriamente dita); e a revisão (pós-escrita). Por sua vez, este modelo integra três domínios:

1 – contexto de produção – inclui parâmetros extra-textuais (objetivos de quem escreve, destinatários, assunto) e intra-textuais (texto em desenvolvimento e texto/produto pretendido);

2 – a memória a longo prazo – pressupõe conhecimentos prévios de quem escreve sobre: o assunto, os destinatários, o tipo textual...;

3 – os sub-processos envolvidos no ato de escrever que se encontram controlados por um monitor. Segundo os autores, o monitor é um mecanismo de controlo e gestão da escrita que determina a passagem de uma tarefa para outra e implica decisões de quem escreve.



Adaptado de Hayes/Flower (1980:11)

Esquema 1 - O processo de escrita segundo Hayes & Flower *apud* González (2005, p. 46)

Flower e Hayes realizaram várias investigações baseadas na metodologia de análise de protocolos que mostraram características distintivas entre escreventes (escritores) experientes e inexperientes. Quando comparados, os mais experientes dedicam mais tempo a construir uma representação mental da situação de comunicação na qual se inscreve a sua escrita. Este facto ajuda-os a adequar o discurso aos interlocutores e também a gerar novas ideias durante a estruturação de um texto. Estes mesmos estudos permitiram afirmar que “os escreventes com maior domínio do processo de escrita dedicam mais tempo que os outros a planificar a estrutura e as características do texto antes de começar uma redação...” (González, 2005, p. 40).

Destes estudos conclui-se que se deve ensinar aos escritores aprendizes, as estratégias mobilizadas pelos escritores experientes quando escrevem: planificam, textualizam e reveem.

Planificação é o movimento anterior à escrita em que se põem em relação os conhecimentos sobre o tema-objeto e a forma do texto, baseada em esquemas predeterminados por convenção social ou modelos disponíveis no intertexto. A planificação supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais em torno de dois eixos: seleção e organização de ideias. Também implica três

momentos: mobilização dos conhecimentos, organização dos conhecimentos e confronto do projeto com o objetivo final.

A textualização corresponde à tarefa de estruturação linguística propriamente dita. Corresponde a “dar forma ao pensamento”

A revisão é a operação de retorno crítico ao texto, com pelo menos duas finalidades: detetar e diagnosticar incorreções e ajustar elementos através de ações (de redução/supressão e/ou alargamento/melhoramento).

Segundo Barbeiro (1999, p. 15) “A possibilidade de se tornar a escrita como processo advém do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo. A perspetiva pedagógica correspondente defende que, no contexto de ensino-aprendizagem, é possível intervir nesse processo (...) O que deverá ser tido em conta no processo, ser objeto de reflexão e conduzir a eventuais reformulações é a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo os polos de produção e receção”.

Na abordagem da escrita, interessa-nos ensinar estratégias facilitadoras da tarefa, mas, também, promover reflexão sobre as estratégias utilizadas de modo a que as crianças as identifiquem e as saibam utilizar quando se confrontam com situações problemáticas da mesma natureza.

Na construção deste saber sobre a escrita, é fundamental a mediação do oral: falar do que se vai fazer, refletir sobre o que se escreveu ou conjeturar sobre o que se podia ter escrito é uma parte importante do ensino da escrita. Esta atividade de comentar “à volta” da escrita favorece a emergência de competências de escrita.

Como afirmámos, no ensino deve ter-se em conta a importância de explicitar o que se faz e porque se faz. Depreende-se que quando alguém escreve, “dialoga” com o que os outros disseram e imagina as suas respostas, as quais antecipa no próprio texto. “The importance of talk and discussion in supporting writing has been professionally acknowledged at least since the (Bullock Report, 1975 *apud* Barrs & Cork, 2001, p. 10).

Segundo o mesmo autor, o conhecimento de estilos de escrita influencia e alarga a leitura e a escrita: “When they write, the young draw on the same resources as adults: background knowledge, linguistic patterns and rhythms, samples from books of things that are transcribable, including feelings and

emotions.(...) The evidence in this report shows young writers balancing fluency and control in the production of texts that reflect what they have read” (*Ibidem*, p. 11).

Os sujeitos do estudo não apresentavam proficiência que lhes permitisse textualizar com qualidade razoável. Na base dessas dificuldades, pode-se quase estabelecer um padrão: vocabulário restrito, frases curtas de estrutura simplificada, estrutura da narrativa ainda incipiente, narrativa muito centrada na sequência temporal. De acordo com Blanton (1999 *apud* Myles, 2002), “instruction should provide students with ample amounts of language input and instruction, as well as writing experience (preferably through the interweaving of writing and reading, referred to as “intertextuality.” Como observamos, a questão do *input* e da proficiência linguística são fundamentais. Myles (2002) alerta, precisamente, para o facto de o ensino da escrita segundo a abordagem de processo ser contraproducente no caso dos alunos L2 com um nível baixo de proficiência.

Além das questões de *input* referidas, para alunos de L2 é fundamental um ensino explícito de processos de geração de ideias e experiências de escrita. Desta forma, a sala de aula precisa ser um ambiente rico em escritos: textos para ler que servem como *input* de texto, de léxico e de estruturas linguísticas complexas, mas servem também como modelo a seguir quando as crianças têm que escrever. Os escritos são lidos, comentados e postos em destaque. O escrito é objeto de discussão e reflexão com vista a constituir-se como objeto de aprendizagem. Assim, este percurso da leitura à escrita e da escrita à leitura torna-se um meio importante na construção de um património textual e de uma consciência intertextual dos sujeitos.

O ensino deve partir da observação dos contextos e das aprendizagens observadas para promover o desenvolvimento. Patrick Dahlet (1994) propõe quatro momentos como zonas de intervenção pedagógica: a problematização da escrita, a racionalização dos critérios, a mobilização das componentes gerais e a flexibilização das operações específicas. Estes momentos têm por objetivo levar o aluno a identificar e verbalizar as etapas de produção de um texto, de acordo com o modelo de Flower e Hayes (1981). Na nossa prática, a tomada de decisão era sempre questionada através do *porquê* e do *como*. Qualquer proposta aos e/ou dos alunos era discutida pelo grupo de modo a

verificar se a decisão tomada era a melhor perante o que se pretendia escrever.

Nos anos 90, o ensino da escrita vê emergir uma nova abordagem, inspirado no pensamento de Vygotsky, vai ganhando terreno o paradigma interacionista. Segundo esta abordagem, a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura influenciam-se mutuamente. Os textos literários funcionam também como objeto de reflexão em interação e não apenas como entrada de aquisição de vocabulário.

A aula de escrita transforma-se numa comunidade de saber em que as interações dos sujeitos vão constituindo um património. Ao discutir os processos e os produtos, os sujeitos põem em destaque conteúdos e estratégias cognitivas para abordar as tarefas. Este conhecimento sobre as estratégias, conhecimento metacognitivo ou metacognição funcionam como mecanismos de auto-regulação, uma vez que o sujeito pode:

- a) planificar a estratégia com que desenvolverá o processo para a resolução do problema;
- b) aplicar a estratégia e controlar o seu processo de desenvolvimento ou a sua execução;
- c) avaliar o desenvolvimento do plano (estratégia) com o intuito de detetar possíveis erros e corrigi-los;
- d) modificar o curso da ação cognitiva em função dos resultados da avaliação.

A atitude de analisar as condições que envolvem a situação-problema supõe um nível superior de procedimentos de aprendizagem. Trata-se de um comportamento estratégico face aos problemas intelectuais: planificar a ação e prever as suas possíveis consequências, desenvolver o procedimento escolhido, e avaliar todo o processo. Segundo González (2005), esta prática gera, nas crianças, inferências e transferências concetuais para situações similares, por conseguinte, emerge a metacognição que leva a atingir um nível profundo de compreensão, respeitando o princípio da Z.D.P.

Do que nos foi possível observar, o ensino dirigido para a explicitação em momentos diferentes dos aspetos do género narrativo contidos nos modelos literários selecionados, destacando a forma como o escritor os mobilizava no seu texto, permitia que os alunos em processo paralelo pudessem fazer o mesmo nos seus escritos. Este processo foi gradual,

começando, nós, a nível da estrutura da narrativa, progredindo para o vocabulário até escrever “ à moda de...” autor. Depois de compreendido um dos elementos é que passávamos ao seguinte.

O ensino explícito serve para motivar revisões, incentivar a aprendizagem, induzir a resolução de problemas, construir pensamento crítico e introduzir mais prática escrita. Deste modo, a abordagem de processo pode ser eficaz, mas se a capacidade linguística as crianças estabelece limites, então é necessária uma combinação do ensino do processo e da atenção ao desenvolvimento da linguagem.

Ao longo da pesquisa recolhemos evidências de que os alunos mais experientes necessitavam de mais tempo para planificar e textualizar que os principiantes.

Tomando consciência do papel da motivação e do afeto nos processos de escrita, Hayes (1996) apresentou um novo modelo em que considera que o ato da escrita está condicionado por um contexto sociocultural, institucional e individual. Deste modo, para além do indivíduo, o contexto da tarefa passa a ser uma das grandes componentes deste modelo. O autor considera como contexto da tarefa, os aspetos do meio que condicionam o ato da escrita: o destinatário, os recursos materiais e humanos, as condições psíquicas e o suporte utilizado (*apud* Santana, 2007).

Para a aprendizagem da escrita através da estratégia interativa de escrita-leitura, pressupõe-se que o professor disponha de momentos de ensino interativo, conduzindo em diálogo a produção escrita dos alunos, através de processos de descoberta guiada, em que a análise comparativa e a reflexão assegurem a tomada de consciência, quer nas melhores formas de escrever o que se quer dizer, quer na escolha dos melhores conectores para assegurar a relação interproposicional do discurso, quer, até, na clarificação da sequência lógica, temporal e hierárquica dos enunciados para garantir maior coerência ao texto que interativamente se tece (Niza, 2009, *in* Moreira *et al.*, 2009).

Em síntese, o processo de ensino da escrita e o modo como este processo é ensinado às crianças têm um papel fundamental no seu desempenho enquanto escritores. Saliente-se, também, as contribuições de modelos interativos e, ainda, o cuidado com o *input* rico, diverso e compreensível.

2.2 – A escrita como *input* de escrita

Nesta secção, refletimos sobre a relação entre leitura-escrita, e escrita-leitura. Entendemos que o trabalho pedagógico deve ser guiado pela reflexão sobre o modo de potenciar o efeito da leitura sobre a escrita e desta sobre a primeira. São vários autores que defendem esta relação, embora não conheçamos trabalhos em português que sistematicamente a explorem.

É comum entre os professores a assunção de que não sabe escrever porque não lê. A ideia de que a leitura *per se* é fonte de aprendizagem da escrita precisa de ser esclarecida.

Ler e escrever são as duas faces de interação com o modo escrito. A escrita deve ser alimentada por atividades de leitura e esta deve estar rodeada de oral e de escrita (Sousa, 2010b). De acordo com Niza (2009), a leitura deve acontecer integrada no ato da produção de textos escritos pela descoberta guiada pelo professor dos processos de segmentação e análise da língua. Deste modo, as crianças aprendem a ler escrevendo, num contínuo de interlocução com adultos ou pares, fazendo interagir os textos orais com os escritos. Esta atividade constrói a significação como centro de todo o trabalho de linguagem e cultura escrita (*apud* Moreira *et al.*, 2009).

Ler com as crianças, fazer ver os processos estilísticos usados pelo escritor, reler e fazer uma lista de conectores, selecionar um trecho de um texto lido e fazer um levantamento de comparações são estratégias que permitem fazer a ligação entre leitura e escrita.

A introdução de textos modelo em sala de aula, quando bem-sucedida, proporciona experiências/padrões e as crianças desenvolvem competências textuais. As crianças precisam ainda “da tomada de consciência de que os textos se constroem a partir de outros textos pela interação dinâmica inter-textos (escritos-orais-escritos), mantendo um continuum de produção escrita e de leitura progressivamente mais complexo” (*in* Moreira *et al.*, 2009, p. 125).

Ler-se para o grupo o que se escreve, permitir o comentário e descobrir traços de escrita coloca a escrita ao serviço da aprendizagem. Lê-se o que se escreve e aprende-se com o que se escreve.

Para além disso, Niza (2009:125) afirma também que a escrita emerge e

progride no seio de comunidades de cultura escrita onde se cria o gosto pela escrita, pelo prazer coloquial e pelo enredado da leitura de forma interativa e continuada. Só se aprende a escrever, escrevendo, pela interação com a leitura de outros textos...No nosso estudo, na escrita, foi também importante o oral à volta do texto. Todos os textos foram sempre recontados oralmente pelo grupo, de modo a que a apropriação do sentido global destes fosse assegurada.

As questões afetivas são também apontadas como importantes na aprendizagem da escrita. Segundo Myles (2002), de um modo geral, se os alunos de L2 forem motivados para a aprendizagem da língua, desenvolverão um maior nível de proficiência e atitudes positivas que se refletirão na sua escrita.

A reflexão sobre a escrita analisando textos seus ou produzidos por outros, desenvolve a capacidade de fundamentar as propostas e/ou decisões quanto aos parâmetros de textualidade, com base nos quais os alunos vão apreciando os textos (Barbeiro, 1999). Além disso, tomar os textos dos alunos como textos de trabalho valoriza as suas produções e são fator de motivação.

Apontámos breves exemplos de atividades a desenvolver em sala de aula. Ler, escrever e partilhar são fundamentais para a tomada de decisões mais conscientes num dado momento/"problema" durante a textualização. Podemos concluir que quer quando se lê, quer quando se escreve, a escrita pode transformar-se em *input* de escrita.

2.3 – Literatura e escrita

Até aqui temos vindo a pronunciar-nos sobre o processo de ensino da escrita. Como vimos na secção anterior, uma das formas é o *input* linguístico através da escrita, outra é o *input* através da leitura, neste caso de textos literários e como estes influem na escrita.

Existe uma relação entre o contacto com a cultura escrita e a aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA 2000) revelaram que as crianças de famílias mais desfavorecidas economicamente leem menos, divertem-se menos com a leitura e recebem menos estímulos para ler, da parte dos seus pais (PISA 2000).

O desenvolvimento da competência de escrita além de exposição e contacto, supõe ações sistemáticas e progressivas de ensino e aprendizagem, é fundamental, também, conhecimentos sobre o modo escrito e sobre os textos escritos. Para abordarmos a questão de modelos de escrita, baseámo-nos em Barrs e Cork (2001) que relatam um projeto de investigação baseado no pressuposto “that what children write reflects the nature and quality of their reading.” Estes autores fazem referência a um estudo pioneiro neste âmbito desenvolvido por Fox (1993) e que se mostrou útil na análise dos escritos das crianças. Fox verificou que os livros de histórias são os maiores e melhores modelos para as próprias histórias das crianças e que existe uma profunda relação entre a competência narrativa e literária das crianças e as suas experiências com obras e linguagem escrita. A literatura em particular é vista como uma mais-valia no processo de desenvolvimento de competências de literacia.

Neste sentido, o Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo orienta de forma a que se privilegie o contato com textos. Também os textos de património oral, são aconselhados para que se leiam e sejam dados a ler, na versão integral, narrativas, poemas, textos dramáticos de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas às competências das crianças. Isto deve ser realizado em prol da progressiva construção de um leitor literário (Magalhães, 2008).

Sepúlveda e Teberosky (2011) referem que, em pesquisas recentes, se constatou que o uso da literatura infantil é benéfico para a aprendizagem da linguagem escrita, melhora a interação com vários materiais escritos, desenvolve estratégias de compreensão e também melhora as atitudes em relação ao escrito. Aumenta ainda a consciência e conhecimento sobre a estrutura e as fórmulas da linguagem narrativa. Promove a aprendizagem de vocabulário, o desenvolvimento da complexidade sintática e a produção de textos escritos.

Nestes estudos, os efeitos benéficos são atribuídos principalmente à leitura em voz alta do adulto, às atividades de compreensão e, em geral, à imersão no escrito. O contacto com livros e leitores, a familiarização da criança com os registos convencionais da linguagem escrita oferecem ao aluno a

oportunidade de reconhecer e apropriar-se de índices textuais (formas de expressões, marcadores de discurso, estruturas gramaticais, etc.).

Como vimos atrás, ensinar é desafiar os alunos a viajarem na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) ou trabalhar um *input* desafiante mas compreensível (Krashen, 1981). Neste sentido, Coutinho e Azevedo (2007) defendem que, para uma intervenção didática consistente, é pertinente a introdução de textos que apresentem uma complexidade crescente de modo a que os alunos possam corresponder à exigência. Assim, é função da escola ensinar novidades, ampliar perspectivas, expor os alunos a novos desafios e esse doseamento deve ser feito pelo professor tendo em conta as expectativas, interesses, necessidades e idade dos alunos.

Nesse sentido, Balça (2007) defende que o desenvolvimento das competências no âmbito da leitura e da escrita deve ser promovido com textos literários de receção infantil. E que pela exploração, através da palavra, de códigos da literariedade, simbólicos, antropológicos e imaginários, se revelam fundamentais para a formação de leitores literários.

Por outro lado, afirmando uma outra dimensão da aprendizagem do texto, partindo destas situações de leitura, Sepúlveda e Teberosky (2011) afirmam que o reconto de histórias põe em evidência a capacidade de retenção e reprodução de unidades textuais. Estas possibilidades alargam-se ao campo da aquisição de mecanismos linguísticos. Segundo Morrow “A criança a quem se lê regularmente histórias apresenta um maior desenvolvimento da complexidade sintática e lexical e uma maior apetência para o mundo dos livros” (1989 *apud* Sousa, 1995, p. 51).

Na esteira de Rosenblatt (1994, p. 29), a leitura buscando o estético “(...) emphasizes the relationship with, and continuing awareness of, the text. During the literary experience, concentration on the words of the text (...)”

Experiências literárias poderosas envolvem as crianças nos mundos ficcionais dos textos e fá-las mais conscientes de que a linguagem é constitutiva da realidade (Bruner, 1986). Crianças que têm este tipo de experiências literárias são mais propensas a realizá-las.

Quem escreve, faz falar no seu texto, direta ou indiretamente as palavras de outros porque a sua própria experiência discursiva é baseada na interação

com os enunciados de outros. A escrita é polifônica. O que se escreve e como se escreve parte do conhecimento e da experiência de outros textos.

Rosenblatt (1994) sublinha que as experiências estéticas caracterizadas por uma maior consciência dos leitores se refletem na linguagem de um texto. A “aesthetic stance” torna os leitores mais atentos ao significado das palavras, às palavras em si, aos seus sons/melodia, padrões e *nuances*. Um leitor deste tipo torna-se mais propenso a fornecer este tipo de respostas.

Barrs e Cork (2001) sugerem que os textos que ensinam, são aqueles que desafiam e fazem exigências aos leitores, exigindo que os leitores se tornem ativos e envolvidos no mundo do texto. Mais ainda, “literary texts initiate “performences” of meaning - that is, their readers are led to recreate or reenact the text or to picture the text as they read, finding new patterns and establishing new interpretation through these (inner) performances.(Iser, 1978 *apud* Barrs & Cork, 2001, p. 36)

Como vemos, a leitura pode ser fonte primordial da escrita. Enquanto leitores entramos no universo dos textos, dos sentidos e das palavras. Apercebemo-nos das possibilidades da escuta e da variabilidade das expressões. Pelas palavras dos outros, podemos aprender a ser autores. Estabelecemos diálogos entre textos, imaginamos textos e criamos universos de ficção.

Sendo o ensino da língua fortemente influenciado pela cultura escrita, é fundamental que o professor ensine os seus alunos a escrever, utilizando estratégias de intertextualidade e de ensino centrados não no produto, mas sim no processo. O aluno ao apropriar-se das componentes do processo, conseqüentemente, aprende a mobilizá-los na produção de textos com uma estrutura cada vez mais sólida.

Partindo de um livro de literatura infantil, podemos colocar os alunos “a ler os textos com as suas próprias palavras”. Deste modo, um texto literário pode ser mais eficaz do que uma aula formal. “The understandings include what readers learn from writers and texts rather than as formal lessons: how the beginning of a story is related to the end; when words do not mean what they say; how to “do the voices” of characters so that their personalities and moods become clear, and how to distinguish the author from the narrator” (Barrs & Cork, 2001, p. 13).

Resumindo, os textos literários permitem um infindável número de atividades, adaptadas às necessidades da turma, de cada aluno e servem de ponto de partida e teor de todos os domínios integrantes das aulas de língua.

Se, pelo exposto, fica claro a importância da leitura de literatura, não se deve subestimar a importância do leitor (Rosenblatt, 1994). Deste modo, a promoção da leitura deve ser tratada em termos diferenciais, de modo a atingir os diferentes tipos de leitor em sala de aula. Tal implica uma escolha criteriosa das obras a trabalhar. Além da escolha, devem respeitar-se os textos de autor. É importante a leitura de narrativas literárias integrais para que os alunos se apropriem da forma autêntica dos textos e depois a mobilizem para a escrita. Após a leitura de uma obra integral, poder-se-á selecionar um excerto para um trabalho mais atento sobre a língua mas, neste caso, o excerto ganha sentido porque partimos da obra integral. Como vemos, temos dois tipos de leitura: a leitura para reconstrução dos sentidos dos textos e a leitura para descobrir os mecanismos linguísticos que o autor colocou ao serviço da construção da significação.

Para Eco os textos literários constroem um duplo leitor modelo: um leitor de 1º nível ou leitor semântico (o que acontece) e um leitor de 2º nível - leitor estético (tipo de leitor que o texto propõe): "(...) em poucas palavras, o leitor de primeiro nível quer saber o que acontece, o de segundo nível como é contado o que acontece. Para saber como vai acabar a história, basta ler uma única vez. Para se tornar um leitor de segundo nível é preciso ler muitas vezes, e certas histórias têm de ser lidas até ao infinito" Eco (2003, p. 228).

Na busca da construção de leitores de segundo nível "Good teachers read aloud they want to engage pupils with texts they might not choose for themselves: stories with unfamiliar contexts, denser argumentative prose, newspaper articles or older, less familiar forms of poetry and narrative" (Barrs & Cork, 2001).

Em jeito de conclusão, defendemos uma abordagem da leitura selecionando textos de qualidade, mediados pelo professor. A mediação procura a compreensão, o prazer estético e a atenção ao trabalho artístico com a língua.

3 – Desenvolvimento da competência textual

Nas secções anteriores temos vindo a abordar as questões da escrita em L2, assunto fulcral na nossa investigação. No entanto, é-o neste estudo, se a ele lhe associarmos o texto do género narrativo, uma vez que toda a investigação se baseou na leitura de textos literários de ficção e na escrita de textos narrativos. De seguida, apresentamos, brevemente, o texto narrativo e refletimos sobre os indicadores utilizados no estudo para aferir o desenvolvimento textual antes e depois da intervenção pedagógica. Após a caracterização mais global de texto e alguns princípios de textualidade, apresentamos o desenvolvimento de estruturas sintáticas, as relações de causalidade e os conectores.

3.1 – O texto narrativo

Conhecer uma língua envolve a capacidade de produzir e interpretar uma pluralidade de textos nessa mesma língua, textos que serão identificáveis enquanto unidades dotadas de propriedades estruturais e funcionais.

As competências textuais oral e escrita influenciam-se. No entanto, as suas trajetórias de desenvolvimento não são coincidentes nalgumas fases evolutivas da competência linguística (Silva, 2008). O desenvolvimento da competência textual oral é resultado de um processo de aquisição e o da escrita resulta de um processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Gouveia (*apud* Mateus *et al.*, 2003), texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, seja falado ou escrito e pode ser de produção individual ou coletiva. Alguns autores utilizam o termo textualidade

para designar o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para que seja reconhecido como texto. As propriedades de textualidade mais significativas são: aceitabilidade, situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade e a conectividade. (Mateus *et al.*, 2003).

Um texto caracteriza-se por ser uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto e tendo um objetivo comunicativo. Um texto ocorre em dois contextos: contexto de situação e de cultura (o primeiro dentro de segundo, pois este último é mais abrangente).

O gênero de um texto é identificável pela sequência de etapas distintas utilizadas para desenvolver esse mesmo texto. Essas etapas são diferentes na sequencialização e na estruturação que, por sua vez, constituem a estrutura genológica (descrição dos recursos estruturais). Assim, a estrutura genológica do gênero narrativo contém (obrigatoriamente) os seguintes elementos: localização temporal inicial, localização espacial inicial, introdução de personagens e sequencialização lógica de eventos, opcionalmente pode existir um fechamento da narrativa Gouveia (*in* Mateus *et al.*, 2008).

Segundo Sousa (1995), do ponto de vista da estrutura, a narrativa comporta:

- **Orientação** (tempo, lugar e identificação de personagem)
- **Tema** (o objectivo e o problema)
- **As etapas para resolver o problema**
- **O climax**
- **O final** (incluindo uma possível moral)

Sendo a narrativa a forma mais comum de texto extenso, é natural que seja um dos instrumentos privilegiados do educador para desenvolver na criança a competência de textualização.

Na opinião de Lopes (2005), existem vários indicadores que asseguram a continuidade semântica ao longo de um texto:

i) As cadeias de referência – através das anáforas ou catáforas, das repetições (definitizadas de uma expressão nominal indefinida) – processos de co-referência;

ii) Os conectores – são fulcrais na coesão textual/discursiva, uma vez que asseguram a sequencialização semântica do texto, sinalizando diferentes tipos de conexões ou relações discursivas. Os conectores podem interligar

duas preposições no interior de uma frase complexa e/ou interligar frases sintacticamente independentes. Nestes estão incluídas as conjunções, expressões adverbiais e preposicionais com função conectiva;

iii) A extensão, não sendo um critério definitório, um texto envolve sempre uma sequência de enunciados que colocam em jogo mecanismos linguísticos de organização transfrásica;

iv) A “situacionalidade” e “informatividade” – na primeira, para que um fragmento linguístico pode ser considerado texto, terá de ser situacionalmente relevante ou contextualmente adequado. Na segunda, um texto configura um equilíbrio entre a informação (já) conhecida e a nova;

v) A coerência e a coesão – um texto exhibe tipicamente mecanismos léxico-gramaticais de sequencialização que garantem uma ligação semântica entre os diferentes segmentos/enunciados que o compõem.

De acordo com Costa Val (1991, *apud* Lopes, 2005), a coerência cuida do sentido de um texto, traduz a sua lógica interna, configura uma construção que integra a informação que o autor quer comunicar e decorre da sua consciência da perspectiva do leitor. A coesão materializa a coerência através da utilização de um conjunto de recursos gramaticais e lexicais, organizados e enquadrados, que permitem a relação entre os vários elementos do texto, favorecendo a sua legibilidade. A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso – aquilo que habitualmente se designa por conetividade textual.

Assim sendo, configura-se uma interdependência entre coerência e coesão, sendo necessário que este seja coeso microestruturalmente e coerente macroestruturalmente” (Neves & Oliveira, 2001).

Sousa (2011) assegura que a coerência e coesão são fundamentais na proficiência textual. Desta forma, é sobre estes dois últimos indicadores que iremos debruçar a nossa reflexão.

Segundo Lopes (2005) o dar/ter coerência ao texto implica a construção de uma representação mental baseada em discurso prévio, conhecimento de *background* e inferências que permitem, a partir do que está no texto, com o nosso conhecimento do mundo, ler nas entrelinhas e perceber as intenções do autor.

Além da estrutura da narrativa e da extensão dos textos (Sousa, 2008) tivemos também em consideração como critério de desenvolvimento, a diversidade lexical. Como referido, uma das finalidades da leitura era levar os alunos a contactar com o vocabulário utilizado nas obras literárias. Pretendíamos aferir o impacto da leitura no vocabulário utilizado pelas crianças. As questões que colocámos relacionavam-se com o uso de palavras mais abstratas e mais distantes do quotidiano das crianças.

O léxico é fundamental na compreensão e produção de textos escritos, na medida em que contribui para a economia e fluência discursivas, para o rigor da expressão e para a eficácia comunicativa (Pereira & Amendoeira, 2003).

Estas autoras afirmam, ainda, que o léxico é uma das áreas que mais facilmente une os alunos de LM e LNM, uma vez que não existindo ninguém que domine todo o vocabulário de uma língua, a sua aprendizagem ocorre ao longo da vida.

De modo que, quanto mais avançado é o nível de ensino, maior é o afastamento entre o discurso escolar e a linguagem adquirida no meio familiar, daí a necessidade da aprendizagem de palavras novas, ainda mais em crianças para quem português é LNM.

A construção de um léxico mental organizado exige muito tempo e esforço por parte de um aprendente de L2 (Leiria, 2001). O nosso estudo vivifica esta afirmação na medida em que o estudo teve uma duração de dois anos letivos e a concretização/realização das sessões foi sistemática sendo um trabalho diário e contínuo realizado em sala de aula e reforçado com trabalho individual em casa por parte de cada criança.

A diversidade lexical é tida como um critério de desenvolvimento textual, ver entre outros, Berman (2011), You (2010) e Johansson (2008). É apontada uma relação positiva entre a diversidade lexical, a qualidade textual e a proficiência linguística dos sujeitos (Yu, 2010). Com efeito, segundo Johansson 2008, p. 62 “The more varied a vocabulary a text possesses, the higher lexical diversity. For a text to be highly lexically diverse, the speaker or writer has to use many different words, with little repetition of the words already used.”

3.2 – Estruturas sintáticas: questões de desenvolvimento e classificação

O desenvolvimento da linguagem rege-se por princípios de complexificação. Da emissão de uma palavra, a criança passa a agregar duas e seguidamente a formar frases. Depois juntará frases, construindo frases complexas. São dois os modos de construção de frases complexas: coordenação e subordinação. Inicialmente os constituintes frásicos apresentam também estruturas simplificadas, observando-se a complexificação a partir dos núcleos (Gonçalves *et al.*, 2011). Nesta secção, damos conta do que se entende por frases complexas e, brevemente, apresentamos o percurso de desenvolvimento das frases complexas.

A construção de frases complexas envolve a combinação de orações através dos processos de coordenação e de subordinação. “A compreensão, e posteriormente a formulação, de frases multioracionais é uma manifestação da capacidade de expressar relações com um grau de complexidade superior requerido para a compreensão e produção de frases simples” (Sim-Sim, 1998, p. 163).

A combinação de orações que surge em primeiro no discurso infantil é através da conjugação coordenativa “e”. À medida que cresce, a criança diversifica semanticamente a utilização deste conector. No início, serve para adicionar frases, depois para as ligar temporalmente e mais tarde para expressar uma relação causa-efeito. À medida que progride, a criança aumenta a diversidade do significado atribuído à conjunção e simultaneamente alarga-se a complexidade sintática das suas produções.

Posteriormente surge a utilização de conectores temporais (quando) e causais (porque). “A mestria real da subordinação é contudo morosa e apresenta ainda obstáculos durante os primeiros anos de escolaridade” (Sim-Sim, 1998, p. 164). A aquisição tardia explica-se quer pela complexidade de estruturas em causa, quer pela frequência no *input* (Gonçalves *et al.*, 2011). No nosso estudo, constatámos que algumas das construções mais complexas surgiram nos segundos textos, só depois das sessões de intervenção.

A coordenação é um processo de formação de unidades complexas. Caracteriza-se por combinar constituintes do mesmo nível categorial – núcleos

ou constituintes plenamente expandidos, i.e., sintagmas ou frases – que desempenham as mesmas funções sintáticas e semânticas (Matos, 2003 *in* Mateus, 2003).

A coordenação é caracteristicamente estabelecida pela presença de conjunções cuja função é explicitar o nexos entre os termos coordenados. É importante referir que nem todos os conectores que surgem em estruturas de coordenação são conjunções. Os conectores são expressões que têm um âmbito mais geral do que as conjunções e ocorrem tanto em domínios de coordenação como de subordinação (Matos, 2003 *in* Mateus, 2003).

Quando a coordenação é estabelecida por uma conjunção explicitamente realizada é designada coordenação sindética, quando se encontra omitida é coordenação assindética.

A coordenação partilha com a subordinação a propriedade de formar unidades complexas. Mas, de acordo com Matos (2003 *in* Mateus *et al* 2003) existem aspetos que distinguem sintaticamente estes dois processos:

1º - a subordinação opera sobre unidades oracionais frásicas e a coordenação pode ter por domínio de aplicação todos os tipos de categorias sintáticas;

2º - na subordinação, a oração subordinada desempenha sempre na subordinante uma função sintática (sujeito, complemento direto, complemento preposicionado ou adjunto) e uma função temática (tema, adjunto de fim, causa, tempo...) o que não acontece nas estruturas de coordenação mesmo que envolvam coordenação frásica;

3º - os termos das frases coordenadas têm muito pouca mobilidade, diferentemente do que acontece com as subordinadas completivas e adverbiais.

A distinção entre subordinação e coordenação nem sempre é fácil de estabelecer. Há construções que estão na fronteira entre uma e outra (*Ibidem in* Mateus *et al.*, 2003, p. 555). Os autores referem que a distinção entre coordenação e subordinação é sobretudo de ordem formal e não semântica.

Na análise dos textos narrativos produzidos pelos alunos, tivemos como referência o que nos diz Duarte (2000) sobre frases simples e complexas. Deste modo, considerámos frase simples aquela que exprime um predicção, isto é, atribui uma propriedade a uma ou mais entidades ou estabelece uma

relação entre entidades. Numa frase simples, o elemento central da predicação é um verbo. “O verbo combina-se com os seus argumentos internos para formar uma expressão verbal com a função sintática de predicado, a qual se combina com uma expressão nominal ou frásica com a função de sujeito.” (Duarte, 2000, p. 158). Considerámos frases complexas aquelas que se combinam com outras frases de forma a obterem unidades frásicas complexas. Segundo Duarte (2000), as frases complexas formadas por coordenação podem ser ligadas por dois tipos de conectores: pausas (vírgulas) ou conjunções coordenativas (copulativas, disjuntivas e adversativas).

As frases complexas por subordinação são caracterizadas pelo facto de se tratarem de estruturas de encaixe, ou seja, são constituintes essenciais ou acessórias da frase.

Utilizámos o termo frase superior para referir toda a frase complexa e frase (ou oração) subordinada para referir a unidade frásica que é constituinte da frase superior. As frases subordinadas podem ocupar posições de tipo diferente nas frases superiores de que fazem parte.

Em síntese, nesta secção descrevemos a forma como classificaremos, posteriormente no estudo empírico, as orações. Explicitámos essencialmente os conceitos de orações coordenadas e subordinadas.

3.3 – Relações de causalidade

Nesta secção, apresentamos as relações de causalidade enquanto um dos indicadores de desenvolvimento textual mediante a proposta de Sousa (2008, 2010a). De facto, o estabelecimento de relações de causalidade é fator de coesão e coerência textuais, pois, por um lado participa na construção da ligação entre acontecimentos e por outro lado, ajuda o leitor a estabelecer a razão de ser dos acontecimentos.

Tal como já mencionámos, anteriormente, a narrativa é o género textual mais universal, sendo considerado um texto de ação que privilegia uma organização temporal causal. O texto narrativo, além de uma cronologia, necessita de cadeias causais que justifiquem as ações empreendidas pelas

personagens em termos de objetivos e finalidades (o *como* e o *porquê*) dos acontecimentos. Assim, a noção de causalidade é fundamental para a qualidade de um texto” (Sousa, 2010a).

A relação causal é complexa, difícil de definir, subjetiva e varia de acordo com os contextos. Contudo, é eficaz e económica. O seu estudo revela-se pertinente, pois estas relações orientam as nossas ações.

Ainda que seja uma constante nas nossas vidas, a relação causa/efeito é difícil de balizar em termos de marcadores linguísticos (Nazarenko, 2000 *apud* Sousa, 2008). A relação pode ser veiculada por estruturas de subordinação, de coordenação ou no próprio léxico. Em estruturas de subordinação, além das orações causais, pode ser expressa por orações explicativas, finais, relativas e infinitivas. Em estruturas de coordenação, podem ser marcadas por diferentes conjunções e também por estruturas assindéticas (Sousa, 2010).

Na relação de causalidade são construídos dois factos: um facto A que causa um facto B, sendo estabelecida, entre eles, uma relação de causa e efeito.

No estabelecimento de relação causa/efeito, também são importantes as categorias tempo (relação de anterioridade/posterioridade) e aspeto (perfeito) (Sousa, 1996), uma vez que um dos meios mais frequentes da construção da interpretação causal se relaciona com a ordenação temporal dos enunciados e com a possibilidade de inferência da relação causa/efeito autorizada pelas relações entre domínios nocionais.

A relação de causalidade deriva das noções de causa, de finalidade, de condição e de concessão. Assim, a causa é o que produz um efeito ou consequência.

De acordo com Sousa (2010a), é consensual que as primeiras narrações são organizadas segundo o princípio da sucessão, sendo o surgimento de cadeias causais relativamente tardio. Assim, segundo a autora, antes dos sete anos nas narrativas orais praticamente não se observa a construção de nexos causais. Sendo o estabelecimento de nexos causais um indicador seguro de desenvolvimento da competência narrativa (Sousa, 2008, 2010a), veremos, na secção da análise dos textos, que este é um aspeto em que os alunos mostram desenvolvimento após a intervenção.

3.4 – Conectores

Nesta secção, abordaremos um outro fator, na construção da coerência e coesão textual – os conectores. Os conectores, como referimos, são um dos mecanismos que estabelecem relação de causa e efeito. Além desta, os conectores estabelecem outras relações importantes na construção da coerência e coesão textuais.

Alguns autores, como Cunha e Sintra (2000) denominam estes termos que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração de conjunções.

Outros autores, como Paolacci & Favart (2010) utilizam a designação conectores, para formas que são utilizadas para marcar o grau e a natureza das relações inter-proposicionais.

Segundo a classificação de Paolacci & Favart (2010), o conector é visto como uma classe em si, devido ao seu uso precoce e ao seu estatuto especial na aquisição da escrita. Há conectores que exprimem relações cronológicas (depois, então,...), temporais (quando, de repente...), causais (porque,...), adversativas (mas, contudo,...), espaciais (à direita, em cima...), de consequência (por consequência, então...), objetivas/finalidade (para, a fim de...), concessão (embora, no entanto...). Também estes autores denominam de marcadores lineares que se destinam a marcar o texto como um todo (primeiro, então, finalmente,...).

Os conectores também apresentam função sintática, na medida em que delimitam unidades preposicionais ou de nível superior, na hierarquia textual. “Le sens des connecteurs ne peut être considéré comme une représentation stable fixée en mémoire, mais est fortement dépendant de leur context d’utilisation” (Caron (1999) e Scott (1984) *apud* Paolacci & Favart, 2010, p. 117).

No que diz respeito à emergência dos conectores em várias línguas, segundo Schneuwly *et al* (1989) a ordem é a seguinte: “a) ET; b) séquence temporelle (PUIS, ALORS); c) relations causales (PARCE QUE); d) adversatives (MAIS) et conditionnelles (SI); e) concessives (BIEN QUE)” (*apud* Sousa. 1996:40). Ainda de acordo com os mesmos autores, com a idade

assiste-se a uma diminuição do número de ocorrências do *e* e do *e depois*. Correlativamente assiste-se a um aumento de outros conectores. Há um aumento do emprego de unidades específicas (deíticos temporais, conectores não temporais, “*mais*”, subordinadas temporais) *Ibidem apud* Sousa, 1996.

Resumindo, os conectores permitem tornar as frases mais complexas, tal como possibilitam que um texto seja mais coerente e coeso, uma vez que cada conector desempenha a sua função, quer seja de continuidade ou de quebra da sucessão dos acontecimentos.

Capítulo II – Estudo Empírico

Ao longo da dissertação argumentámos que o ensino explícito da escrita, focalizando quer a estrutura da narrativa, quer estruturas linguísticas complexas e emprego de conectores, através de atividades práticas de planificação, textualização e leitura de obras literárias utilizadas como *input* linguístico, constituem uma ferramenta eficaz de ensino e aprendizagem da escrita em L2.

Nesta pesquisa, dezasseis crianças participaram em atividades de escrita de textos e leitura de obras literárias que constituíram estratégias de ensino e aprendizagem da escrita de textos, para que posteriormente procedêssemos à comparação entre o texto 1 – pré-teste e o texto 2 – pós-teste. As análises apresentadas neste capítulo pretendem analisar o impacto dessas estratégias nos resultados obtidos, para que possamos refletir e tirar algumas conclusões sobre o processo utilizado.

Este capítulo corresponde ao estudo empírico e compreende três secções: o enquadramento e justificação do estudo; a proposta de intervenção e os procedimentos metodológicos: pré-teste, intervenção e pós-teste. Na primeira, pretendemos situar o tema e os objetivos desta investigação, assim como evidenciar o problema em estudo, justificando algumas opções tomadas na sua abordagem. Na segunda, apresentamos uma síntese descritiva da intervenção realizada ao longo de toda a investigação. Na terceira secção, apresentamos os procedimentos e os resultados do pré-teste e posteriormente do pós-teste, quer a nível da estrutura da narrativa, da diversidade lexical, quer da extensão dos textos, estruturas complexas, conectores e relações de causalidade.

1 – Enquadramento e justificação

O presente trabalho insere-se num projeto de investigação na área da aprendizagem da escrita do texto narrativo por crianças cujo língua materna não é o português. A população – alvo é constituída por dezasseis crianças ao longo do 3º e 4º anos de escolaridade (anos letivos 09/10 e 10/11) numa escola de 1º ciclo pertencente ao Agrupamento de Escolas da Damaia – Amadora. Doze têm como língua materna o crioulo de Cabo Verde e quatro o português.

Como referido, o problema central deste estudo é saber se o ensino explícito do processo da escrita e o *input* linguístico realizado através de textos literários desenvolvem a competência textual em alunos para quem o português é a sua língua de escola mas não a materna. Como indicadores de desenvolvimento da competência textual foram tidos em conta: a) conhecimento da estrutura da narrativa; b) extensão do texto; c) complexificação frásica; d) diversidade lexical; e) uso de conectores; f) estabelecimento de nexos causais.

As questões de partida do trabalho levaram a que definíssemos como objetivos:

- (i) desenvolver a competência textual (narrativa);
- (ii) melhorar a riqueza lexical e a ortografia;
- (iii) complexificar as estruturas linguísticas em crianças L2.

Após a realização do pré-teste, cujos resultados apresentaremos em seguida, traçámos um plano de intervenção composto, essencialmente, por duas fases. Na primeira fase, a intervenção incidiu sobretudo no ensino da estrutura do texto narrativo e, na segunda, atendemos especialmente ao nível de *input* linguístico e à complexificação das estruturas frásicas. Ao longo de todo o projecto de intervenção foram utilizadas obras de literatura para a infância, que serviram de modelo quer no ensino da estrutura da narrativa, quer no vocabulário e nas estruturas sintáticas.

O pré-teste foi realizado em fevereiro 2010. Após a recolha e análise do pré-teste, iniciamos o plano de intervenção posto em prática entre abril 2010 e março de 2011.

Para melhor ilustrar o tipo de *design* deste estudo, apresentamos a tabela 5, que pretende ser uma síntese de vários aspetos desta investigação.

1º momento	2º momento	3º momento
<p>* Recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - níveis de proficiência -diagnóstico socio-linguístico - pré-teste 	<p>* Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 42 sessões com atividades para desenvolver a estrutura narrativa, o léxico/vocabulário e complexidade frásica. - leitura de obras literárias de autor 	<p>* Recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - níveis de proficiência - pós-teste -comparação dos resultados

Tabela 5 – Design do estudo

2 – Proposta de intervenção

A partir dos resultados obtidos, decorrentes da análise das produções escritas do pré-teste, procedemos à elaboração de um plano de intervenção. As maiores dificuldades manifestadas pelos alunos são de ordem concetual e processual. Assim, traçámos um plano de intervenção que visa trabalhar:

- i) a estrutura da narrativa (princípio, meio: problema, resolução do problema e fim) a partir da leitura de textos de autor;
- ii) os mecanismos de textualização;
- iii) a complexificação das estruturas frásicas;
- iv) os conectores e as relações de causalidade.

O programa de intervenção seguiu determinados pressupostos. Dadas as características linguísticas dos sujeitos, procurámos um *input* textual rico e variado, que constituísse um desafio para as crianças (Krashen, 1984). Os textos fornecidos, estando acima do nível de desenvolvimento das crianças, tiveram o seu acesso mediado pelo professor (Vygotsky, 1978). Sendo a escrita uma tarefa complexa que mobiliza diferentes competências, o ensino teve em conta as etapas de produção textual: planificação, textualização revisão (Flower & Hayes, 1987).

Dado que o modelo de escrita veiculado pela escola se faz num registo distante do registo das crianças, assim como o acesso aos textos é reduzido, tivemos como preocupação construir uma comunidade textual (Olson, 1994), por isso, lemos muitos textos, atentámos nas estruturas linguísticas desses textos e as crianças reescreveram alguns dos textos.

De seguida, apresentamos o plano de intervenção. Descrevemos, aqui apenas o essencial e no anexo 3 encontra-se o esquema por sessões e uma seleção dos trabalhos dos alunos no anexo 4.

Numa primeira fase da nossa intervenção, que corresponde ao 3º ano de escolaridade dos alunos (fevereiro de 2010 a junho de 2010), debruçamo-nos mais intensivamente na aquisição e desenvolvimento da estrutura da narrativa. Para tal, trabalhamos obras literárias. As obras eram lidas e era sempre assegurado a compreensão das mesmas com atividades *antes*, *durante* e *após* a leitura (Giasson, 2000).

Concomitantemente, era analisada a estrutura da narrativa para que os alunos verificassem a constância da mesma. Todas as obras selecionadas respeitavam a estrutura canónica da narrativa. A escolha fez-se de acordo com o que pretendíamos ensinar de forma explícita. Assim, se o objetivo era estudar a personagem, a obra escolhida era exemplar nesse domínio. Usámos o mesmo critério para as outras categorias a trabalhar.

Alternadas com este tipo de sessões, incluímos atividades de planificação e textualização a partir de sequências de imagens, inicialmente três imagens, depois quatro e no final seis. Nestas sessões, foram utilizadas diferentes metodologias de trabalho: em grande grupo, a pares e individual. Em primeiro lugar, era feita uma exploração oral das imagens: Quem? Como é? O que acontece? Porquê?... Na sessão seguinte, procedíamos à planificação, seguida de textualização.

No final do 3º ano, em junho de 2010, constatámos que os alunos já tinham adquirido a estrutura da narrativa. Estando esta aquisição feita, decidimos entrar na 2ª fase da intervenção e, assim, procedemos à planificação de atividades que focalizassem o desenvolvimento do vocabulário e simultaneamente, a complexidade das frases, os conectores e as relações de causalidade.

Portanto, desde setembro de 2010 até março de 2011 (final intervenção), para além das atividades de escrita referidas anteriormente, começámos a focalizar, durante a leitura, o vocabulário e as construções frásicas existentes nas obras de autor.

Na sessão seguinte, tentávamos que a leitura realizada fosse capitalizada para a escrita. Como era difícil a mobilização da leitura (vocabulário e frases complexas), a partir da sessão 22, decidimos intervir, concentrando-nos na reescrita de textos de autor. Assim, a partir de novembro de 2010 até ao final (da sessão 22 até à 42), foram realizadas sessões intensivas e sistemáticas sobre as obras de autor escolhidas como modelo, neste caso António Torrado e Maria Alberta Menéres; a saber: “O macaco do rabo cortado”, “Gil Moniz e a ponta do nariz” e “As Aventuras da Engrácia”. As duas primeiras tiveram a duração de uma semana e a terceira, devido ao seu tamanho e estrutura, foi tratada durante um mês.

Estas obras foram trabalhadas da seguinte forma:

1º Obra lida pela professora na sala de aula

2º Obra lida pelos alunos (em silêncio e em voz alta)

3º Compreensão da leitura

4º Treino da leitura integral da obra, em casa e na sala de aula (duração de uma semana)

5º Elaboração de listas de palavras e expressões presentes nas obras

6º Construção de fantoches e/ou ilustração da sequência da história

7º Leitura e/ou dramatização na turma e para outras turmas

8º Reescrita individual.

Uma outra razão que nos levou a destacar estas atividades foi o facto de numa fase de pós investigação, os alunos continuarem a utilizar expressões e palavras dos autores, conseguindo reconhecer e identificar textos destes, sem que estivessem identificados.

Sem ser um dos objetivos de trabalho, parece-nos que a reescrita traz benefícios quando se trata de capitalizar vocabulário e estruturas de textos de autor. Esta constatação merecia, por si só, um estudo.

3 – Pré-teste

Como já referimos, o nosso estudo foi iniciado com um pré-teste. Este consistiu num texto escrito. Foi distribuído a cada aluno um conjunto de 6 imagens (Anexo 1), a partir do qual as crianças tinham de escrever um texto narrativo. Após a recolha dos textos escritos pelos alunos (Anexo 2), procedemos à análise dos mesmos. Numa primeira abordagem, analisámos a estrutura dos mesmos e, numa segunda abordagem, foram analisadas a construção da personagem, as estruturas frásicas – tipo de orações usadas, os conectores e os nexos de causalidade construídos. Os critérios enunciados, assim como a extensão do texto, são considerados sinais de desenvolvimento da competência textual (ver, entre outros, Berman 2008, Sousa 2008, 2010).

De seguida, apresentamos a análise dos textos do pré-teste.

3.1 – Análise do pré-teste: estrutura da narrativa

A análise dos textos recolhidos incidiu, primeiramente, sobre a estrutura textual.

Quanto à estrutura, verificámos se os textos apresentavam os seguintes elementos:

- (i) Título;
- (ii) Princípio – Incluindo explicitamente tempo, espaço e personagens;
- (iii) Meio – Problema e peripécias;
- (iv) Fim – Resolução e fechamento.

Esta análise encontra-se, no quadro síntese que se segue:

Elementos constituintes da estrutura da narrativa		Nº de alunos (total 16)	Obs.
Título		1	
Princípio	Sem fórmula de abertura	6	
	Com fórmula de abertura	8	Todos utilizaram “Era uma vez...”

Tempo		14	
Espaço		1	
Personagens		14	Os verbos mais utilizados na introdução das personagens foram: estava, era, apareceu, depois veio...
Meio	Problema	8	
	Peripécias	8	
Fim	Resolução	8	
	Sem de fórmula de fechamento	10	
	Com de fórmula de fechamento	4	
2 alunos fizeram descrição das imagens.			

Quadro 1 – pré-teste: componentes da estrutura narrativa

No que diz respeito à estrutura do texto narrativo, verificámos que duas crianças não respeitaram o pedido e fizeram descrição das imagens em vez de contarem uma história:

(T1) – *“A primeira imagem tem uma árvore grande com um ninho e dentro do ninho estão três passarinhos e a mãe esta decima do ninho.*

A segunda imagem tem um gato no chão, e uma árvore á frente dele com três passarinhos e a mãe está a alvantar voou.

A terceira imagem tem uma árvore com três pássaros, e um gato ão lado da árvore.” Criança G

Num total de dezasseis alunos, constatámos que catorze respeitaram o pedido e elaboraram um texto narrativo e dois não respeitaram o pedido e, como afirmámos, elaboraram um texto descritivo. Dada a idade dos alunos, pensamos que estes conheceriam a estrutura do texto narrativo (Sousa, 2008). O que poderá estar em causa, neste comportamento, é a natureza da tarefa e a falta de familiaridade dos alunos com esta pode ter influído na qualidade textual. Escrever uma narrativa a partir de um conjunto de imagens é uma tarefa da escola, fazendo parte da sua cultura escrita. No entanto, esta tarefa pode ficar distante da cultura familiar das crianças. Refira-se que os dois alunos que não respeitaram a estrutura textual afirmam ter o português como língua materna.

Dos alunos que escreveram um texto narrativo, verificámos que metade não respeitou totalmente a estrutura narrativa, faltando elementos considerados importantes. Assim, numa análise mais detalhada podemos afirmar que todos os textos têm princípio, com ou sem fórmula de abertura, todos incluem, explicitamente, o tempo, constroem as personagens e dão um final, mostrando, deste modo, que conhecem os rituais de abertura e fechamento do tipo de texto referido. Todos os alunos incluíram início e fim no seu texto, mas no que concerne à utilização das fórmulas ritualizadas de abertura e fechamento, observámos que oito alunos utilizaram fórmula de abertura e destes, quatro empregaram fórmula de fechamento.

Observamos ainda que uma criança construiu linguisticamente o espaço em que decorre a ação, embora os restantes o mostrem implicitamente.

De mencionar ainda, que apenas um aluno deu título ao seu texto.

Quanto à estrutura, em geral, a maior lacuna encontra-se ao nível da construção do problema e da sua resolução. A construção do problema é um elemento fulcral na própria definição de narrativa. Os oito alunos que procederam à construção do problema no seu texto, apresentaram igualmente a resolução para o mesmo. Os restantes textualizaram o que iam observando nas imagens sem construir um problema, falhando assim um dos princípios básicos da narrativa. Sem problema, não há justificação para a história: um percurso em que um herói ultrapassa obstáculos para resolver um problema. No entanto, não podemos com isto afirmar que metade das crianças não conheça a narrativa. O que nos parece é que as crianças não têm ainda noção da estrutura segundo as convenções da escrita na escola. A escrita não é apenas uma passagem da oralidade, implica aprendizagens próprias do modo escrito (Olson, 1994).

Em síntese, dos alunos que integram este estudo, oito conhecem e respeitam a estrutura da narrativa quando escrevem, utilizando princípio meio e fim. Ainda que, no princípio o tempo e o espaço surjam implícitos no decorrer do texto. As categorias tempo e espaço ocorrem de modo indireto através de ações mais do que construídas linguisticamente de forma explícita. Este aspeto precisa ser ensinado explicitamente.

3.2 – Análise do pré-teste: extensão e diversidade lexical

Antes de procedermos à análise em si, pretendemos referir que ao contrário do que aconteceu ao nível da análise da estrutura do texto, foram incluídos os dois alunos que fizeram texto descritivo, neste parâmetro, procedimento extensível a todo o tratamento de dados.

Conforme já referimos, um dos indicadores de desenvolvimento textual é a extensão do texto (Lopes 2005). Podemos analisar a extensão textual, tendo por base a média de orações e de palavras por texto.

	Média Pré-teste
Palavras	95
Orações	16
Palavras por oração	6

Tabela 6 – Médias referentes ao pré-teste: palavras, orações e palavras por oração.

Podemos verificar, na tabela acima referente aos resultados do pré-teste, que as crianças produziram em média dezasseis orações por texto, oscilando entre nove no mínimo e vinte e quatro no máximo. Quanto ao número de palavras por texto produziram, em média, noventa e cinco.

Como tínhamos visto na revisão bibliográfica, a diversidade lexical é um indicador de desenvolvimento linguístico. Um locutor que possua um léxico mais diversificado é considerado um locutor mais competente. A diversidade lexical mede a proporção de palavras diferentes no total das palavras de um texto. É indicador de variedade e riqueza lexical. A diversidade lexical é também um bom índice de não repetição. Na contagem, as palavras repetidas ou formas diferentes da mesma palavra não contam: Ex: vi, vimos só conta uma vez. No entanto, vi, visão visionário contam como três palavras. Neste caso o conceito de palavra aproxima-se do conceito de lexema (Berman, 2011, p. 7).

Por conseguinte, analisámos os textos do pré-teste:

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
pré-teste	0,49	0,47	0,55	0,48	0,31	0,49	0,23	0,58	0,51	0,51	0,38	0,42	0,38	0,53	0,30	0,41

Tabela 7: Análise da diversidade textual no pré-teste.

Conforme podemos observar os primeiros textos das crianças apresentam para além de um reduzido número de palavras e orações, uma baixa diversidade textual.

3.3 – Análise do pré-teste: estruturas complexas

Como referido, para a análise de frases e orações, e de acordo com as gramáticas em uso, assumimos duas grandes categorias: coordenação e subordinação (Mateus *et al.*, 2003, Bosque e Demonte, 2000), seguindo de perto Duarte (2000).

Na análise dos textos das crianças, confrontámo-nos com usos que nem sempre vêm referidos nas gramáticas e, nestes casos, tivemos que decidir como classificar determinadas estruturas. Refira-se, a título de exemplo, a análise oracional de verbos enunciativos, quando em discurso direto. Se não há dúvidas que *disse que vinha* é constituída por uma oração completa, já a estrutura *disse: já vou* continua a apresentar sintaticamente uma dependência entre duas predicções, ainda que a segunda oração não seja introduzida por uma conjunção. Este tipo de construção não é contemplado nas gramáticas consultadas. Portanto, tomámos uma decisão e considerámos o verbo *dizer* como um verbo de três argumentos (x diz y a z). Considerámos igualmente que a estrutura linguística com função sintática complemento direto sempre que corresponda a uma predicção é uma oração completa, ainda que os conetores não ocorram na frase.

De mencionar ainda que em situações de uso como aquela de que nos ocupámos, é fácil discernir que estrutura em análise está presente e por vezes tivemos que fazer opções que serão assinaladas a seu tempo.

Além da classificação das orações, procedemos à análise dos números totais obtidos no pré-teste.

	Média Pré-teste
Coordenadas	11
Subordinadas	3

Tabela 8: Média de orações coordenadas e subordinadas no pré-teste.

Como podemos observar, nestes primeiros textos as crianças produziram mais frases coordenadas do que subordinadas, obtendo uma média por texto, de onze coordenadas e três subordinadas.

De seguida, apresentamos uma tabela, pormenorizada, das frases produzidas por aluno nos textos no pré-teste.

Pré -teste - Texto 1

Alunos	Palavras	Orações	Frases simples ou superior	Subordinadas	Coordenadas	Média de Palavras por Oração	Média de orações subordinadas	Média de orações Coordenadas
A	72	15	2	3	10	4,8	0,2	0,7
B	96	16	2	3	11	6,0	0,2	0,7
C	64	11	2	3	6	5,8	0,3	0,5
D	106	15	2	2	11	7,1	0,1	0,7
E	102	14	2	0	12	7,3	0,0	0,9
F	65	9	3	1	5	7,2	0,1	0,6
G	146	17	1	0	16	8,6	0,0	0,9
H	69	14	0	4	10	4,9	0,3	0,7
I	95	18	1	4	13	5,3	0,2	0,7
J	92	17	2	6	9	5,4	0,4	0,5
K	78	13	3	4	6	6,0	0,3	0,5
L	113	18	2	3	13	6,3	0,2	0,7
M	87	16	0	2	14	5,4	0,1	0,9
N	118	21	1	5	15	5,6	0,2	0,7
O	116	19	1	4	14	6,1	0,2	0,7
P	107	24	2	4	18	4,5	0,2	0,8
Médias	95,4	16,06				6,0		

Tabela 9 - Dados relativos às estruturas complexas no pré-teste por criança.

A nível da complexidade frásica, podemos observar pela tabela acima que um aluno produziu no máximo seis frases subordinadas e outro cinco. Sendo o primeiro, uma das crianças que teve um número inferior no que se refere às frases coordenadas. A criança F tem na sua produção textual uma frase subordinada, o que constitui um valor baixo. Obteve também o valor mais baixo de todo o grupo nas frases coordenadas (cinco). Esta criança afirma ter o português como língua materna.

Dois alunos não produziram nenhuma oração subordinada e as coordenadas chegaram a um valor perto da média, sendo que um deles (G) afirma ter o português como língua materna. O facto de não terem frases

subordinadas, dá origem a um texto pouco coeso e coerente uma vez que não se estabeleceram relações entre as várias sequências da história, conforme podemos verificar, por exemplo, no texto da criança E.

(T2) – *“A árvore no tronco tem no ninho pitainho e um pássaro banco.*

O gato estava a vansar. na árvore tem um o pássaro foi buscar a comida e o gato parado.

O pássaro banco na estava lá e pintainhos no ninho a pedir a comida o gato estava mais parado

O gato estava a subir na árvore e tinha pintainho depois o cão.

A árvore está um gato a subir a calda do gato e o cão mordeu calda do e o pássaro um cadinho de comida.

A árvore e o pássaro voltou árvore e o cão ficou atrás do gato”

Os restantes textos oscilam entre duas, três ou quatro frases subordinadas e as coordenadas na média de onze.

De referir que as crianças que têm o português como língua não materna foram as que produziram um maior número de frases subordinadas.

No gráfico 1, apresentamos as frases: simples, superiores, coordenadas, subordinadas e total de orações produzidas por cada criança.

A mancha gráfica obtida permite-nos confirmar, que quando comparamos o total de orações com a coluna das frases coordenadas, todos os alunos utilizam maioritariamente frases deste tipo nas suas produções textuais. Em alguns deles, como por exemplo, nas crianças M e H, as frases simples ou superiores nem existem.

Desta forma, constatamos que no pré-teste a maior percentagem de frases são coordenadas. Com estes resultados observamos ainda que todos os alunos utilizam maioritariamente frases coordenadas, a percentagem da sua utilização oscila entre os 50% e os 95%, com uma média de utilização de 72%. Já no que se refere à utilização de frases subordinadas a média é de 15%.

O predomínio da coordenação produz um efeito de falta de conexão. Os eventos são construídos todos ao mesmo nível, logo sem que haja uma hierarquia entre eles. Este tipo de construção produz um texto pouco coeso, faltando ligações quer a nível da relação interfrásica, quer a nível do léxico, quer a nível de conectores.

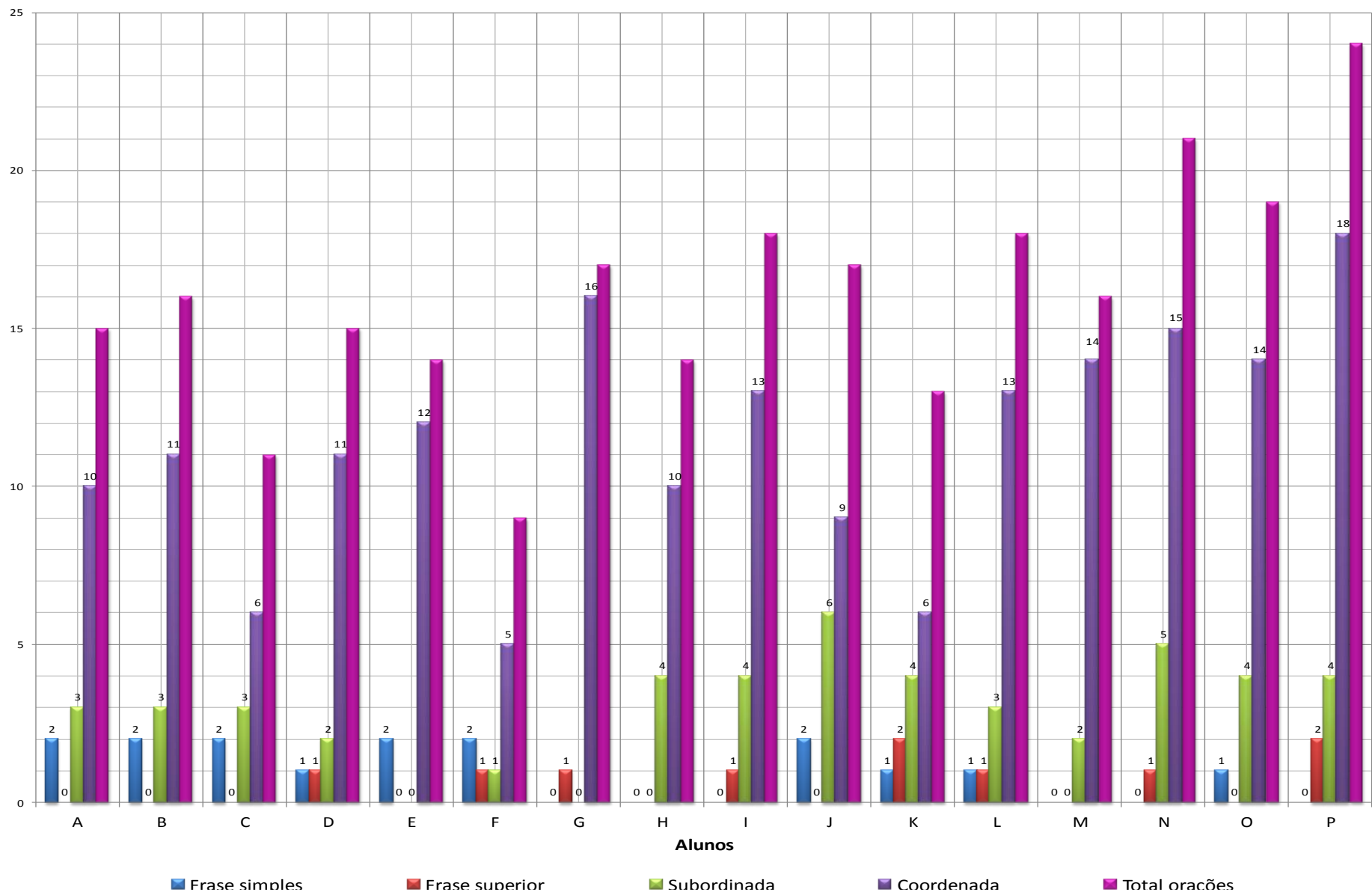


Gráfico 1 - Resultados das estruturas complexas do pré-teste, por aluno.

Em síntese, tendo em conta que os alunos tinham como base seis imagens, os textos apresentam uma média reduzida de orações. Algumas crianças produziram uma/duas frases por imagem, frases essas com um número de orações reduzido. Esta constatação pode também ficar a dever-se ao facto de o tipo de conjunção mais utilizado ser o “e” no sentido de adicionar ideias e não de as encadear. Mas sobre este assunto debruçar-nos-emos numa secção mais adiante. Por outro lado, como vimos anteriormente, as crianças revelaram possuir um vocabulário pobre e escasso. Este facto influencia a média de orações, de palavras e a complexificação frásica.

3.4 – Análise do pré-teste: conectores

Na revisão bibliográfica vimos que, os conectores permitem localizar temporalmente, sequenciar, interrelacionar/encadear ideias e/ou ações ao longo do texto. Deste modo, procedemos à análise dos conectores, segundo duas perspetivas: a de frequência de utilização de cada um e da quantidade e diversidade de conectores utilizados por cada aluno.

Em relação à primeira, conforme podemos observar através do gráfico 2, o conector mais utilizado é o “e”, empregue sessenta e sete vezes, logo seguido pelo *que*. Com onze ocorrências cada um, surgem *depois* e *mas*. A seguir com nove, está *para* e com sete ocorrências cada, *e depois* e *quando*. Os conectores: *de tarde, um dia, em cima, de repente, e por enquanto, até que* e *logo* ocorrem apenas uma vez. Isto significa que as crianças empregam poucos conectores que permitem encadear e relacionar as ações no tempo e no espaço. A presença do conector *e* mostra o predomínio de orações coordenadas e que neste caso, tem apenas a função aditiva de informação.

A pouca frequência do conector *porque* permite-nos ainda justificar a baixa existência de orações subordinadas e poucas relações causais. Sobre as relações de causalidade debruçar-nos-emos mais pormenorizadamente na secção seguinte. No entanto, os conectores são também um indicador destas relações e do estabelecimento de coesão e coerência do texto.

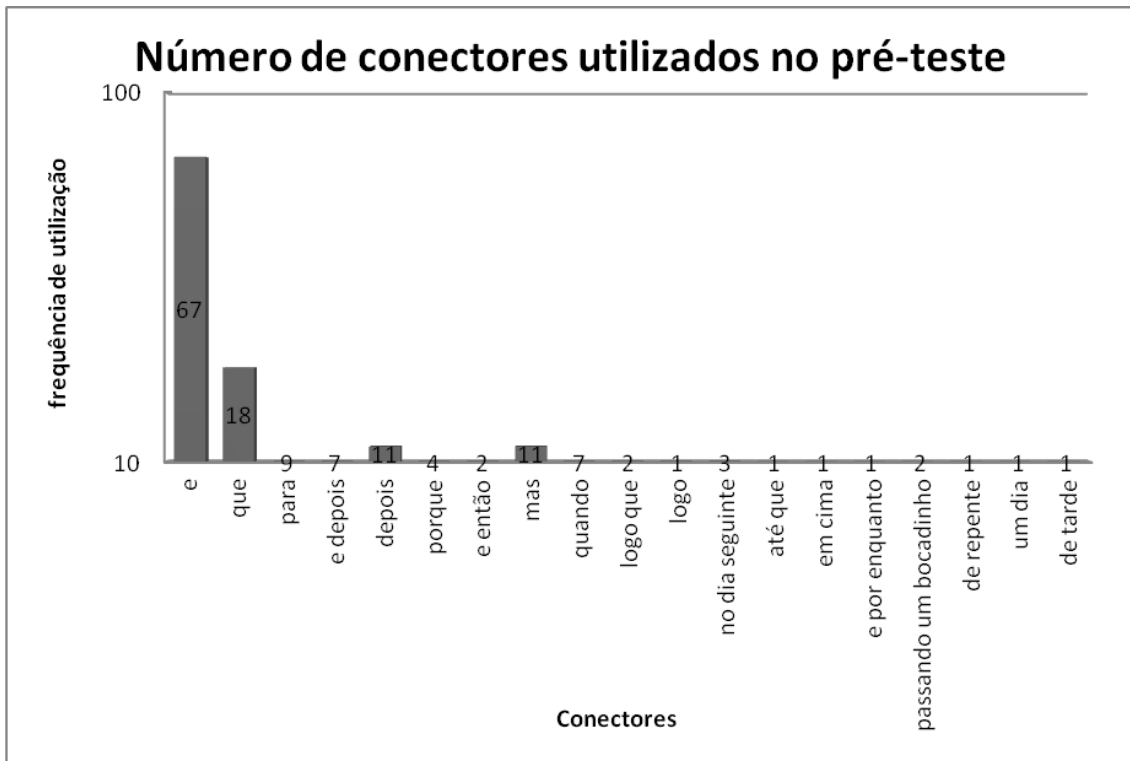


Gráfico 2 – Número de ocorrências de cada conector no pré-teste.

De seguida, podemos verificar, a diversidade de conectores e sua frequência estão registados na tabela:

Conectores \ Alunos	e	para	que	E depois	depois	porque	E então	mas	quando	Logo que	logo	No dia seguinte	Até que	Em cima	E por enquanto	Passando um bocadinho	De repente	Um dia	De tarde	Total	
A	3	1	1		1							1								7	
B	4					2															6
C	2		3																1		3
D	1		1					1	1							1					4
E	6				1																7
F	4								1												5
G	8																				8
H	3		1	3					2												9
I	3	1	3		2				1								1	1			12
J	4	2	1	1	1	1	2	1				1									14
K	3		3	1	3																10
L	6		1						1	2	1	1		1							13
M	5																				5
N	2	3	2		3			3	1				1		1	1					17
O	9	2	1																		12
P	4		1	2		1		6													14
Total	67	9	18	7	11	4	2	11	7	2	1	3	1	1	1	2	1	1	1		

Tabela 10 – Diversidade e frequência de utilização dos conectores no pré-teste.

Tendo por base os resultados expostos na tabela 10, observamos que as crianças que apresentam maior diversidade no uso de conectores são as J e N, utilizando nove conectores diferentes cada uma. Depois com uma diversidade de sete conectores, estão as crianças I e L.

Duas crianças: G e M, empregam apenas o conector e ao longo de todo o texto, o que originou um texto com uma sequência temporal incipiente, marcada apenas pelos tempos verbais e com pouca coesão e coerência, conforme se pode ver no texto da criança M que a seguir transcrevemos:

(T3) – *“No quadro tem o passarinho estava com seu filhos na floresta e tem três filho na casa deles.*

A mãe foi embora e o gato ele queria comer os filhos.

O gato estava sentado no chão ele estava a olhar o filho do passarinho.

O gato subiu a árvores ele queria comer os passarinho e o lobo encontrou o gato.

O lobo puxou o a calda do gato e passarinho chegou a casa.

O lobo foi atrás do gato e passarinho trouxe as ninhoca para o filhos”

O texto em que a ocorrência de conectores é menor, com apenas três, pertence à criança C (ver anexo 2).

De referir que entre os textos que apresentam uma menor quantidade e diversidade de conectores se encontram os textos das crianças B, F e G que afirmam ter o português como língua materna.

Em suma, as produções do pré-teste, no que diz respeito aos conectores, revelam além de pouca diversidade, a predominância do conector e. Desta forma, os textos apresentam sequência temporal marcada de forma incipiente e poucas relações de causalidade entre os acontecimentos/ações e portanto com coesão e coerência pouco marcadas.

3.5 – Análise do pré-teste: relações de causalidade

Sousa (2010), num estudo já referido, mostrou que a noção de causalidade é um bom indicador de desenvolvimento da competência narrativa e o seu uso é um mecanismo que influencia a qualidade dos textos.

Conforme já constatamos na revisão bibliográfica, a relação entre dois factos segundo o princípio da causalidade pode ser linguisticamente organizada de diversos modos, independentemente da organização sintática e dos conectores presentes.

Deste modo, passamos à descrição dos resultados obtidos. No que se refere aos marcadores inter-proposicionais, no corpus são utilizados os marcadores *para*, *e*, *porque*, e *até que*, conforme o quadro abaixo.

Relações de causalidade			
Porque	E	Para	Até que
4	3	6	1

Quadro 2 – Marcadores inter-proposicionais no pré-teste

Podemos verificar que a ocorrência de marcadores inter-proposicionais é muito reduzida, sendo no total do corpus de catorze ocorrências. A juntar a estas, existem apenas mais duas relações inferenciais, originadas pelo uso de formas que revelam estados psicológicos de origem ou resultado de determinadas ações: preocupação, medo:

(1) – “os filhos começaram a ficar preocupados” pela demora da sua mãe. – criança J

(2) – “nhão, nhão e os pombos ficaram com medo” porque a sua mãe tinha saído e o gato apareceu. - criança L

A partir deste corpus do pré-teste observamos que um dos meios mais utilizados para expressar a causalidade foi a expressão da finalidade com característica de intencionalidade:

(3) – “o pássaro saiu do ninho para ir buscar comida” – criança N

(4) – “para pegar os pardais” – criança O

O marcador *para* serviu para estabelecer uma relação entre um evento e um fim visado.

Surgiu também uma ocorrência de *querer*, que sublinha o caráter intencional das orações finais, conforme:

(5) – “veio um gato que queria comer os filhos do passarinho” – criança K

Apresentamos também o caso em que a relação de causalidade é

possível devido ao facto de o sujeito sintático da segunda preposição ser co-referencial com o da primeira e os acontecimentos serem sequenciais, permitindo uma inferência:

(6) – “viu um gato e fugiu” – criança O

No caso seguinte, a sequencialidade e a relação semântica entre os acontecimentos permitem também o estabelecimento de uma inferência (o gato gritou porque o cão lhe mordeu a cauda e a mordida causa dor):

(7)– “ O cão mordeu na cauda e o gato gritou” – criança A

Nestes casos a relação causa-efeito estabelecida é do domínio do construído, dependendo dos domínios nocionais em presença e do conhecimento do mundo do enunciador e co-enunciador (Sousa, 2010).

O conector que prototicamente expressa um nexos causal é *porque*. A sua utilização é exigente do ponto de vista da organização inter-proposicional e textual dado que não possibilita uma relação isomórfica com a sequência temporal dos acontecimentos. Este ocorreu apenas quatro vezes:

(8) – “ a mãe foi embora porque foi trazer algo para os filhotes” – criança B

(9) – “o cão não deixou ver porque o gato ia tirar os pintainhos” – criança P

Em resumo, as relações de causalidade estabelecidas foram diminutas, quer utilizando marcadores inter-proposicionais, quer recorrendo a outros mecanismos. Das dezasseis crianças que constituem o estudo, sete não estabeleceram qualquer tipo de nexos de causalidade. Tal confirma uma vez mais, o que temos vindo a verificar e afirmar ao longo da análise efetuada, a incipiente coerência e coesão textuais.

Em síntese, o pré-teste diz-nos que a estrutura da narrativa como texto tempo-relação causal não estava adquirida.

Da análise, ressaltaram dificuldades com a conceptualização da narrativa e a nível frásico, observámos uma escrita paratática com os constituintes frásicos reduzidos, fraca utilização de conectores e com poucas relações de causalidade.

4 – Pós-teste

Após a implementação do programa de intervenção, aplicámos o pós-teste. Foi distribuído a cada aluno o mesmo conjunto de 6 imagens que constituíram o pré-teste, a partir do qual tinham de escrever um texto narrativo. Depois da recolha de dados, procedemos à análise dos textos (Anexo 5) utilizando a mesma metodologia do pré-teste.

4.1 – Análise do pós-teste: estrutura da narrativa

Começámos por analisar os textos quanto à estrutura da narrativa. Os resultados dessa análise constam do quadro 3.

Elementos constituintes da estrutura da narrativa		Nº de alunos (total 16)	Obs.
Título		16	
Princípio	Sem fórmula de abertura	0	
	Com fórmula de abertura	16	Seis utilizaram “Era uma vez...”
Tempo		16	
Espaço		15	
Personagens		16	Os verbos mais utilizados na introdução das personagens foram: estava, era, apareceu, depois veio...
Meio	Problema	16	
	Peripécias	16	
Fim	Resolução	16	
	Sem de fórmula de fechamento	1	
	Com de fórmula de fechamento	15	Oito utilizaram “ E a história acaba aqui”

Quadro 3 – Resultados da análise do pós-teste relativamente às componentes da estrutura narrativa

Observando o quadro acima, verificamos que todos os alunos elaboraram texto narrativo e respeitaram a sua estrutura. Todos os textos têm título, princípio e fórmula de abertura. Todos os alunos introduziram, explicitamente o tempo e quinze construíram linguisticamente a categoria espaço. Todos incluíram as personagens intervenientes, introduzindo-as através dos verbos ser, estar, vir e aparecer (tal como na recolha de pré-teste). No que diz respeito ao desenvolvimento do texto narrativo incluíram o problema e as peripécias. Todos construíram um final, com a resolução do problema e quinze dos dezasseis utilizaram fórmula de fechamento.

4.2 – Análise do pós-teste: extensão e diversidade lexical

Analisando a extensão textual, temos em conta a média de orações e de palavras por texto, que apresentamos nesta tabela síntese:

	Média Pós-teste
Palavras	168
Orações	31
Palavras por oração	5,5

Tabela 11 – Médias referentes ao pós-teste: palavras, orações e palavras por oração.

Conforme podemos verificar, na tabela acima, nos textos do pós-teste, as crianças produziram em média trinta e uma orações por texto, oscilando entre vinte e uma no mínimo e cinquenta e duas no máximo. Quanto às palavras produziram, em média, cento e sessenta e oito palavras por texto.

Quanto à diversidade lexical analisámos os textos do pré-teste:

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
pós-teste	0,44	0,47	0,48	0,41	0,47	0,49	0,45	0,56	0,52	0,49	0,49	0,41	0,37	0,52	0,38	0,47

Tabela 12: Análise da diversidade textual no pós-teste, por aluno.

Conforme podemos observar, os segundos textos das crianças apresentam para um aumento da diversidade textual, tendo em conta que o número total de palavras também aumentou.

4.3 – Análise do pós-teste: estruturas complexas

De seguida, apresentamos os resultados obtidos no pós-teste e tal como ocorreu na análise do pré-teste, neste também classificámos as orações e procedemos à análise dos números totais obtidos no pós-teste.

	Média Pós-teste
Coordenadas	17
Subordinadas	12

Tabela 13 - Média de orações coordenadas e subordinadas no pós-teste.

Podemos observar, que nestes textos, as crianças produziram mais frases coordenadas do que subordinadas, apresentando uma média de dezassete coordenadas e doze subordinadas. O número de orações no pós-teste é superior ao inicial, quadruplicando o número de orações subordinadas. E o somatório das duas, duplicou no teste final. Os resultados obtidos parecem confirmar o que a bibliografia refere.

Seguidamente, ao nível das estruturas complexas, apresentamos uma tabela pormenorizada com os resultados obtidos, no pós-teste, por aluno.

Pós - Teste - Texto 2

Alunos	Palavras	Orações	Frases simples ou superior	Subordinadas	Coordenadas	Média de Palavras por Oração	Média de orações subordinadas	Média de orações Coordenadas
A	149	30	1	6	23	5,0	0,2	0,8
B	198	34	3	9	22	5,8	0,3	0,6
C	155	33	5	17	11	4,7	0,5	0,3
D	190	27	5	12	10	7,0	0,4	0,4
E	133	26	1	8	17	5,1	0,3	0,7

F	140	21	1	10	10	6,7	0,5	0,5
G	221	41	3	18	20	5,4	0,4	0,5
H	176	30	2	8	20	5,9	0,3	0,7
I	146	26	4	12	10	5,6	0,5	0,4
J	212	41	6	23	12	5,2	0,6	0,3
K	137	27	0	8	19	5,1	0,3	0,7
L	141	27	1	14	12	5,2	0,5	0,4
M	158	28	2	7	19	5,6	0,3	0,7
N	172	31	1	11	19	5,5	0,4	0,6
O	248	52	7	19	26	4,8	0,4	0,5
P	112	19	0	3	16	5,9	0,2	0,8
Médias	168	30,8				5,5		

Tabela 14 - Dados relativos às estruturas complexas no pós-teste por criança.

A partir da observação da tabela, vemos que há um aluno que se destaca com vinte e três orações subordinadas contra doze coordenadas. Segue-se outro aluno com dezanove subordinadas e vinte e seis coordenadas. Nos quatro alunos, (J, O, G e C) que se destacam no emprego de orações subordinadas e coordenadas, três têm língua materna crioulo cabo-verdiano e o outro afirma ter o português como língua materna, não se podendo estabelecer nexos de causalidade, entre a língua materna do aluno e o emprego de orações subordinadas nas produções escritas, apenas se pode inferir a eficácia da intervenção.

A criança P utiliza no seu texto três frases subordinadas, o que, apesar de constituir um valor baixo, fica próximo da média atingida no pré-teste. Das quatro crianças que afirmam ter LMP, duas delas (B e P), obtêm um valor inferior à média no uso de frases subordinadas. A criança G, que afirma ter LMP, no pré-teste não produziu nenhuma frase subordinada e as coordenadas ficaram abaixo da média e neste segundo texto consegue um número semelhante de subordinadas e coordenadas, 18 e 20 respetivamente. Este é o aluno em que o desvio foi mais importante.

Os segundos textos são mais extensos e mais coesos porque as crianças estabeleceram relações de hierarquia entre os vários acontecimentos da história, o que se traduz num aumento de orações subordinadas. Conforme podemos verificar, por exemplo, no texto da criança J:

(T4) – *“De repente, mãe acordou assustada as suas crias estavam a gritar a pedir comida. A mãe pensou para dentro de si:*

- *Será que estaram com fome?*

Então a mãe disse para eles:

- *Esperem aqui que eu já vos trago comida.*

Subitamente, apareceu o gato malvado com fome a tentar apanhar os pássaros. Então trepou a árvore para apanhar os pássaros.

De seguida, apareceu um cão ambicioso chamado Tsnamir que queria tentar salvar a vida daqueles passarinhos.”

No gráfico seguinte, apresentamos as frases simples, superiores, coordenadas, subordinadas e total de orações produzidas por cada criança, relativamente ao pós-teste. Este gráfico dá-nos uma perspetiva mais geral.

A mancha gráfica obtida permite-nos confirmar que, quando comparamos o total de orações com a coluna das frases coordenadas e das subordinadas, todos os alunos utilizaram de forma mais equilibrada quer umas quer outras ao longo das suas produções textuais.

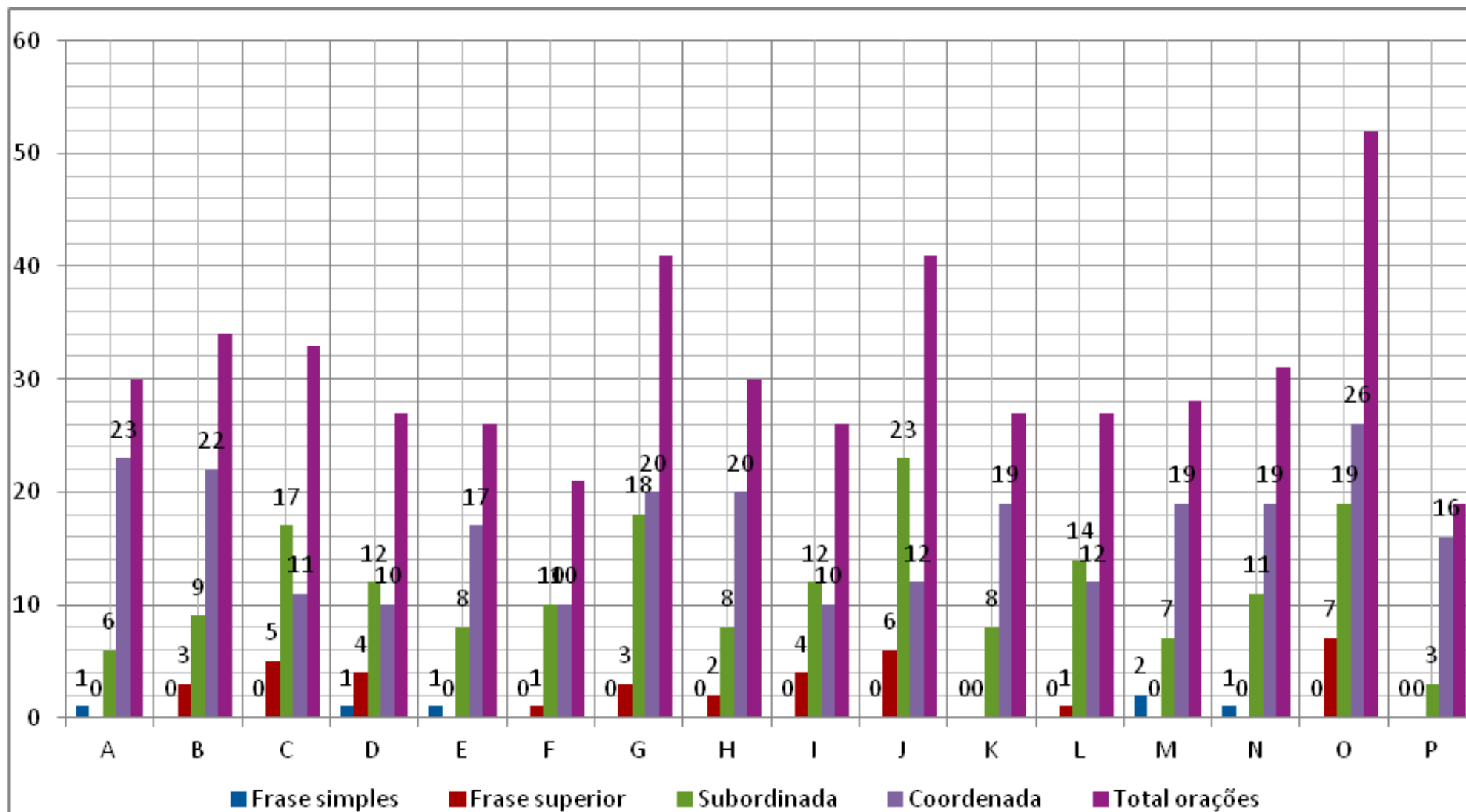


Gráfico 3 - Resultados das estruturas complexas do pós-teste, por aluno.

Em síntese, os textos apresentam uma média superior de orações em relação ao pré-teste. As frases são mais extensas e o número de orações aumentou. Este aumento está relacionado com o facto de os alunos terem utilizado um maior número de conectores, conforme analisaremos mais à frente. Por outro lado, as crianças revelam possuir um vocabulário mais diversificado, o que influencia a média de orações e de palavras, assim como a complexificação frásica.

4.4 – Análise do pós-teste: conectores

De seguida, apresentamos a análise dos resultados obtidos no pós-teste ao nível dos conectores empregues durante a textualização.

Em relação à frequência de utilização de cada um dos conectores empregues nos textos, registada no gráfico 4, o conector mais utilizado continua a ser o “e”, empregue noventa e quatro vezes. No entanto, a ocorrência dos restantes conectores também aumentou. É o caso de: *que*, *para*, *mas* e *quando* com cinquenta e duas, vinte e oito, vinte e cinco e vinte e quatro ocorrências respetivamente e de *porque* com dezasseis.

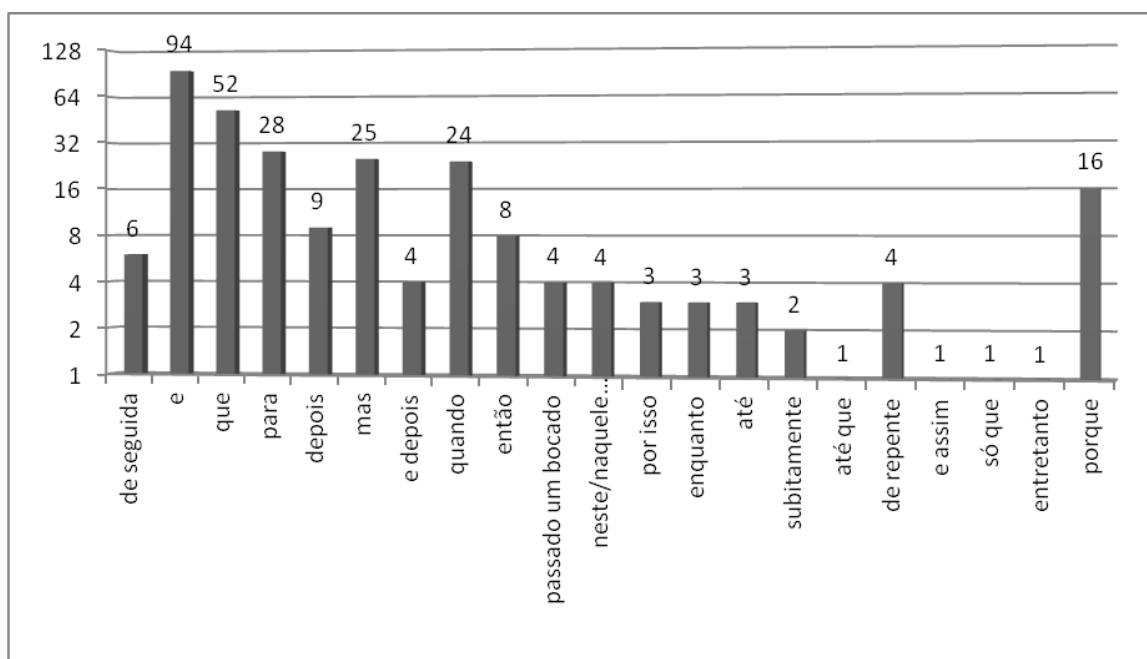


Gráfico 4 - Número de ocorrências de cada conector no pós-teste.

Os conectores que permitem encadear e relacionar as ações no tempo, e conectores que além da temporalidade, focalizam movimentos de narração (Sousa, 1996) ocorrem em maior número. Veja-se, a título de exemplo, marcadores quer de simultaneidade entre eventos - *enquanto*, quer de sequência temporal – *de seguida, passado um bocadinho*, quer de movimentos de focalização narrativa – *de repente, subitamente*. No pós-teste, continua a verificar-se o predomínio do conector *e* o que demonstra a existência de orações coordenadas e a prevalência da parataxe como estratégia discursiva. No entanto, deve observar-se que esta forma assume novas funções (Karmillof-Smith, 1986); além da marcação da adição também é utilizado para estabelecer relações de causalidade, conforme se pode ver no exemplo apresentado e em mais pormenor na secção mais adiante:

(10) - “*ouviu um som de pássaros a piar e foi lá ver.*” – criança B

O aumento da frequência do conector *porque* permite-nos verificar o aumento da existência de orações subordinadas e de relações de causalidade. Sobre estas últimas debruçar-nos-emos na secção correspondente. O aumento de conectores é indicador de um maior cuidado na marcação explícita de nexos entre as predicções quer estes sejam de causalidade, fim ou mesmo para marcar relações entre ações das personagens e as suas motivações ou intenções. Tal revela desenvolvimento na conceptualização da narrativa: um género de texto em que as personagens agem em função de objetivos e finalidades.

De seguida, a tabela indica-nos a quantidade e diversidade de conectores utilizados por cada aluno do estudo.

Conectores Alunos	Conectores														Total								
	e	Só que	que	para	E depois	depois	E assim	porque	Então	mas	quando	Por isso	Naquele /nesse momento	De seguida		Até	Até que	Enquanto	entretanto	subitamente	Passado um bocadinho /uns minutos	De repente	
A	9		2	1		1		1		2					1								17
B	9		3	1				3			1			1									18
C	5		6	1				3	1	2			1	1								1	21
D	1	1	4	3		1		2		2				1							2		17
E	5			3						2	2	1										1	14

F	3		4	2		1			1	1	2									14	
G	7		6	2				1		3	2	1	1	1		1	1			1	27
H	9		6	2						2	1				1					1	22
I	4		4					1		3	1						1		1		15
J	6		4	1		1		1	3		3			1					1	1	22
K	9		3			3				1	2		1								19
L	1		6	4	4	1	1				2	1									20
M	4		1	3						1	2						1				12
N	7		1	2				2		1	2		1						1		17
O	7		2	2		1		2	3	3	3				1		1				25
P	8			1						2					1						12
TOTAL	94	1	52	28	4	9	1	16	8	25	24	3	4	6	3	1	3	1	2	4	4

Tabela 15- Diversidade e frequência de utilização dos conectores no pós-teste.

Tendo por base os resultados expostos na tabela 15, observamos que, no geral, as crianças apresentam maior diversidade no uso de conectores nos seus textos. Destaca-se, pela variedade e também pela quantidade, a criança G, que utiliza doze conectores diferentes num total de vinte e sete. Próximo deste resultado, está a criança O com uma variedade de dez e uma quantidade de vinte e cinco, sendo a primeira de LMP e a segunda de LMCV.

Apenas três crianças utilizam quatro ou seis conectores diferentes.

É de sublinhar, que duas crianças (D e L, ambas LMCV), apenas usam o e uma vez no total de dezassete e vinte conectores, respetivamente.

Em suma, os textos do pós-teste, no que se refere aos conectores, revelam maior diversidade e ainda que com predominância do conector e outros quatro conectores aumentam proporcionalmente. O aumento de conectores é um dos fatores que contribuem para a qualidade textual quer a nível da coesão, quer da coerência.

4.5 – Análise do pós-teste: relações de causalidade

De seguida, apresentamos os resultados do pós-teste relativamente às relações de causalidade, sintetizados a partir na tabela, que resultou da análise dos textos e que mostra o total de conectores que estabelecem relações de causalidade a nível inter-proposicional:

Relações de causalidade								
Porque	E	Para	Como	Então	Por causa	Por + infinitivo	Por isso	Que
15	13	23	1	2	1	4	1	3

Tabela 16 - Total de ocorrências de marcadores inter-proposicionais no pós-teste

Conforme podemos constatar, a ocorrência de marcadores de relações de causalidade a nível inter-proposicionais é agora mais importante, sendo no total (do corpus) de sessenta e três ocorrências. Como assinalado, a relação de causa e efeito, sendo importante na narrativa, pode ser marcada recorrendo a diversas estratégias: marcação inter-proposicional, através de relações lexicais ou são estabelecidas pelo leitor através do estabelecimento de inferências: partindo do texto e fazendo apelo a conhecimentos do mundo. Vejam-se os dois exemplos abaixo:

(11) – *“deu vontade de comer os filhos que ficaram a guinchar...”* – criança C

(12) – *“dormiam um sono profundo no seu ninho. De repente a mãe acordou assustada”* – criança J

Enquanto em C a oração relativa apresenta o efeito, *ficaram a guinchar* causado pela fome – *deu vontade de comer*. Em (12) o adjetivo *assustada* apresenta a razão porque a mãe acordou.

A partir do corpus do pós-teste, observamos que um dos meios mais utilizados para expressar as relações de causa efeito continuou a ser a expressão de fim:

(13) – *“o gato ficou à espera que descessem para come-los”* – criança A

(14) – *“sentou-se para dar balanço”* – criança B

(15) – *“o cão puxou-lhe a cauda para ele não conseguir subir”* – criança C

(16) – *“ a Sónia teve de sair para ir buscar comida para as suas crias”* – criança D

(17) - *“ o gato subir na arvore para matar as crias”* – criança D

Nas orações finais é estabelecida uma relação entre a oração principal (a antecedente) e a oração final (a consequente), dependendo a relação de causa efeito do conector e da ordenação temporal das orações, segundo o princípio de que o que acontece antes é a causa do que acontece a seguir. Como vemos,

nas orações apresentadas, a ação conseqüente pode ser entendida como uma intencionalidade ou um propósito: *ficou à espera para comê-los, teve de sair para ir buscar comida*.

Nos textos do pós-teste verifica-se não só um aumento de orações causais, como diversificação na sua marcação. Assim, como conetores que iniciam a subordinada causal ocorrem: *porque, por causa, por isso*.

Como verificamos, a maior ocorrência do marcador *para* em comparação com *porque* ou *por* deve-se ao facto de este ser mais difícil, pois as relações estabelecidas pelos conetores causais não são isomórficas em relação à sequência de eventos, como assinalado para o conector *para*. Vejamos: em (18) *o gato tem medo e foge*, e em (19) *o cão fala e o gato admira-se*. Esta é a ordem temporal dos eventos, quando se utiliza *porque* para estabelecer uma relação de causa e efeito em primeiro lugar na frase surge o efeito e em segundo lugar a causa:

(18) – “*ele fugiu porque tinha medo*” – criança B

(19) – “*o gato ficou admirado porque o cão falava*” – criança C

(20) – “*ficou lá preso porque tinha medo das alturas*” – criança N

As orações causais podem ser finitas ou infinitivas. Nos textos do pós-teste ocorrem os dois tipos de orações causais. Vejam-se os exemplos seguintes:

(21) – “*mas depois sentiu pena deles por serem tão pequeninos*” – criança D

(22) – “*agradeceu ao cão Max por ele ter protegido os seus filhos do gato*” – criança F

(23)– “*a Lara agradeceu ao senhor por ter lhes salvado*” – criança O

(24) - *o gato ficou aborrecido com o cão por ele lhe ter mordido*” – criança D

Como se observa, as crianças utilizam tanto o infinitivo pessoal como o infinitivo pessoal composto. Saliente-se que as exigências linguístico-concetuais da oração causal infinitiva são as assinaladas para as construções causais com o conector *porque*. A relação estabelecida através de *por + infinitivo* é idêntica à marcada pelo *porque*, no que diz respeito à inversão dos eventos.

Neste corpus, podemos também observar, outras orações que

estabelecem uma relação de causa e efeito, uma finalidade. Vejamos a oração seguinte, com valor consecutivo:

(25) – “*lhe pegou na cauda e puxou, puxou até o gato sair da arvore*” – criança O

(26) – “*deu-lhe uma sova que ele nunca mais atacou algum pássaro e só atacava ratos*” – criança G

A primeira frase pode ser parafraseada por *puxou tanto que o gato saiu*. Como vemos, a segunda oração exprime uma consequência da intensidade/ quantidade da ação descrita na primeira oração (cf Mateus et al., 2003, p. 754 e segs). Já a segunda pode ser parafraseada por *deram-lhe uma sova de tal modo que nunca mais atacou pássaros*.

Apresentamos alguns exemplos de ocorrências em que a relação de causalidade é autorizada pela noções em presença, pela ordenação temporal dos acontecimentos e pela ocorrência de e:

(27) – “*mordeu-lhe a cauda e ele aprendeu a lição*” – criança C

(28)– “*mordeu a cauda do gato e ele fugiu dali*” – criança J

(29)– “*o fredy pegou na cauda e puxou e o gato caiu*” – criança K

No corpus do pós-teste surgem pontualmente outras construções que participam no estabelecimento de nexos causais. Veja-se como as expansões do N gato estabelecem um antecedente para os acontecimentos subsequentes:

(30) – “*era um gato esfomeado que gostava de comer passarinhos*” – criança A.

Um gato + GA + oração relativa: são os modificadores do nome – esfomeado, que gostava de comer passarinhos – que criam as condições para o ataque do gato. A mesma função pode ser desempenhada por uma estrutura coordenativa assindética:

(31) – como relação de causalidade, utilizando orações coordenadas assindéticas, como em “*um acordou, tinha fome...*” – criança E.

Como assinalámos anteriormente, a ordenação temporal dos acontecimentos e a possibilidade de se estabelecerem inferencialmente relações entre as situais ordenadas temporalmente permite a leitura causal:

(32) – “*quando eles tinham fome a mãe ia buscar comida*” – criança K,
ou em

(33) – “*quando a mãe chegou ao ninho o gato fugiu*” – criança M

No exemplo (32) há construção de um valor habitual e no (33) há construção de um acontecimento único.

Ocorreram outros casos que decorrem do conhecimento que a criança tem do mundo, como em:

(34) – *“o gato estava com fome subiu o tronco da arvore”* – criança P.

Houve ainda relações, como em:

(35) – *“apareceu um cão... que queria tentar salvar a vida daqueles passarinho”* – criança J - e em:

(36) - *“apareceu um gato mau muito mau que disse: Hoje vou-vos comer, estou com tanta fome”* – criança O,

Existe uma relação entre noções, esta última ainda associada a uma relação inferencial, uma vez que o gato podia ter fome e não ir comer os pássaros, mas como era muito mau, acabou por fazê-lo.

Nos textos do pós-teste, assistimos à inclusão de várias relações inferenciais, o que não aconteceu no pré-teste. Observemos alguns destes casos:

(37) – *“estava a mãe a passear e o gato a espreitar”* – criança A, o passeio da mãe deixa os passarinhos desprotegidos e à mercê do gato.

No caso que apresentamos em seguida, inferimos que o pássaro acordou devido à fome, pois quando se sente fome não se consegue dormir:

(38) – *“um acordou, tinha fome”* – criança E.

(39) *“O gato (estava esfomeado) reparou na mãe águia e escondeu-se atrás de um arbusto e esperou”* – criança H – aqui, o gato revela intencionalidade pois esperou até que a mãe se fosse embora, uma vez que era ela que estava a proteger os filhos.

(40) Na ocorrência *“havia um gato matreiro que comia tudo o que via”* – criança I, verificamos uma inferência produzida através da caracterização da personagem. Esta mesma criança produziu uma outra relação inferencial:

(41) *“o dono do Faísca fez uma gaiola para eles e para a mãe deles”,* para ficarem todos protegidos.

(42) Verificamos inferência em *“quando o cão estava a ver que o gato ia comer os passarinhos o cão apareceu e lhe mordeu a cauda”* – criança M, para que ele não os comesse.

Resumindo, as relações de causalidade estabelecidas revelaram um aumento significativo, quer utilizando marcadores inter-proposicionais, quer usando o léxico, quer deixando ao leitor a responsabilidade de a partir do dito estabelecer relações de inferência. Salienta-se que todas as crianças que constituem o estudo estabeleceram relações de causalidade mais do que uma vez, o que não tinha acontecido no pré-teste. Este resultado é um indicador que nos permite reafirmar a melhoria da coerência e coesão textuais.

Capítulo III – Discussão dos resultados e conclusões

O capítulo anterior permitiu-nos apresentar em detalhe os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste e compará-los para atender aos objetivos da investigação. Na secção 3, recolhemos e analisamos os dados obtidos no pré-teste, a nível: da estrutura da narrativa; da diversidade lexical; da complexificação das estruturas frásicas; dos conectores e das relações de causalidade. Na secção 4, recolhemos e analisamos os dados obtidos no pós-teste, tendo em conta os mesmos indicadores que analisámos no pré-teste. Entre o pré-teste e o pós-teste, foi realizada, como referido, a intervenção pedagógica. Neste capítulo, propomo-nos realizar uma discussão, primeiramente a um nível comparativo entre os resultados obtidos no pré e no pós-teste. Depois mais abrangente, ao nível dos principais resultados com base nas questões de partida e nos objetivos e apresentar as conclusões do estudo. Além disso, apresentaremos as principais contribuições e limitações da investigação tentando avançar a nossa compreensão de ensino e aprendizagem do processo da escrita em crianças para quem o português é língua não materna.

Desta forma, iniciamos esta discussão de resultados, comparando os resultados obtidos ao nível da estrutura da narrativa. Partimos de uma perspetiva macroestrutural para microestrutural. Com efeito, a nível macroestrutural e recorrendo ao gráfico 5, pode-se estabelecer essa relação de forma mais nítida no que se refere aos elementos que constituem a narrativa.

**Comparação a nível de estrutura dos textos
Pré e Pós teste**

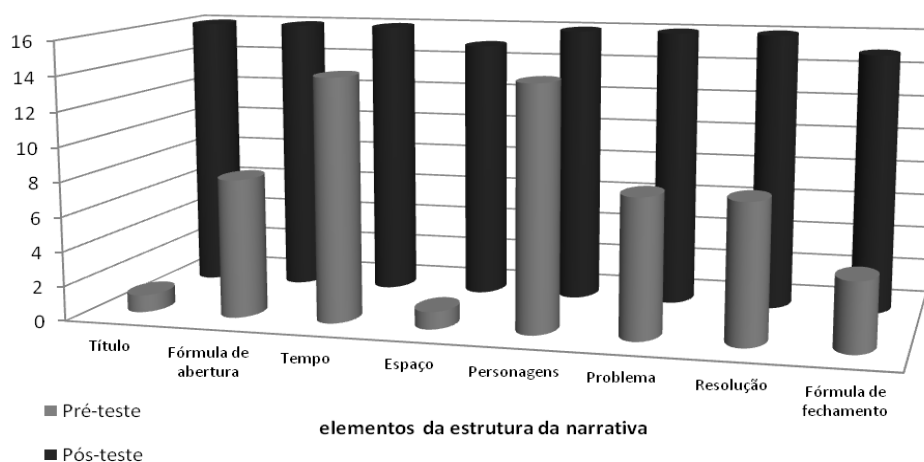


Gráfico 5 – Comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, referente à estrutura da narrativa

Da leitura do gráfico, podemos verificar uma evolução muito significativa ao nível do conhecimento da estrutura da narrativa. Pois, recordemo-nos que no pré-teste dois dos alunos não realizaram texto narrativo. Portanto, tendo em conta apenas os restantes, apenas um deu título ao seu texto e incluiu explicitamente o espaço. No pós-teste, todos atribuíram título ao texto e quinze incluíram explicitamente o espaço da ação, ou seja, no pré-teste verificamos o que Sousa e Silva (2003) afirmam como uma ausência de construção explícita em termos linguísticos destes dois elementos. As crianças não construíam linguisticamente os localizadores que situariam o texto num tempo e num espaço.

Outro aspeto, ao nível macroestrutural, que verificamos no pré-teste foi a falta de evento desencadeador da narrativa (Sousa e Silva, 2003), isto é, observando o gráfico nos itens, construção e resolução do problema metade das crianças do estudo não mobilizaram estes aspetos. Ora, “reconhecer a especificidade do texto narrativo significa também organizar o que se tem para contar a partir de uma situação problemática que o herói procurará resolver” (Sousa e Silva, 2002, p. 140). Pois, segundo as autoras, o percurso do herói parte de uma situação inicial e culmina no *climax*. Neste percurso, situam-se as peripécias, aspeto que não foi contemplado nos primeiros textos.

Em resumo, com os resultados obtidos, podemos afirmar que todas as crianças que constituem este estudo conhecem a estrutura da narrativa. pois todas, deram título, situaram a ação explicitamente no tempo e no espaço, introduziram as respetivas personagens, construíram o problema e uma resolução. Todas incluíram fórmula de abertura e fechamento.

Pretendemos realçar, também, o facto de se observar nos textos das crianças uma apropriação de léxico e expressões dos autores, constituindo um claro fenómeno de intertextualidade. A título de exemplo: “Dormiram num sonho profundo até ao raiar do sol”, “E foi embora, sem rasto nem sombra”.

Como referimos, na revisão bibliográfica, uma das medidas de desenvolvimento textual é a extensão do texto. Assim, analisámos este indicador nos textos da primeira e da segunda recolha, quanto ao número de palavras e de orações, registados nos seguintes gráficos.

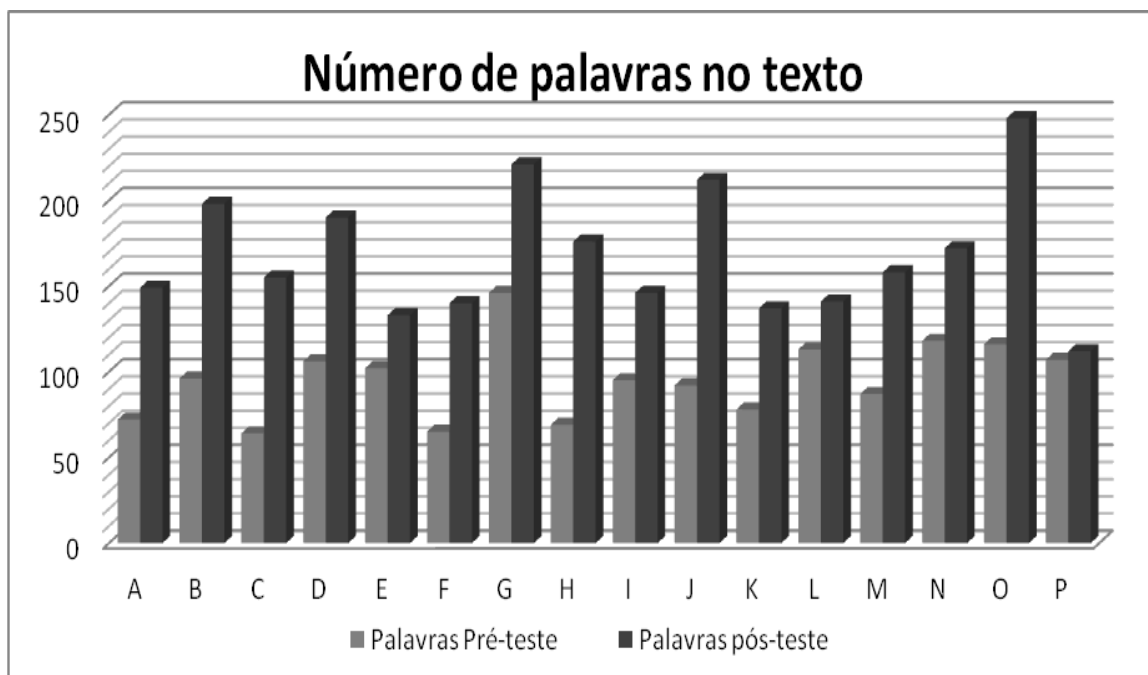


Gráfico 6 – Comparação do número de palavras, por aluno, nos textos do pré-teste e do pós-teste.

Tal como se pode observar no gráfico acima, verificámos que o número de palavras por texto aumentou consideravelmente, nalguns casos, como as crianças A, B, C, F, H, J e O, para ligeiramente acima do dobro.

De seguida, observamos o gráfico respeitante ao número de orações por texto.

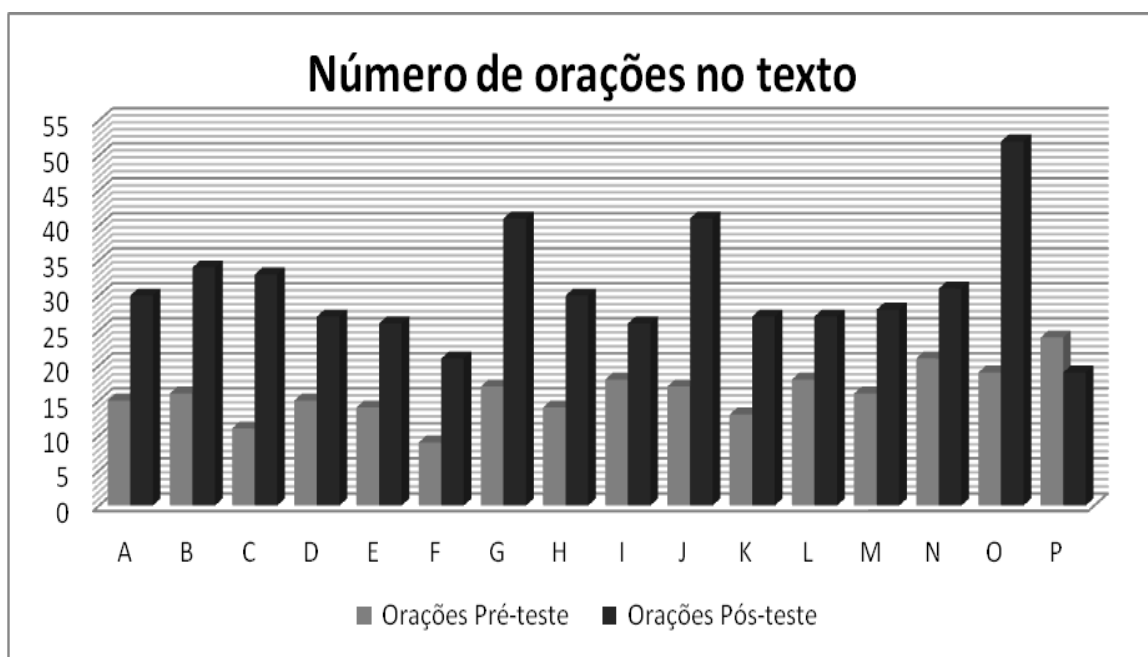


Gráfico 7 - Comparação do número de orações, por aluno, nos textos do pré-teste e do pós-teste.

Examinando os dados do gráfico anterior, podemos verificar que os alunos que produziram o dobro das palavras são os mesmos que conseguiram o dobro do número de orações. Junte-se a estes a criança K.

No geral, quer relativamente ao número de palavras, quer de orações todas as crianças progrediram, à exceção da criança P, que apesar de ter conseguido no pós-teste produzir mais palavras do que no pré-teste, ainda que com uma diferença de cinco palavras, no número de orações aconteceu o inverso, ou seja, no pós-teste produziu menos cinco orações que no pré-teste. De salientar que esta criança afirma ter o português como língua materna.

Para facilitar a interpretação a um nível global destes dados, apresentamos um gráfico com a média de palavras e de orações.

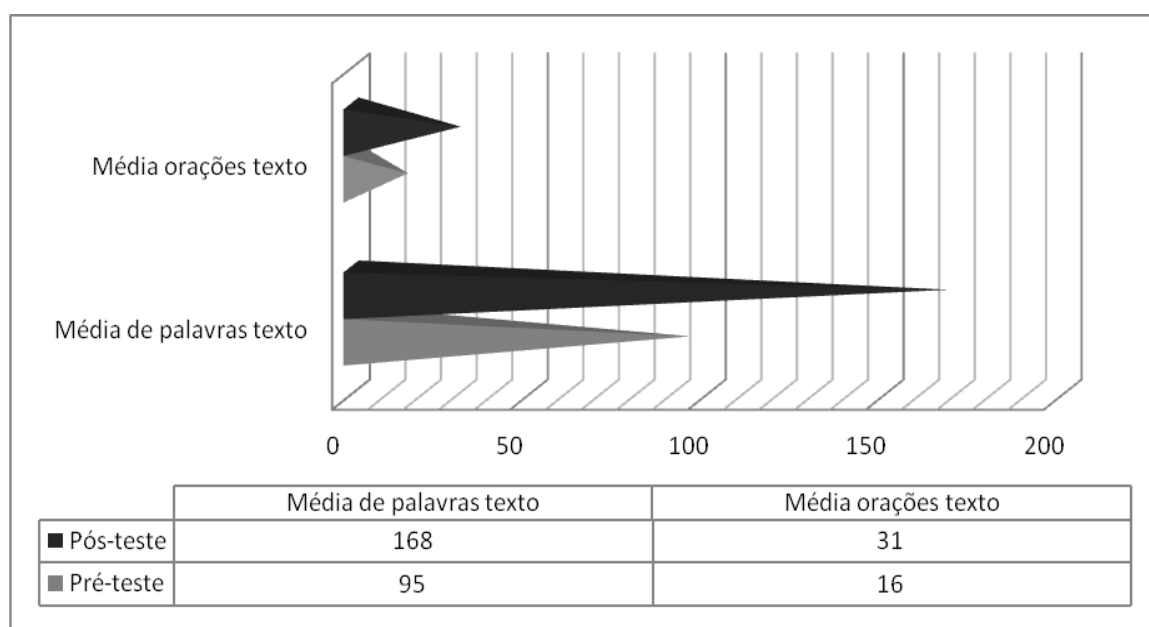


Gráfico 8 - Comparação do número médio de palavras e orações, por aluno, do pré-teste e do pós-teste.

Conforme podemos conferir, nos resultados do pós-teste verifica-se um ganho em relação ao pré-teste. A média de palavras no pré-teste foi de 95 passando para 168 no pós-teste, com um ganho médio de 73 palavras por texto. O que significa textos maiores e, portanto, uma melhoria a este nível.

Num texto mais extenso, certamente haverá mais orações. No que se refere ao número de orações, verificámos um aumento importante, tendo sido a média na primeira recolha 16 orações e na segunda 31. O que significa um ganho médio de quase o dobro, mais especificamente de 15 em termos absolutos.

De seguida, comparamos a diversidade lexical nos dois textos, por aluno:

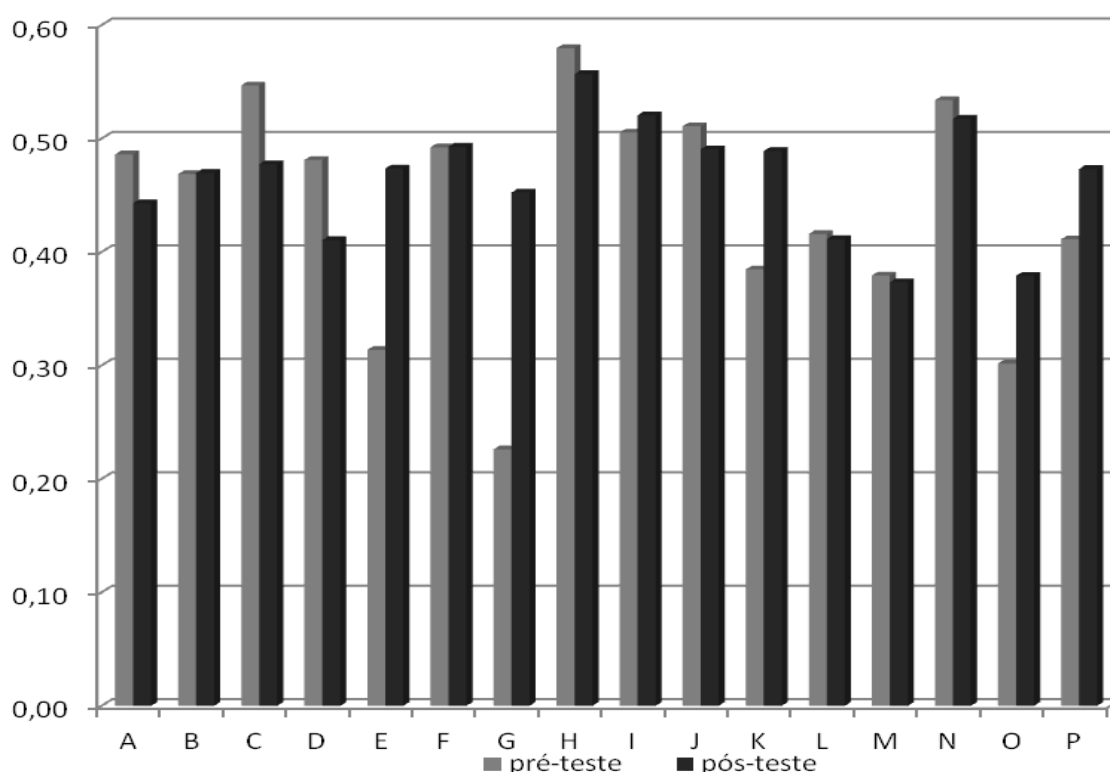


Gráfico 9 – Comparação da diversidade textual dos dois testes por aluno.

Este indicador aponta uma melhoria dos textos ao nível da diversidade, pois embora os valores sejam muito próximos e nalguns casos, mais baixos no pós-teste, devemos ter em conta que nos segundos textos o número de palavras é superior.

Assim, um dos problemas detetados inicialmente estava relacionado com a extensão das frases e conseqüentemente dos textos. Por isso, podemos constatar um progresso significativo a este nível.

No seguimento da discussão de resultados, analisaremos um aspeto que surge na sequência do anterior, ou seja, a complexificação frásica. Para tal, apresentamos o gráfico que mostra a comparação, por aluno, das frases produzidas no pré-teste e no pós-teste.

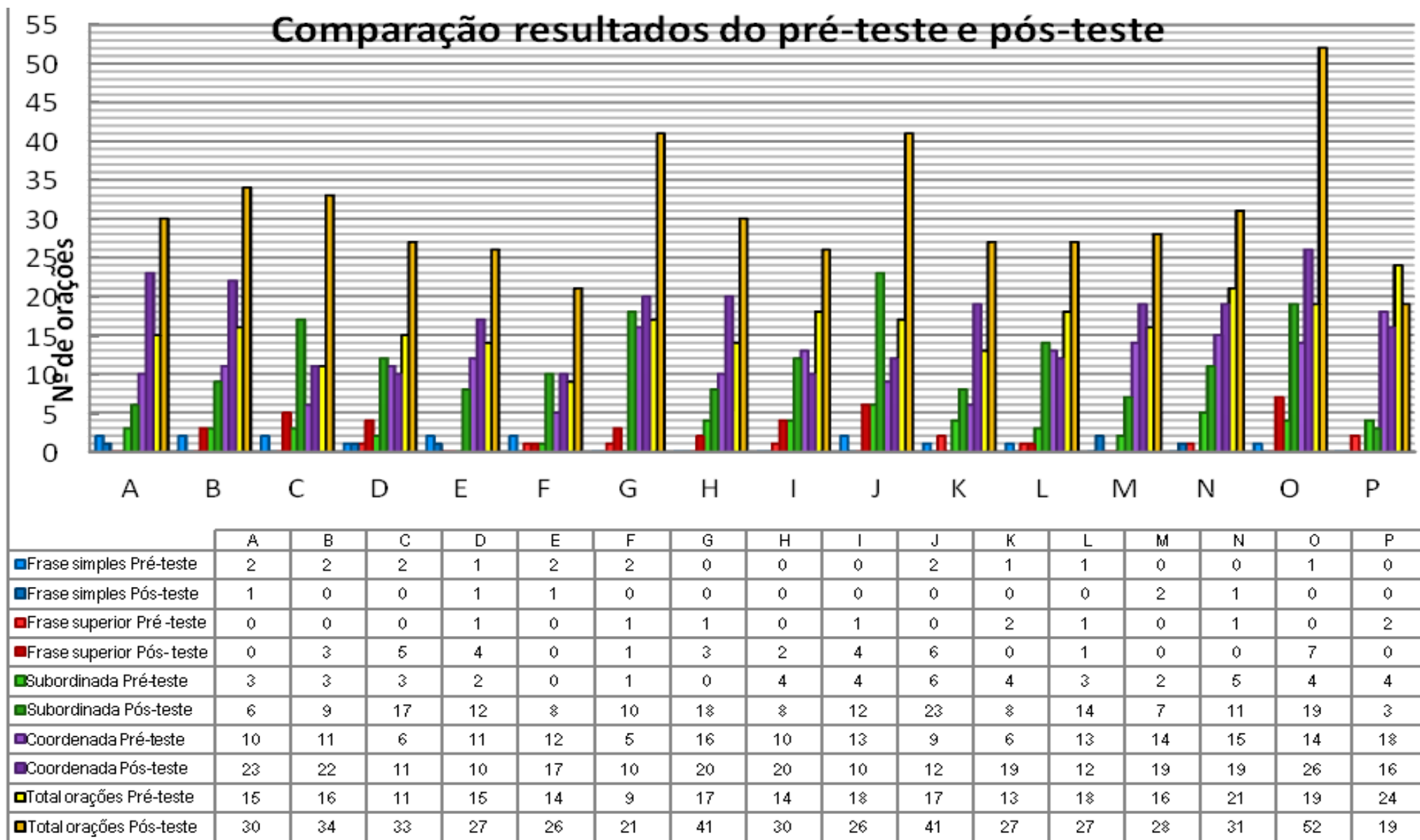


Gráfico 10 - Comparação dos resultados obtidos da análise do pré-teste e do pós-teste, referente à complexificação de frases.

No que diz respeito às estruturas frásicas complexas usadas no pré e pós-teste, podemos verificar que, na primeira recolha, 10 alunos produziram frases simples (uma ou duas) e 8 frases superiores (6 alunos apenas uma e 2 alunos duas). Situação que se inverteu no pós-teste, comparando as frases simples e as frases superiores, predominaram as segundas, utilizadas por 10 dos alunos dando uma média de 2,25. Apenas 5 alunos (1 aluno com duas e 4 com uma cada) produziram frases simples o que corresponde a metade dos alunos do pré-teste.

No entanto, na segunda recolha, todos os alunos produziram frases subordinadas o que não aconteceu na primeira. Para além disso, 4 alunos usaram mais frases subordinadas do que coordenadas. Em 2 alunos, metade das frases que produziram foram subordinadas e em 4 alunos a terça-parte das frases eram subordinadas.

A este nível podemos ainda observar pela mancha gráfica (Gráfico 10) de cada aluno, que no pré-teste a maior percentagem de frases são coordenadas, mas no pós-teste estes dois valores aproximam-se, nalguns casos como nas crianças C, D, F, J e L as ocorrências das orações subordinadas relativamente às coordenadas é igual (em F), ou superior nas restantes.

O equilíbrio e/ou predomínio da subordinação produz um efeito de conexão. Os eventos são construídos em níveis diferentes, existindo uma hierarquia entre eles. Este tipo de construção produz um texto mais coeso e coerente, existindo ligações quer a nível da relação interfrásica, quer a nível de conectores. De entre as orações subordinadas, as orações que produzem um efeito de maior ligação são as subordinadas adjetivas e substantivas. Segundo Tomasello, "(...) the different clauses are more tightly interrelated as they appear as constituents in a single complex construction under a single intonation contour (...)" (2003, p. 243).

Como já referimos anteriormente, são considerados como medida de desenvolvimento de competência textual: a extensão do texto, um maior uso de subordinação e a utilização de conectores (quantidade e diversidade). Neste sentido, o Quadro 6, apresenta-nos dados que comparam o número médio de palavras e de orações nos dois textos. Ambos aumentaram substancialmente, tal como a média de utilização de orações subordinadas.

	Média Pré-teste	Percentagem Pré-teste	Média Pós-teste	Percentagem Pós-teste
Palavras	95		168	
Orações	16		31	
Palavras por oração	6		5,5	
Coordenadas	11	77%	17	53,9%
Subordinadas	3	20%	12	37,5%
Frase simples e/ou superior		3%		8,6%

Quadro 4 – Resultados, em média, no Pré-teste e no Pós-teste: palavras, orações, bem como das orações em %.

Referira-se que o valor do número médio de palavras por oração baixou, passando de 6 para 5,5, o que é positivo pois se o número de orações teve um aumento superior ao das palavras, então a média necessariamente baixa. A redução estará também ligada ao surgimento de orações completivas que assumem frequentemente uma dimensão reduzida.

Recorrendo à percentagem, observa-se claramente um aumento percentual das frases subordinadas e uma diminuição das coordenadas, existindo assim, nos segundos textos, uma marcação hierárquica entre os eventos (Sousa e Silva, 2002).

Como vimos, os conectores têm um papel importante na construção da coesão e da coerência textuais. Desta forma, analisámos os conectores usados no pré-teste e no pós-teste e apresentamos os resultados no quadro:

Conectores	Pré-teste	Percentagem Pré-teste	Pós-teste	Percentagem Pós-teste
de seguida			6	2,0
E	69	45,4	94	32,1
Para	9	5,9	28	9,6
Depois	11	7,2	9	3,1
Mas	11	7,2	25	8,5
e depois	7	4,6	4	1,4
Quando	7	4,6	24	8,2
Então	2	1,3	8	2,7
logo que	2	1,3		
no dia seguinte	3	2,0		
passado um bocado	2	1,3	4	1,4
neste/naquele momento/instante			4	1,4
por isso			3	1,0
Enquanto			3	1,0

Até			3	1,0
subitamente			2	0,7
logo	1	0,7		
até que	1	0,7	1	0,3
e por enquanto	1	0,7		
de repente	1	0,7	4	1,4
um dia	1	0,7		
de tarde	1	0,7		
e assim			1	0,3
só que			1	0,3
entretanto			1	0,3
porque	4	2,6	16	5,5
que	18	11,8	52	17,7
em cima	1	0,7		
Totais	152	100	293	100

Quadro 5 - Uso de conectores no pré-teste e no pós-teste

No quadro acima, apresentamos os conectores usados pelas crianças. Observa-se, no pós-teste, uma maior quantidade e diversidade de conectores. No pré-teste, as crianças utilizaram um total de 152 e no pós-teste 293. Verificamos ainda, uma diminuição da utilização do e, que passou de 45,4% de ocorrências para 32,1% no pós-teste, o que vem na senda do afirmado por Paolacci, V. & Favart, M (2010), que o conector e é o mais utilizado, no entanto a sua frequência em relação ao número total de ligações diminui durante a escolaridade.

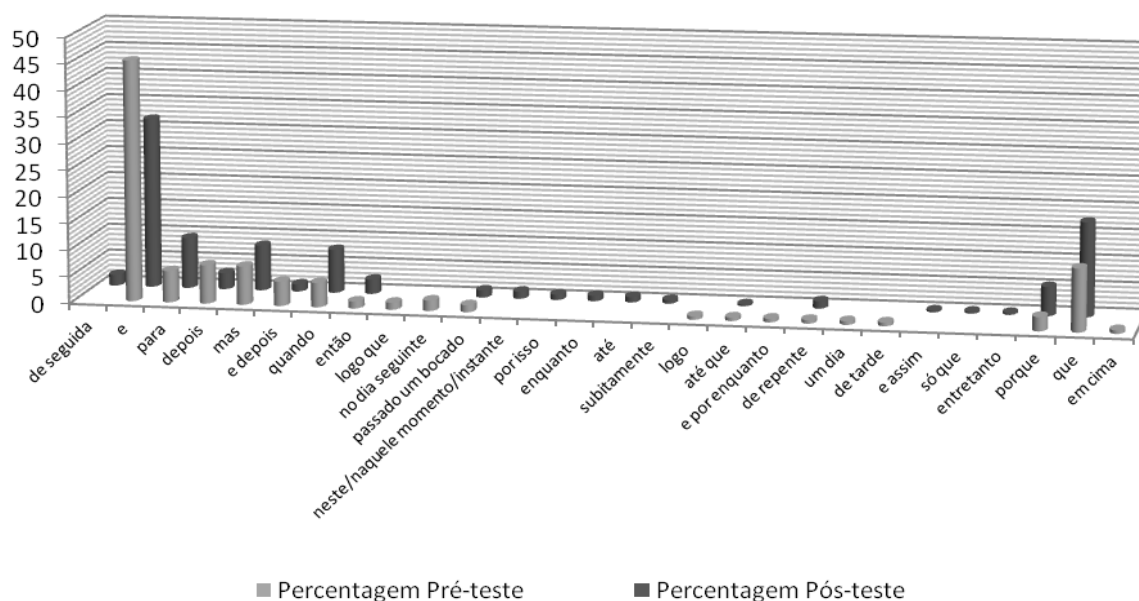


Gráfico 11 – Comparação da percentagem de conectores utilizados no pré e no pós-teste.

Por outro lado, verificámos um aumento percentual para o dobro dos conectores: *para*, *que* e *quando*. O *mas* também aumentou o número de ocorrências. No percurso de desenvolvimento da linguagem, as relações entre termos ou entre frases são expressas por conectores que estabelecem relações semânticas mais específicas, no caso da narrativa conectores temporais, cronológicos e causais Paolacci, V. & Favart, M (2010). O aumento e diversificação no uso de conectores foi um dos elementos que possibilitou a construção de textos mais coesos e coerentes.

A obtenção de textos coesos e coerentes está também diretamente relacionada com a presença de relações de causalidade. Este foi outros dos indicadores que analisámos. Pela descrição que fizemos na análise dos resultados do pré-teste e do pós-teste sobre este indicador de desenvolvimento textual, verificamos que nos segundos textos existe um aumento relevante de relações causais. Conseguimos observar essa evolução no quadro abaixo, a propósito de marcadores inter-proposicionais de relações de causa/ efeito.

	Relações de causalidade									
	Porque	E	Para	Até que	Como	Então	Por causa	Por + infinitivo	Por isso	Que
Pré-teste	4	3	6	1	-	-	-	-	-	-
Pós - teste	15	13	23	1	1	2	1	4	1	3

Quadro 6 – Comparação dos marcadores inter-proposicionais utilizados pelas crianças no pré-teste e no pós-teste.

Para além do aperfeiçoamento ao nível do emprego de marcadores inter-proposicionais, que se pode observar no quadro acima, verificamos um progresso, da mesma forma assinalável, ao nível de estabelecimento de relações de causalidade inferenciais e no próprio léxico, o que não se verificava nos primeiros textos.

Essas relações devem-se em grande parte ao facto de as crianças construírem a narrativa menos centrada no domínio do acontecer e fornecendo mais informação no enquadramento das ações. “A atribuição às personagens de sentimento, dúvidas, receios, conhecimentos que justificam e/ou explicam os eventos da historia, contribui para a construção mais densa do texto narrativo (Sousa, 2010, p. 101).

Outro aspeto referido por esta autora é a explicitação da intencionalidade, da vontade da personagem que permite reconstruir a ligação entre os eventos, o que se verificou no pós-teste. “Este seria o percurso de desenvolvimento da competência da narrativa: revelar mais estados interiores e as motivações das personagens.... Construindo, além da trama, o clima que enquadra e explica as ações empreendidas” (Bamberg, 1997 *apud* Sousa, 2010, p. 102).

Desta forma, constatámos o que já havia sido afirmado por Sousa (2010), o encadeamento de natureza causal é uma aquisição tardia, sobretudo na construção da vida interior, dos sentimentos, motivações, pensamentos das personagens. Como se verifica o ensino pode ser eficaz no desenvolvimento desta competência.

Comparando os resultados obtidos nos textos escritos pelas crianças antes e após a intervenção, poderemos fazer uma síntese global que dê conta das melhorias detetadas no processo no que diz respeito ao nível da: estrutura, diversidade lexical, complexificação frásica, conectores e relações de causalidade.

A análise efetuada sobre alguns dos elementos que devem ser mobilizados na escrita de um texto narrativo, permitiu extrair informações que confirmam a importância do ensino da escrita no desenvolvimento textual em crianças cujo português é a língua não materna.

Os resultados obtidos, de uma maneira geral, permitem verificar que os diferentes aspetos em análise interferem efetivamente no desenvolvimento da escrita e que o ensino sistemático progressivo de estratégias de escrita influi neste desenvolvimento. Relembramos que no início do estudo, os níveis de proficiência globais eram baixos.

Da análise aos textos do pré-teste, verificamos que as crianças apresentavam lacunas no desenvolvimento da competência textual, refletindo-se nas suas produções com falhas a um nível macro e microestrutural. O trabalho mostra que é possível intervir promovendo aprendizagens de qualidade, mesmo em contextos desfavorecidos e linguisticamente diversos. É consensual que o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita são condição de sucesso no percurso escolar das crianças.

Ao longo da investigação insistimos na necessidade de desenvolvimento linguístico, e no convívio com textos de literatura. Como o ambiente familiar das

crianças é distante da cultura dos textos e da escola, o acesso mediado pelo professor permite o enriquecimento dos domínios cognitivos e sociais e marcam o desenvolvimento linguístico das crianças (Giasson, 2000).

Para proporcionar o desenvolvimento da competência textual, utilizámos o ensino explícito do processo da escrita e insistimos no reforço do *input* linguístico, trabalhando textos-modelo, neste caso textos literários. A utilização de obras literárias permite que as crianças se apropriem da estrutura textual, desenvolvam o léxico, as estruturas frásicas e verifiquem, estabeleçam e apliquem relações de causalidade.

Nas segundas produções, as crianças utilizaram o discurso direto, reescreveram e/ou reinventaram o final de forma a lembrar o que leram e deram o seu cunho pessoal, utilizaram mais descrições e verificámos um registo inabitual do uso de vocabulário e de frases, conforme também refere no seu estudo Sepúlveda & Teberosky (2011). Portanto, confirma-se, nesta investigação, a importância de bons modelos e o ensino explícito do ensino do processo da escrita.

Observámos, nos textos das crianças, uma apropriação de léxico e expressões dos autores, constituindo um claro fenómeno de intertextualidade. A título de exemplo, veja-se: “Dormiram num sonho profundo até ao raiar do sol”-criança B, “E foi embora, sem rasto nem sombra” – criança C. As crianças convocaram, também, para os seus textos outros textos: “Até parecia o lobo mau da história “A capuchinho vermelho”” ou “Apareceu um gato preto com olhos verdes como o da história da bruxa Mimi.”. Fizeram retoma de expressões de autores, como por exemplo a fórmula de fechamento “*E a história acaba aqui*” das obras de António Torrado, utilizada por oito alunos e noutros caso reinventaram o seu final baseando-se na do autor, como:” E a história acaba aqui tão feliz” – criança O, “Perlim pim pim e a história não acaba assim” – criança H.

Em suma, os resultados são congruentes com a bibliografia relevante que, como constatámos, evidencia a importância do ensino do processo e do *input* utilizado na aprendizagem da escrita em crianças L2. Verificámos ganhos quer a nível da extensão dos textos e da construção da narrativa (estrutura e relações de causalidade), quer a nível da complexificação de estruturas (frases subordinadas, variedade e quantidade de conectores). A ortografia, com

melhorias visíveis, continua, no entanto, a ser uma área problemática.

Para terminar esta secção, apresentamos um quadro em que podemos observar os níveis de proficiência avaliados no início e no final do estudo. Apresentamo-lo uma vez que, por um lado, é uma das funções do Atelier de língua a funcionar na escola, aplicar os testes de proficiência linguística para tornar possível situar as crianças na área da língua, ainda mais importante em final de ciclo. Por outro, pela pertinência demonstrada ao corroborar, também, os resultados deste estudo, conforme podemos ver:

Nível proficiência Ano escolaridade	Oral						Escrita						Global					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
3º ano LMP	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-
4º ano LMP	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	-	1	1	2	-
3º ano LMCCV	-	11	1	-	-	-	7	5	-	-	-	-	2	10	-	-	-	-
4º ano LMCCV	-	-	-	10	2	-	-	-	10	2	-	-	-	-	6	6	-	-

Quadro 7 – Resultados dos níveis de proficiência linguística das crianças no início e no final do estudo.

Queremos ressaltar que este estudo é de investigação ação e não contemplava o recurso a uma turma de controlo. Os resultados estão relacionados com a intervenção, mas, certamente, haverá também questões de desenvolvimento em geral, que poderiam ser equacionados se houvesse um grupo de controlo.

Conclusões

Esta secção do trabalho pretende, fundamentalmente, ser uma releitura do estudo empírico apresentado e analisado anteriormente, sublinhando os aspetos essenciais relativamente aos objetivos propostos.

As análises realizadas permitiram-nos avançar na compreensão do ensino e da aprendizagem do processo da escrita de textos narrativos a partir do ensino explícito deste mesmo processo e da leitura de textos literários. Em função dos resultados propomo-nos discutir os argumentos que justificaram o trabalho empírico.

Desta forma, a partir do problema detetado no início do nosso estudo: que processos se poderão desenvolver para que os alunos de L2 consigam melhorar as suas histórias. Estas como verificámos no pré-teste eram textos pouco coesos, curtos e com vocabulário restrito, distantes do formato canónico pretendido para esta forma de texto extenso. Então, partimos para a seguinte hipótese: O ensino explícito da escrita através de uma abordagem de processo e com um *input* rico em textos será uma mais valia no desenvolvimento processual e no desenvolvimento da competência de escrita e da competência textual.

Foi sempre tendo presente este problema para o qual pretendíamos encontrar uma solução que formulamos questões que nos orientassem na pesquisa dessa resposta.

Desta forma, numa primeira fase, procurámos desenvolver uma intervenção didática capaz de conciliar o ensino explícito do processo da escrita com o contexto de ensino aprendizagem da LNM. Tal como referimos na revisão bibliográfica, reafirmamos que a escrita de textos narrativos exige competências específicas que terão um resultado mais positivo quando decorrentes da leitura de histórias. Pela leitura, todos os aspetos deste tipo de texto podem ser trabalhados, correspondendo às exigências programáticas, possibilitando que as crianças recorram e se tornem competentes nas técnicas e processos de planificação, textualização e revisão e que produzam textos narrativos coesos e coerentes em português (padrão), conforme o Programa de Português do Ensino Básico (2008).

O nosso estudo empírico permite-nos constatar a veracidade desta afirmação e concluímos que o ensino explícito do processo de escrita, o trabalho sistemático e contínuo, utilizando em simultâneo obras literárias, permite desenvolver nas crianças L2 competências nas diferentes fases do processo de escrita. Possibilita, igualmente, que identifiquem e (re)criem os seus próprios textos respeitando todos os elementos que constituem a estrutura da narrativa.

Conforme, comprovamos no final do estudo, todos os alunos conseguiram escrever um texto narrativo, demonstrando que conhecem a sua estrutura, concretizando assim um dos objetivos do estudo: desenvolver a competência textual: estrutura do género narrativo.

Como forma de verificarmos qual o papel do *input*, no nosso caso em concreto de texto literários (narrativos), na escrita de alunos L2, delineámos no nosso projeto de intervenção sessões de leitura em que para além da estrutura, explorámos o vocabulário e o modo como as frases e os textos estavam escritos.

O aumento e desenvolvimento do vocabulário foi uma das questões do nosso estudo, pois permitiu-nos delinear os indicadores que nos permitem verificar se existiu desenvolvimento da competência textual.

Por conseguinte, tendo em conta um dos indicadores, a extensão do texto, podemos concluir que o *input* linguístico desenvolvido durante a intervenção teve efeitos positivos e significativos no aumento da extensão dos textos escritos das crianças. Este aumento surtiu também um efeito semelhante no que se refere a um outro indicador de desenvolvimento textual, a coesão e coerência textual.

Em relação a este indicador, verificamos igualmente uma melhoria, bem como na utilização dos conectores e nas relações de causalidade, também estes indicadores de desenvolvimento textual e relacionados entre si.

Das análises efetuadas, verificámos um aumento a nível das estruturas frásicas e da média de orações produzidas, da utilização de diversos conectores e da presença de relações de causalidade, originando textos mais extensos, coesos e coerentes.

De modo a dar resposta às necessidades de aprendizagem, procurámos que as sessões desenvolvidas fossem diversificadas, significativas e

estimulantes e permitissem o desenvolvimento das concepções sobre texto, o desenvolvimento linguístico (sintaxe e léxico) e o conhecimento sobre a escrita. Daí que, ao longo de toda a intervenção, tenham sido utilizadas diversas obras literárias.

Dadas as características dos sujeitos servimo-nos do *input* linguístico através da leitura de textos literários para desenvolver a linguagem. As crianças deste estudo, apresentavam inicialmente desempenhos razoáveis da expressão e compressão oral, ainda que ligeiramente inferior na leitura. Ora as crianças, e neste caso específico, mesmo quando o seu desempenho não corresponde às suas expectativas, demonstram o gosto pela leitura, não lendo, a maior parte das vezes, por falta de acesso ao livro. Então porque não proporcionar às crianças o acesso a obras de autor, que utilizamos em sala de aula, como forma de verificarmos a constância da estrutura e como *input* linguístico, resumindo, como forma de desenvolvimento textual. Como mostra o estudo o texto literário apresenta “(...) mecanismos foregrounding que pueden capturar la atención sobre sí mismos convirtiéndose en formas del lenguaje ‘visibles’ para los lectores/escritores debutantes. Además, sirven de modelo para el intento por parte del niño de producir textos semejantes al texto fuente” Sepúlveda & Teberosky (2011, p. 37).

Para além do mencionado até aqui, ainda que não fosse nosso objetivo para tratar neste estudo, verificámos nos segundos textos, que as crianças introduziram discurso direto, deram nome às personagens da sua história, introduziram descrições das personagens e/ou espaço e apropriaram-se de expressões dos autores, conforme já referimos na discussão dos resultados. Este aparecimento ficou a dever-se, em grande medida, ao facto de termos colocado as crianças em contacto/confronto com bons textos, pois funcionaram como indutores a nível da estrutura, do vocabulário, da história e até do estilo dos autores. Pode-se assim concluir que a escrita desencadeada por textos modelares promove a transferência de competências de leitura para competências de escrita.

Ainda que não o tenhamos abordado profundamente por não ser um objetivo do estudo, não podemos deixar por referir o papel essencial do reconto. Concretizámo-lo oralmente em todas as obras trabalhadas e parece que deu resultados positivos. Também a reescrita que utilizámos em três obras nos

pareceu uma estratégia importante neste trabalho. Verificámos que é um bom meio de desenvolvimento de estruturas discursivas e de vocabulário. O enriquecimento vocabular produz-se através da “tradução” de palavras da escrita literária (por vezes complexa) que conduz a uma procura de significados equivalentes.

Concluindo, os resultados alcançados permitem-nos apontar caminhos para práticas, metodologias e instrumentos de trabalho no que se refere ao ensino explícito do processo de escrita e da utilização do *input* linguístico em crianças L2. Tal como é afirmado por Sousa (2008), o professor deve promover nas crianças o alargamento da competência textual e fomentar a sua competência metatextual, ensinando-lhes os mecanismos de textualização e possibilitando-lhes uma consciencialização das estratégias a mobilizar durante o processo.

Temos consciência que fica muito por dizer de um processo tão complexo como é o da literacia e da didática da língua. Esperamos que este trabalho desperte o interesse de outros professores, gere debates e dê origem a outros trabalhos e/ou estudos a desenvolver, como: a comparação do ensino explícito do processo da escrita em crianças com LMP e LNMP; o *input* linguístico como forma de explicitação e correção do erro em crianças L2.

Devemos ter sempre em mente que é inevitável a renovação e inovação dos métodos de ensino aprendizagem e a reorganização da relação pedagógica, independentemente da LM das crianças, pois é a língua ou as línguas que nos enriquecem. Mas, tal como o trabalho apresentado sugere, toda a renovação deve alicerçar-se em contextos concretos, tendo em conta os conhecimentos e as potencialidades das crianças. Não há ensino, nem investigação no vazio. O que nos move e o que nos apaixona são as crianças e os desafios da aprendizagem e do desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: DGIDC
- Amor, E. (2004). Revalorizar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. *In* Moreira et al (2009). *A língua portuguesa: presente e futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª edição
- Ançã, M. H. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. Noesis nº 51, pp.14-16.
- Araújo, M. (1987). *A aquisição de uma L2*. (Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/arq_10.htm - última consulta em 10-12-2010)
- Balça (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil – *In* Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa – Porto: Lidel p131-148
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2008). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC - PNEP
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barrs, M. & Cork, V. (2001). *The reader in the writer*. Centre for Language in primary education (CLPE). London
- Batoréo, H. (2000). *A expressão do espaço no português europeu*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, FCT.
- Berman, R. (no prelo) *Linguistic perspectives on writing development* (texto cedido pela autora).

Bialystok, E. (2006) The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. *in* Bhatia, T. & Ritchie, W. (2006) *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell (pp 577-601)

Brito, A. (2003). Subordinação adverbial. *In* Mateus, et al (2003). *Gramática de Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho (7ª edição)

Brito, A. & Duarte, I. (2003). Orações relativas e construções aparentadas. *In* Mateus, et al (2003). *Gramática de Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho (7ª edição)

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA

Coutinho e Azevedo (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. *In* Azevedo. *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa – Porto: Lidel p.35-44

Correia, M. L. & Fisher, G. (orgs) (1998). *O ensino da língua portuguesa como segunda língua*, Formação de Professores. DEB 1998

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

Cunha, C. & Cintra, L. (2000). *Nova Gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa

Departamento de Educação Básica (DEB) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Min-Edu.

Diversidade linguística na escola portuguesa (2003 - 2007), *Projecto desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional*, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Duarte, I. & Brito, A. (2003). Predicação e classes de predicadores verbais. In Mateus, et al (2003). *Gramática de Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho (7ª edição)

Eco, U. (2003). *Sobre literatura*. Miraflores: Difel

Gonçalves, F et al (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Programa Nacional Ensino do Português (PNEP)

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: edições ASA. 2ª edição

González, I. (2005). *Instruções de escrita – direcções de trabalho e critérios de construção textual*. ME – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hickmann, M. (1982). *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*. Dissertação de Doutoramento. University of Chicago.

Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. In *Working Papers*, 53. Lund University, Dept. of Linguistics and Phonetics. 61-79

Krashen, S. (1981). *Second Language acquisition and Second Language learning*. University of Southern California. (disponível em http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf - primeira edição na internet (2002) - última consulta em 01-11-2011)

Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*, Great Britain: Prentice Hall

Leiria, I. (1999). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino” In *1º Congresso de Português Língua Não-Materna*, Lisboa, 21 a 23 de

Outubro, pp.1-11, Disponível em
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>

Leiria, I. (2001). “Léxico, aquisição e ensino de L2”. In *Polifonia*, 4. Pp.119-141, disponível em http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/pol4_txt10.pdf (acedido em Dezembro 2011)

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não-materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. 3ª edition – New York: Oxford University Press.

Lopes, A. (2005). *Texto e coerência*. Revista portuguesa de humanidades, nº9. P13-33 (disponível em http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/Ana_Cristina/Texto_e_coerencia.pdf - última consulta em 04-10-2011)

Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa, O & Cardoso, A (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Cied

Mata, F. (2003). *Como prevenir as dificuldades na Expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed editora

Mateus, et al (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Mateus, et al (2009). *O ensino do português em contexto multilingue – o que aprendemos com o Projecto Diversidade linguístico*. Revista Online da ESE de Setúbal Vol1 – nº1

Matos, G. (2003). Estruturas de coordenação. In Mateus, et al (2003). *Gramática de Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho (7ª edição)

Modelo Monitor, hipótese do input da compreensão. (n.d.) In <http://www.veramenzes.com/monitor.pdf>

Ministério da Educação (2006). *Despacho Normativo nº7/2006* in Diário da Republica 1ª série B, nº 26 de 6 de fevereiro. pp 903-5 (estabelece princípios de atuação e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino básico a alunos cuja língua materna não é o português)

Ministério da Educação (2008). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC

Myles, J. (2002). "Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts". *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, Vol.6, Nº2.

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

Niza, S. (2009). A escola e o poder discriminatório da escrita. In Moreira et al (2009). *A língua portuguesa: presente e futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª edição

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

Pereira, D. e Amendoeira, F. (2003). *Português a mil vozes*. Ministério da Educação, DEB

Pereira, D. (2006). *Crescer bilingue*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)

Pinto, A. (2007). "A Institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal". In *Proformar*, Revista Bimensal, Ed.21, 1-Nov.07- pp.1-20, disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf

PISA (2000) - disponível em http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileNameconceitos_literacia_matematica.pdf – acedido em outubro de 2011.

Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literacy work*. Southern Illinois University Press

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre 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.

Silva, M. (2005). *A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas - Saber (e) Educar*

Silva, M. E. (2008) A escrita de textos: da teoria à prática in Sousa, O. & Cardoso, A (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Cied

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

Sousa, O. C. (1995). *Reconto e aquisição da gramática textual* in *Ler educação*, Nº16: 49-58

Sousa, O. C. (1996). *Construindo histórias – quando-então-depois – marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Editorial Estampa

Sousa, O. C. (2007). *Tempo e aspecto: o imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri, IPL.

Sousa, O. C. (2008) Desenvolvimento da competência narrativa in Sousa, Otília & Cardoso, A (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Cied

Sousa, O. C. (2010a). “Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças”. In *Filologia e Linguística portuguesa*, Nº12 p.91-104

Sousa, O. C. (2010b). Do trabalho de texto à reflexão linguística. In Sousa, O.C. & A. Cardoso (eds) *Desenvolver competências em língua: percursos didácticos*. Lisboa, Cied/Colibri. pp. 111-143.

Sousa, O. C. & Silva, M. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In Bárrios & Ribeiro (2003). *Criatividade, afectividade e modernidade – construindo hoje a escola do futuro*. Lisboa: CIED

Sousa, O. C. & Silva, M. (2002). Fundamentos linguísticos para uma prática do texto narrativo. In *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. PP editores. P.139-143

Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Actes du 9º colloque de l'AIRDF. (Disponível em http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf - última consulta: 10/10/2010)

Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto editora.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage – based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo 3ª edição

Wells, G & Haneda, M. (2009). “The contribution of inquiry to second language learning”. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (2), pp. 141-156.

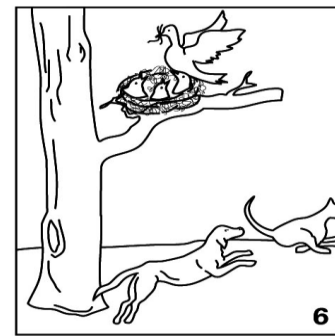
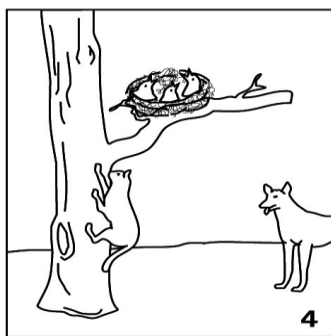
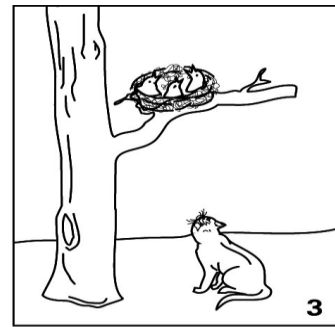
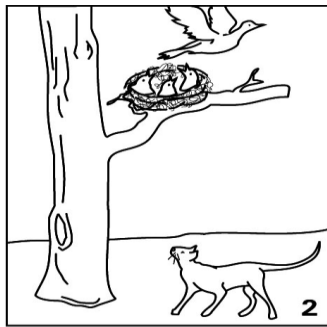
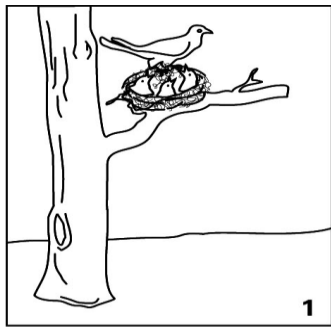
Yu, G. (2010). Lexical Diversity in Writing and Speaking Task Performances *Applied Linguistics* (2010) 31(2): 236-25

Referências bibliográficas das obras literárias utilizadas na intervenção

- Alçada, I & Magalhães, A (2010). *Rãs, príncipes e feiticeiros – “O Sr. Maio” (conto caboverdiano)*. Caminho
- Alçada, I & Magalhães, A (2009). *A Raposa azul*. Caminho
- Alçada, I & Magalhães, A (2007) *As três fábulas – “A cegonha e a tartaruga”*. Caminho
- Alçada, I & Magalhães, A (1998). *Uma aventura em Lisboa – Caminho*
- Colaço, M^a. (2007). *Aventura com asas. – “Focinhito triste e o abafador azul” – Porto Editora*
- Dacosta, L. (2008). *O elefante cor de rosa*. Edições Asa
- Hachler, B. & Rissler, A. (1999) *Humberto e a macieira*. Porto: Ambar.
- Herbert Laurence (2008). *Leónia devora os livros*. Caminho
- Jeffers, O (2006). *O incrível rapaz que comia livros*. Orfeu Negro
- Liván P & Olmos R (2007). *A coisa que mais dói no mundo*. OQO Editora
- Locret, Nicole (1988) *Os olhos do gato*. Porto: Asa.
- Menéres, Maria (1998) *As aventuras da Engrácia*. Edições Asa
- Menéres, Maria (2007) *Histórias do tempo vai tempo vem*. Edições Asa
- Sharkey, N & Tolstoi, A (2010). *O nabo gigante*. Livros Horizonte.
- Soares, L. (2005). *Contos para rir - “O príncipe com orelhas de burro”* Civilização
- Sophia de Mello Breyner (2003). *A noite de Natal*. Figueirinhas
- Torrado, António (1984) *O macaco de rabo cortado*. Lisboa: Civilização.
- Torrado, António (1984) *Gil Moniz e a ponta do nariz*. Lisboa: Civilização
- Torrado, António (1985) *As três fortunas do lobo feroz*. Lisboa: Civilização.
- Torrado, António (2006) *A pena de Ouro e outras histórias – A velha e o ladrão*. Civilização Editora
- Wilde, Oscar (1990) *O gigante egoísta*. Porto: Edinter.

Anexo 1

Estímulo da narrativa



Imagens utilizadas para produção de texto (Hickmann 1982).

Anexo 2

Textos do pré-teste

Criança A

Era uma vez um passarinho que gostavam de durmir no ninho.

Era uma bela tarde foi um gato para comer os passarinhos.

No dia seguinte era noite esta tão escoro o gato estava á espera.

Depois chegou o cão e estava o que o gato estava a fazer.

O cão mordeu na cauda e o gato gritou.

O gato escapou estava a continuar a correr e o cão também.

Criança B

Num jardim tão bonito estão quatro pássaros um ninho um é a mãe e três são os felhotes.

Aproximou-se um gato e a mãe foi embora porque fui tarzer algo para os felhotes.

O gato estava a olhar para o ninho com os felhotes.

O gato foi chamar o cão, o gato subiu à árvore o cão estava a olhar.

O cão poxou a cauda do gato porque o gato estava a tentar tirar o ninho dali e a mãe dos felhotes estava a vir.

O cão e o gato fugiram e acabou por ficar bem.

Criança C

Era uma vez um bonbo que tinha filhos.

De tarde apareceu um gato que ficou a ver para os filhos do pombo. Os filhos estavam sozinho e o gato tinha tanta vontade de saber.

O cão apareceu e o gato cada vez ia subindo.

O cão puchou a calda do gato estava quase a cair.

O gato correu mas depressa possível que podia

Criança D

Era uma vez uma árvore castanha que tinha um pássaro aquele pássaro tirou 3 bebés muito lindos.

Passado um bocado a mãe dos passarinho foi buscar comida apareceu um gato preto queria deitar o ninho ao chão mas a mãe não reparou no que o gato estava a fazer.

Aquele gato preto não sai da li com os seus olhos pretos.

Quando o cão apareceu o gato sobiu a árvore.

O cão viu a mãe pegou na cauda do gato.

A mãe deu comida os filhos e o cão e o gato fugiram.

A minha estória foi contada e a tua foi inventada.

Criança E

A árvore no tronco tem no ninho pitainho e um pássaro banco.

O gato estava a vansar. na árvore tem um o pássaro foi buscar a comida e o gato parado.

O pássaro banco na estava lá e pintainhos no ninho a pedir a comida o gato estava mais parado

O gato estava a subir na árvore e tinha pintainho depois o cão.

A árvore está um gato a subir a calda do gato e o cão mardeu calda do e o pássaro um cadinho de comida.

A árvore e o pássaro voltou árvore e o cão ficou atrás do gato.

Criança F

Os sete passarinhos

Era uma vez uma mãe e sete passarinhos.

Quando a mãe foi buscar minhocas estava um gato preto.

O gato esta sentado a olhar para cima.

O gato fui sobir pela a árvore e o cão esta a ver para o gato.

O gato pegou na cauda do gato e poxos para baixo.

E o cão rranho com o gato.

E a historia acaba aqui.

Criança G

A primeira imagem tem uma árvore grande com um ninho e dentro do ninho estão três passarinhos e a mãe está decima do ninho.

A segunda imagem tem um gato no chão, e uma árvore á frente dele com três passarinhos e a mãe está a alvantar voou.

A terceira imagem tem uma árvore com três pássaros, e um gato ão lado da árvore.

Na quarta imagem está um gato a trepar a árvore e um cão a olhar para o gato de cima do tronco está um ninho com três passarinhos.

Na quinta imagem tem um cão a puchar o rabo a um gato de cima do tronco está um ninho com três passarinhos e a mãe já está a vir.

Na sexta imagem está a mãe dos passarinhos a sentar-se no seu ninho e no chão está um cão a correr atras do gato.

Criança H

Era uma vez trez pombas brancas que e a mãe estava a coidar eles.

A mãe voum e foi apanhar comida e depois apareceo. Gato queria comer e depois ele ficou quito.

O gato tentou subir a arvore e depois a parao o cão.

E quando ele estava perto o cão mordeunhe a cauda.

Quando a mãe chegou o gato corea e o cão foi atrás del.

Criança I

Era uma vez um pássaro que deixou os seus filho no ninho.

Um dia um gato apareceu e viu aquelas pobres crias e viu a mãe dele não tava lá...

Depois o gato cumeço a subir a árvore quando esse gato já...

Estava a meio da árvore parece-me que apareceu um cão que queria cumer aquele gato.

Uma hora depois o cão já estava com a bariga a voltas pegou na calda do gato derepente a mãe chegou.

E o cão e o gato fouram em bora a sua mãe troce-lhes cumida para eles cumerem.

Criança J

Era uma vez um passarinho muito agitado porque ele queria ter uns ovos para chocar.

E então no dia seguinte o passarinho saiu e os filhos queriam saber onde é que vai.

A mãe tinha ido á procura de ovos para chocar e então viu um cinal e foi buscar os ovos.

Depois os filho começaram a ficar prioucopados.

E contaram até 10 e a mãe não apareceu e depois os animais fugiram.

Mas estava lá um animal que estava a defender os filho do passarinho.

Criança K

No quadro está um passarinho com os filho no nilho. E depois veio um gato que queria comer os filhos do passarinho.

Depois o gato sentou-se no chão e estava a ver para os filhos do passarinho e o passarinho não estava lá.

Depois os lobo veio aterães do gato que estava a subir na árvore.

Depois o lobo pegou na calda do gato que estava a subir.

O gato fusio e o lobo foi aterães do gato

Criança L

Em cima da árvore castanha esta um minho de pombos e a soa mãe está com eles.

No dia seguinte apareceu um lindo gato que viu umas belos pombos logo que vio mãe e ficou de pé.

Logo que a mãe saio o gato sentou, nhão, nhão e os pombos ficara com medo. O gato sobio árvore castanha e o cão ficou a ver o gato a sobir

Lá logo o gato está ão pé do ninho o cão lhe morde na calda e o cão estava a pochar a calda e a mãe loba vio.

Quando a mãe chegou o cão foi a trás do gato, votória, vitória acabouse a estória.

Criança M

No quadro tem o passarinho estava com seu filhos na floresta e tem três filho na casa deles.

A mãe foi embora e o gato ele queria comer os filhos.

O gato estava sentado no chão ele estava a olhar o filho do passarinho.

O gato subiu a árvores ele queria comer os passarinho e o lobo encontrou o gato.

O lobo puxou o a calda do gato e passarinho chegou a casa.

O lobo foi atrás do gato e passarinho trouxe as ninhoca para o filhos

Criança N

Era uma vez um pássaro e tinha o seu ninho em baixo.

Passando um bocadinho encontrou um gato que queria vero que estava no ninho depois o pássaro saio do ninho para ir boscar comida depois foi esperando esperando a tèque se sentou, mas ele já tinha-se cansado e resolveu subir a árvore e por enquanto subio apareceu um cão que viu-lhe a subir para ele não subir o cão teve de lhe puchar a cauda mas o pássaro também viu mas quando o pássaro ja estava pronto para lhes dar comida o gato começou a chamar nomes ao cão depois o cão começou a correr atrás dele.

Perlim pim, pim a história acaba aqui.

Criança O

À um pardal dentro de ninho com três filha, encima de arvore.

A pardal estava encima do arvore com filhos, e vio um gato e fugiuo.

As três filhas ficaram sozinhas e o gato está sentado no chão a ver as pardais que estão sozinha.

O gato estava a subir na arvore para pegar os pardais e está um cão atrás do gato.

O cão pegou no rabo do gato para não ir ao pé das pardais e a mãe está a voar e vio o gato e o cão.

A mãe dos pardais já chegou e está encima do arvore e o gato já correu e o cão esta a correr com o gato.

Criança P

Vejo um pombo com os filhos dele mas o pombo não queria que nium se perdesse mas o pombo contou avia três pinbinhos.

O pombo foi dar uma volta e o gato foi ver os pintainhos mas o gato disse vou contar.

Mas o gato foi aporsimando e disse vou ir e depois o gato pensou antes de ele ir.

O gato foi ver se eles estavam beme de pois o cão apareseu.

O gato queria ver mas o cão não deixou ver porque o gato ir tirar os pintainhos.

O gato saio do tomco e o pomba caio e nium caio mas foi a aguda do cão.

Anexo 3

Descrição esquemática das sessões do projeto da intervenção

Sessões/ atividades	Descrição	Obs	Data
<u>Projeto de intervenção</u>	Em todas as obras são trabalhados os elementos paratextuais e a estrutura da narrativa com os seguintes aspetos: título, autor, ilustrador, editora, início, personagens, onde (local), quando, problema, resolução do problema e final.		
<u>Sessão 1</u> “O incrível rapaz que comia livros”	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase na personagem: como é, o que faz, o que sente....		23abril10
<u>Sessão 2</u> “O elefante cor de rosa”	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase nas expressões e na descrição do espaço .	Apesar das dificuldades sentidas, devido às expressões de nível inferencial, os alunos gostaram da forma como a obra estava escrita.	4maio10
<u>Sessão 3</u> “ Aventuras com asas”	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase na descrição do tempo .		15maio10
<u>Sessão 4</u> “O que mais dói no mundo”	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase no problema e na sua resolução .		28maio10
<u>Sessão 5</u> Planificação – sequência de imagens	Planificação e textualização, individual, de um texto narrativo, a partir de uma sequência de imagens.		6maio10
<u>Sessão 6</u> Planificação – sequência de imagens	Planificação e textualização, individual, de um texto narrativo, a partir de uma sequência de imagens.		junho10
<u>Sessão 7</u> “Contos para rir – o príncipe com orelhas de burro”	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase na personagem: como é, o que faz, o que sente....		4junho10
<u>Sessão 8</u> Planificação – utilizando fábrica de histórias	Planificação e textualização, individual, de um texto narrativo utilizando a fábrica de histórias.		junho
<u>Sessão 9</u> “Reis príncipes e feiticeiros” – O Sr. Maio (conto cabo-verdiano)	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase no problema e sua resolução		19setembro10

<u>Sessão 10</u> “A Raposa azul”	Leitura orientada pela professora. Atividade coletiva, com ênfase caracterização da personagem		8outubro10
<u>Sessão 11</u>	Elaboração, coletiva e oralmente, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 3 imagens.		18outubro10
<u>Sessão 12</u>	Escrita, individual, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 3 imagens.		19 outubro10
<u>Sessão 13</u> “Humberto e a macieira”	Ilustração de uma parte da obra, através da descrição.		21 outubro 10
<u>Sessão 14</u> “Humberto e a macieira”	Leitura da obra para o grande grupo, com acompanhamento por parte dos alunos da obra em formato digital. Exploração e ênfase na construção frásica (frases complexas e com muita adjetivação) e no uso dos conectores.		22 outubro 10
<u>Sessão 15</u>	Elaboração, coletiva e oralmente, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 3 imagens.		25outubro10
<u>Sessão 16</u>	Escrita, coletiva, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 3 imagens (exploradas anteriormente)		27 outubro10
<u>Sessão 17</u> “O gigante Egoísta”	Leitura da obra para o grande grupo, com acompanhamento por parte dos alunos da obra em formato digital. Exploração e ênfase na construção frásica. Ilustração de todas as partes da história.	Foi distribuído a cada aluno uma parte da história, que foi ilustrada. No final as partes foram compiladas formando a história com ilustrações dos alunos.	28 outubro 10
<u>Sessão 18</u> “Os Olhos do gato”	Leitura da obra para o grande grupo, com acompanhamento por parte dos alunos da obra em formato digital. Ilustração dos episódios da história.		5 novembro 10
<u>Sessão 19</u>	Exploração de imagens. Elaboração, coletiva e oralmente, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 4 imagens.		8 novembro 10
<u>Sessão 20</u>	Planificação e textualização, a pares, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 4 imagens.	Os textos em rascunho foram corrigidos pela professora junto dos pares e posteriormente passados a caneta.	10novembro10
<u>Sessão 21</u> “O macaco do	Leitura da obra pela professora e posteriormente pelos alunos.	Os alunos levaram a obra integral para ler em	15novembro10

rabão cortado”	Exploração e compreensão leitora (oralmente).	casa durante uma semana. A obra foi dividida em partes para cada aluno treinar a leitura da sua pois no dia 22 de Novembro foram ler à turma de 1º ano.	Treino leitura: 17;19;22;
<u>Sessão 22</u> “O macaco do rabão cortado”	Reescrita do conto individualmente		22novembro10
<u>Sessão 23</u> “O macaco do rabão cortado”	Leitura da história na turma do 1ºB.	Cada aluno leu a parte que lhe cabia, embora lhe tenha dado a instrução que teriam de saber ler bem todo o texto pois poderia faltar algum colega e teriam que substituir. Os alunos mostraram à vontade em relação ao conhecimento de todo o texto e fizeram perguntas aos colegas sobre a história.	22novembro10
<u>Sessão 24</u> “O Gil Moniz e a ponta do nariz”	Leitura da obra pela professora e posteriormente pelos alunos. Exploração e compreensão leitora (oralmente).	Os alunos levaram a obra integral para ler em casa durante uma semana. A obra foi dividida em partes para cada aluno treinar a leitura da sua pois no dia 30 de Novembro leram à turma de 1º ano. Os alunos mostraram à vontade em relação ao conhecimento de todo o texto e fizeram perguntas aos colegas sobre a história e vice-versa.	23novembro10 Treino leitura: 24;25;29;
<u>Sessão 25</u> “O Gil Moniz e a ponta do nariz	Elaboração de fantoches para a dramatização da história		26novembro10
<u>Sessão 26</u> “O Gil Moniz e a ponta do nariz	Cada aluno ilustrou a sua parte da história, e copiou a parte do seu texto para lerem e mostraram a imagem em simultâneo.		29novembro10
<u>Sessão 27</u> “O Gil Moniz e a ponta do nariz	Reescrita do conto individualmente		30novembro10
<u>Sessão 28</u> “O Gil Moniz e a	Leitura da história à turma do 1ºB	A turma do 1º ano veio à nossa sala.	30novembro10

ponta do nariz		Cada aluno leu a parte que lhe cabia, embora lhe tenha dado a instrução que teriam de saber ler bem todo o texto pois poderia faltar algum colega e teriam que substituir. Os alunos mostraram à vontade em relação ao conhecimento de todo o texto e fizeram perguntas aos colegas sobre a história.	
<u>Sessão 29</u> “Noite de Natal”	Leitura da obra por parte da professora aos alunos. Exploração do vocabulário (lista) e do conteúdo do texto. Ilustração de partes da obra.		16dezembro10
<u>Sessão 30</u> “As três fortunas do lobo feroz”	Leitura da obra pela professora e posteriormente pelos alunos. Exploração e compreensão leitora (oralmente). Exploração do vocabulário	Os alunos levaram a obra integral para ler em casa durante as interrupções do Natal	17dezembro10
<u>Sessão 31</u> “As três fortunas do lobo feroz”	Distribuição das partes do texto por cada aluno. Treino da leitura		3 e 4janeiro11
<u>Sessão 32</u>	Planificação e textualização, a pares, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 4 imagens.		12 janeiro 11
<u>Sessão 33</u> “As aventuras da Engrácia”	Leitura do 1º capítulo da obra pela professora em voz alta e posteriormente pelos alunos em silêncio. Exploração e compreensão leitora (oralmente). Exploração do vocabulário	Os alunos levaram a obra por capítulos. Treinaram a leitura do 1º capítulo em casa durante 1 semana.	12 janeiro 11 Treino leitura: 14;17;18;21
<u>Sessão 33</u> “As aventuras da Engrácia”	Elaboração de listas de vocabulário presentes no capítulo 1		17janeiro11
<u>Sessão 34</u> “As aventuras da Engrácia”	Registo, coletivo, das diferentes cenas presentes no capítulo 1		24janeiro11
<u>Sessão 35</u> “A cegonha e a tartaruga” – As três fábulas	Audição do conto. Exploração do vocabulário. Ilustração de uma parte do conto.		26 e 27janeiro11
<u>Sessão 36</u> “As aventuras da Engrácia”	Leitura do 2º capítulo da obra pela professora em voz alta e posteriormente pelos alunos em silêncio. Categorização de palavras durante a audição da leitura e posteriormente na sua leitura. Exploração e compreensão leitora	Treinaram a leitura do 2º capítulo em casa durante 2 semanas, pois é muito mais extenso que o 1º e o 3º.	31 janeiro 11 Treino leitura de todo os capítulo por cada aluno: fevereiro 2;3

	(oralmente). Exploração do vocabulário. Extração de expressões com sentido escondido. Escrita de novas frases com as expressões encontradas	Em cada dia de treino da leitura foi efetuada uma das atividades mencionadas na coluna anterior	Treino leitura Por partes 4;7;8;11;14
<u>Sessão 37</u>	Planificação e textualização, a pares, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 6 imagens.	Os alunos demonstraram mais resistência na escrita com seis imagens do que com três.	10 fevereiro11
<u>Sessão 38</u> "As aventuras da Engrácia"	Leitura do 3º capítulo da obra pela professora em voz alta e posteriormente pelos alunos em silêncio. Exploração e compreensão leitora (oralmente). Exploração do vocabulário	Treinaram a leitura do 3º capítulo em casa durante 1 semana.	17 fevereiro 11 Treino leitura 18;21;23;24
<u>Sessão 39</u> "As aventuras da Engrácia"	Recorte, ordenação e colagem de partes da história referentes a cada um dos capítulos		28 fevereiro11
<u>Sessão 40 e 41</u> "As aventuras da Engrácia"	Caracterização física e psicológica (individual e escrita) Escrita individualmente de um final para a obra.	Nas características físicas os alunos tinham apenas pista da idade da personagem as restantes foram como a imaginaram. Nas psicológicas os alunos deduziram pelo comportamento e atitude da personagem ao longo da história.	3 março11
<u>Sessão 42</u> "As aventuras da Engrácia"	Reconto escrito individualmente da obra.		4 março11
<u>Sessão 43</u> "O nabo Gigante"	Leitura da obra através do datashow.	A leitura foi feita por partes e fomos registando no quadro onde havia dupla adjetivação ou apenas um adjetivo para qualificar.	18 março11
<u>Sessão 44</u> "Leónia devora os livros"	Audição de uma 1ª leitura da obra pela professora. Distribuição da obra para os alunos lerem em casa. Exploração do vocabulário. Questionário escrito. Mapa da história	Os alunos levaram a obra integral para ler em casa durante uma semana. A obra foi dividida em partes para cada aluno treinar a leitura da sua pois no dia 28 de Março leram à turma de 4º B. Os alunos mostraram à vontade em relação ao conhecimento de todo o texto e fizeram	21 março11 Treino leitura 22;23;24;25

		perguntas aos colegas sobre a história e vice-versa.	
--	--	------------------------------------------------------	--

- 1) Em cada sessão é dada mais ênfase e explorado um deles, isto é, num dos livros é explorado a personagem: como é? O que faz; o que sente? (...) de forma a enriquecer o vocabulário e a observarem as estruturas das frases. Estas tarefas são realizadas coletivamente. Este tipo de trabalho permite aos alunos apropriarem-se do modelo e da estrutura e simultaneamente enriquecerem o léxico e estruturas fráscas (expressões).
- 2) Em cada sessão, de forma a melhorar o léxico é feito: um levantamento das expressões, das palavras e uma análise contrastiva com as experiências dos alunos.
- 3) Para melhorar a ortografia serão explicitadas as regras.
- 4) Simultaneamente a estas sessões, mas de forma intercalada serão realizadas sessões de planificação e textualização de textos narrativos a partir de uma sequência de imagens, em que algumas são com referênciação aos autores para incorporar expressões de escrever ao modo de...

Anexo 4

Ilustração das sessões de intervenção

Trabalhos produzidos pelas crianças do estudo durante a intervenção

Sessão 1

“O incrível rapaz que comia livros”



Situação "O incrível rapaz que comia livros".

Autor - Oliver Jeffers - Tradução - Rui Lopes

Editor - Lerfeld Negro

Enredo - Tudo começou numa bela tarde, assim por acaso, quando ele distraído "

Personagens principais - O Henrique.

↳ como é? a cor da

pele do salmão, tem a cabeça redonda, o cabelo em pé, o seu nariz é grande. Os olhos são pequenos e redondo. Ele é pequeno e magro.

Ele é esperto

↳ O que faz? Ele come livros, gostava de ir à biblioteca, gostava de ajudar o pai a fazer as palavras cruzadas. Na escola ele ficou mais esperto que a professora.

↳ O que gosta? O Henrique gosta de comer livros: matemática, dicionário, atlas, aventuras, anedotas, curiosidades e banda desenhada, mas os seus favoritos são os vermelhos. Mas depois de tantos livros comer passa também a gostar de ler.

problema - De um momento para o outro, o Henrique deixou de ficar esperto.

↳ Porquê? As palavras saíam da boca misturadas e o Henrique sentia aborrecido de falar.

As informações estavam todas misturadas no seu cérebro e ele baralhava tudo.

Ele comia tantos livros em simultâneo que não tinha tempo para fazer a digestão. Então, ficou verde, enfiado e mal disposto até que vomitou.

Resolução do problema - Várias pessoas aconselharam a deixar de comer livros: a professora, os livros, o médico, o livreiro... Depois ele encontrou um livro em que faltava um bocadinho e começou a lê-lo. Viu que era mesmo bom.

Agora está sempre a ler livros para ficar a pessoa mais esperta do mundo.

Sim - Embora, de vez em quando...

Sessão 2 - "O elefante cor de rosa"

Título – “Aventura com asas”
Autora – Maria Rosa Colaço
Ilustração – Ana Lúcia Pinto
Editora – Porto Editora

Título do texto – “Focinho Triste e o abafador azul”

Início – Era muito cedo...

Personagens principais – O Diogo e o Focinho Triste (amola-tesouras).

Problema – Ninguém acreditava que quando se ouvia o som do amola-tesouras, chovia. Mesmo na Primavera.

Tempo – Estação do ano → Primavera
 - **Como é?** Havia andorinhas por todo o lado a prepararem o seu ninho. O sol estava morno. Havia milhares de malmequeres e erva pelos campos e caminhos que cobriam todo o chão. Apetecia rebolar na relva, sentir o cheiro da terra húmida pelo orvalho da noite e da erva fresquinha.

- O que sinto?
Cláudia – As vezes sinto frio, outras vezes calor. Quando está frio visto roupa mais quente e quando está calor visto roupa mais fresca.
Edmirsa – Sinto-me “agradável” porque está sol e ele não está muito quente. Uso roupas frescas. As árvores, as flores crescem e ficam verdes, tudo fica colorido e muito mais bonito. Podemos sair e não precisamos de nos importar com o tempo, pois só chove às vezes.
Jair – Quando fico cansado por andar de bicicleta e por ir ao parque brincar, vou para casa e bebo bebidas frescas.
Érica – Sinto-me bem porque posso brincar mais e divertir-me com os meus amigos, uma vez que no inverno brinco sozinha em casa.
Ana Carina – sinto-me bem porque o sol está morno, o ar é fresco e com este tempo consigo brincar na rua.
Vanessa – sinto-me alegre porque quando está mais calor vou passear e brincar.
Núria – Sinto-me feliz e quando está sol umas vezes visto calças e outras saia.

Sessão 3 “ Aventuras com asas”

Título – “O Elefante Cor-de-Rosa”
Autora – Luísa Dacosta
Ilustrador – Armando Alves
Editora – Edições Asa

Expressões

- “...num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas...”
- “...manhãs de cristal...” – bonita e brilhante;
- “...porque não havia sofrimento e por isso o tempo não podia medir-se...” – parecia que o tempo não passava;
- “...as flores eram todas brancas de tanto luar...”
- “Todos os dias em águas límpidas as elefantezinhas bebiam o arco-íris e as estrelas...”
- “O elefantezinho deu pela 1ª vez conta de que tinha coração e que nele havia um espinho... estava como um ouriço-cacheiro...”
- “A manhã... estava como que empanada por ameaçadores farrapos de algodão...” – nuvens grossas e escuras;

Problema – Uma flor morreu e o planeta começou também a morrer.

Espaço - **Como era o planeta:**
 Pequenino, tinha estrelas, havia flores brancas como o luar, tinha pássaros azuis.
 As manhãs eram como cristais, a água era límpida, com cores de arco-íris e estrelas, as florestas eram verdes muito verdes.

Como ficou o planeta:
 As flores brancas murcharam e começaram a morrer, os pássaros desapareceram e as penas azuis ficaram frouxas e sem vida no chão.
 As manhãs já não eram de cristais e ficaram cheias de ameaçadoras nuvens. A água estava também suja do mesmo algodão ameaçador. As manhãs já não nasciam cor-de-laranja e de ouro.
 Os movimentos dos elefantes já não eram graciosos.
 Na floresta verde havia galhos mortos e sem folhas.

Título - Aventuras com asas

Autora - Maria Sora Colaco

Ilustrações - Ana Lucia Simto

Editora - Sinto Editora

Título do texto "Socinho triste e o abafador azul"

Início - Era muito calor...

Tempo - Estação do ano - Primavera

Como é → Havia andorinhas por todo lado a prepararem o seu ninho.

O sol estava mesmo. Havia milhares de malmequeres e arava pelos campos e caminhos que cobriam todo o chão

Optico rebolar na grama, sentir o cheiro da terra húmida pelo orvalho da noite e arva fresquinha que sinto - às vezes sinto frio, outras vezes calor.

Quando está frio veste roupa mais quente. Quando está calor roupa mais leve. - Claudia

Simto - me "agradável" porque está sol e o modo está muito quente, uso roupas frescas, as árvores e as flores pedrem e ficam verde e tudo fica mais bonito. Podemos sair e não precisamos de e nos empotar, uma vez só chove às vezes. - Estmisa

Quando fico cansado por andar de bicicleta e por ir ao parque vou para casa e beber bebidas frescas - Nair

Simto - me bem porque posso brincar mais e divertir-me com os meus amigos. uma vez que no inverno brinco socinho em casa - Erica

O ar é fresco e o sol está mesmo. Simto - me bem porque com este tempo consigo brincar, na rua - Ana Carolina

Simto - me alegre porque quando está calor vou passar e brincar - VANESSA

Sessão 4 "O que mais dói no mundo"

Título - "O que mais dói no mundo"
Autor - Isaac Simão
Ilustrações - Hugo Ulmos
Editora - OQO Editora

Enleis - Era uma vez ...
Personagens principais - Eliana e Leora.
Personagens secundárias - moisés, rei, levi, zebra, calza, edta ...
Problema - A Eliana não acreditava que a ferida que dói mais no mundo era a mentira.
↳ Porquê? Porque a Eliana começou a tragar com a Leora quando ela lhe disse que a mentira doí mais do que uma orsanhadela no pé.
↳ Que fez o herói? Foi fazer fezes à porta do palácio do rei.
↳ Porquê? Para poder culpar a Eliana e assim obter a culpa, ela sentia na pele o que era a mentira.
↳ Quem ajudou o herói? Os moisés.
↳ Como e porquê? Foram contar a ela um mentira, dizendo que tinha resistido a Eliana e assim era ela que ficava com a culpa.
↳ Como se resolveu? A Eliana tentou defender-se mas ninguém acreditou nela e foi aí e nesse momento que ela sentiu uma dor tão grande no facto e que aprendeu que de todas as feridas a que dói mais é a mentira.

Sessão 5 - Planificação e textualização- sequência de imagens

Ordena as imagens. Observa-as e conta a história por palavras tuas.



Numa bela tarde estava um gato a olhar para cinco peixes, e também estava a pensar como é que lhes ia tirar dali para comê-los. Pensou, pensou que até arranjou uma forma de lhes tirar de lá. Naquele momento ele pulou a tualha de cima da mesa onde estavam os peixes que até o aquário dos peixes caiu na cabeça dele. Mas quando o dono chegou do trabalho abriu a porta e o gato estava lá a gritar socorro, socorro que até o dono do gato foi ajudá-lo a tirar o aquário da cabeça.

Quando o dono do gato tirou-lhe o aquário da cabeça pegou os peixes do chão pôs os peixes no prato do gato. De seguida o gato foi a correr para o prato e começou a comê-los. O dono pensou porque que este gato está a comer assim tanto, se achou que foi ele que deitou o aquário abaixo para tentar comer os peixes. Neste caso vou deixá-lo comer os peixes e a casa quem é que vai limpá-la acho que vou ser eu.

Em primeiro lugar quem vai limpar a casa é ele porque foi ele que se sujou. Em seguida ele chamou o gato e o gato veio responder. Então o dono disse ao gato limpa a casa toda e depois vais comer os teus peixes. E ele foi.

No dia seguinte o dono pensou ir comprar uma gata para ele se contentar mais e também para brincar. De repente o dono do gato saiu para a rua sem o gato ver e também sem o gato saber que ele ia comprar uma gata e quando o dono voltou pôs a gata no chão para fazer uma surpresa ao gato a gata foi ter com ele e ficaram felizes para sempre.

Ordena as imagens. Observa-as e conta a história por palavras tuas.




U gato envejoso

Um certo dia avia um gato que era muito envejoso porque não gostava de fazer. Um dia o gato foi a loja de peixinhos. Como sou de comprar peixes. Quando estavam a ir para casa o gato estava sempre a miar porque estava com vontade de comer os peixes que eles compraram. Mas quando entraram dentro de casa o dono do gato foi o aquário de cima da mesa da sala porque ele ia à casa de banho. Quando o dono do gato entrou dentro de casa de manhã o gato ficou lá, sentado na mesa e o dono foi o aquário. O gato ficou lá muito tempo a pensativo porque ele estava a pensar numa maneira de apanhar os peixinhos e de repente veio-lhe uma ideia à cabeça. Ele foi furtivo e fano quando ele começou a fazer o aquário até-lhe desmaiou a cair quando o gato ficou o fano todos a água toda e os peixes morreram e quando o dono saiu da casa de banho ele ficou furioso com o gato e foi ele de castigo na rua. É sempre que fosse de manhã ele apanhava o gato para lhe dar banho mas de repente ele começou a ter pena dele e ele o perdoo. E nunca mais fez isso ao gato.

Sessão 12 – Textualização coletiva de uma história a partir de um conjunto de 3 imagens

Ordena as imagens. Observa-as e conta a história por palavras tuas.



Quando eu era pequenino, no fim das aulas, eu e o meu amigo decidimos ir jogar à bola em frente de uma casa que parecia abandonada. Esse espaço estava cheio de relva fresca, macia e verde. Boa para jogar à bola.

Eu e o Felipe gostamos muito de jogar à bola porque gostaríamos de ser grandes futebolistas e jogadores. Para isso, treinamos muito e até pedimos aos nossos pais para nos inscrever num Clube de futebol.

Quando ir jogar à bola, outra vez, naquele belo sábado. Foi então, que no momento em que o Felipe me passou a bola eu ia para desobri-la, chutei-a com força e ela dirigiu-se para a janela da casa abandonada. De repente, olhei para a janela e o vidro estava partido.

Então, o Felipe perguntou-me:

- Porque chutaste a bola para a janela?

Eu respondi:

- Desculpa, queria passar-te a bola mas ela foi contra a janela. Foi sem querer.

Naquele momento, apareceu uma senhora à porta com um ar zangado.

Chamamos com um ar assustado para aquela senhora e reconhecemo-la.

- Directora!!! disseram em coro.

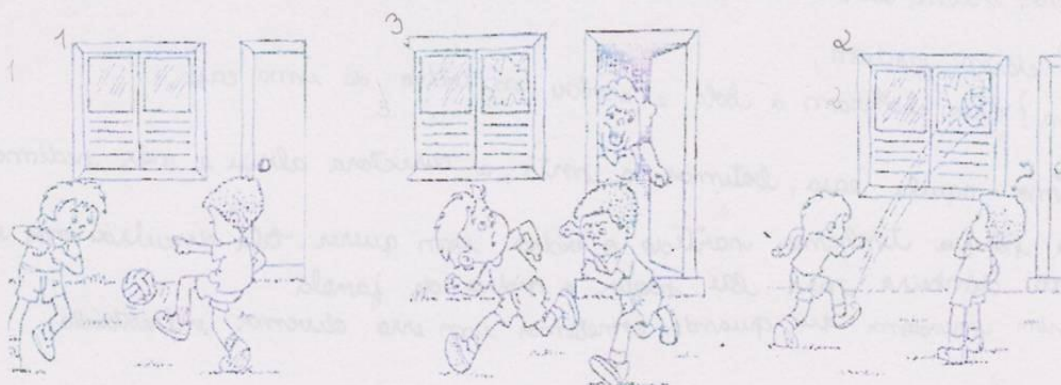
Começamos a correr com tanto medo que de nos castigasse por termos partido o vidro da janela já estávamos a imaginar o castigo. Trabalhos de casa a dobrar durante um mês.

Quando cheguei a casa, já a directora tinha telefonado aos pais para contar o sucedido. Eles conversaram comigo calmamente e eu expliquei-lhe como tinha acontecido aquele "acidente". Por isso antes de eles me perdoarem, tivemos de fazer uma coisa muito importante...

Voltámos aquela casa, batemos à porta, a directora abriu e nós pedimos-lhe desculpa porque tínhamos partido o vidro sem querer. Ela desculpa-nos e nós juntamos o dinheiro para que lhe pagásemos o vidro da janela.

E assim pedimos aprendemos que quando cometemos um erro devemos enfrenta-lo.

Ordena as imagens. Observa-as e conta a história por palavras tuas.



Quando eu era pequenino, no fim das aulas, eu e o meu amigo decidimos ir jogar à bola e frente de uma casa que parecia abandonada. Esse espaço estava cheio de relva fresca, macia e verde. Boa para jogar à bola.

Eu e o Filipe gostamos muito de jogar à bola porque gostaríamos de ser grandes futebolistas e famosos. Para isso, treinamos muito e até pedimos aos nossos pais para nos inscreverem num clube de futebol.

Quando saímos dos treinos decidimos ir jogar à bola, outra vez, naquele belo relvado. Foi então, que no momento em que o Filipe me passou a bola, eu ia para devolver-lha chutai-a com força e ela dirigiu-se para a janela da casa abandonada.

De repente, olhei para a janela e o vidro estava partido.

Então o Filipe perguntou-me:

-Porque chutaste a bola para a janela?

Eu respondi:

-Desculpa, queria passar-te a bola mas ela foi contra a janela. Foi sem querer.

Naquele momento, apareceu uma senhora à porta com um ar zangado. Olhamos com um ar assustado para aquela senhora e reconhecí-mo-la.

-Directora !!!- dissemos em coro.

Começamos a correr com tanto medo que ela castigasse por termos partido o vidro da janela. Já estávamos a imaginar o castigo. Trabalhos de casa a dobrar durante um mês.

Quando cheguei a casa, já a directora tinha telefonado aos meus pais para contar o sucedido. Eles conversaram comigo calmamente e eu expliquei-lhes o que tinha acontecido aquele "acidente". Por isso antes de eles me pedirem tive

que fazer uma coisa muito importante...

Sessão 13 "Humberto e a macieira"

Nos arredores de uma pequena cidade viveu um tempo um homem. Chamava-se Humberto.

Humberto era um homem simpático, de olhos bondosos e uns óculos muito pequeninos pousados no ~~nariz~~ ^{nariz}.

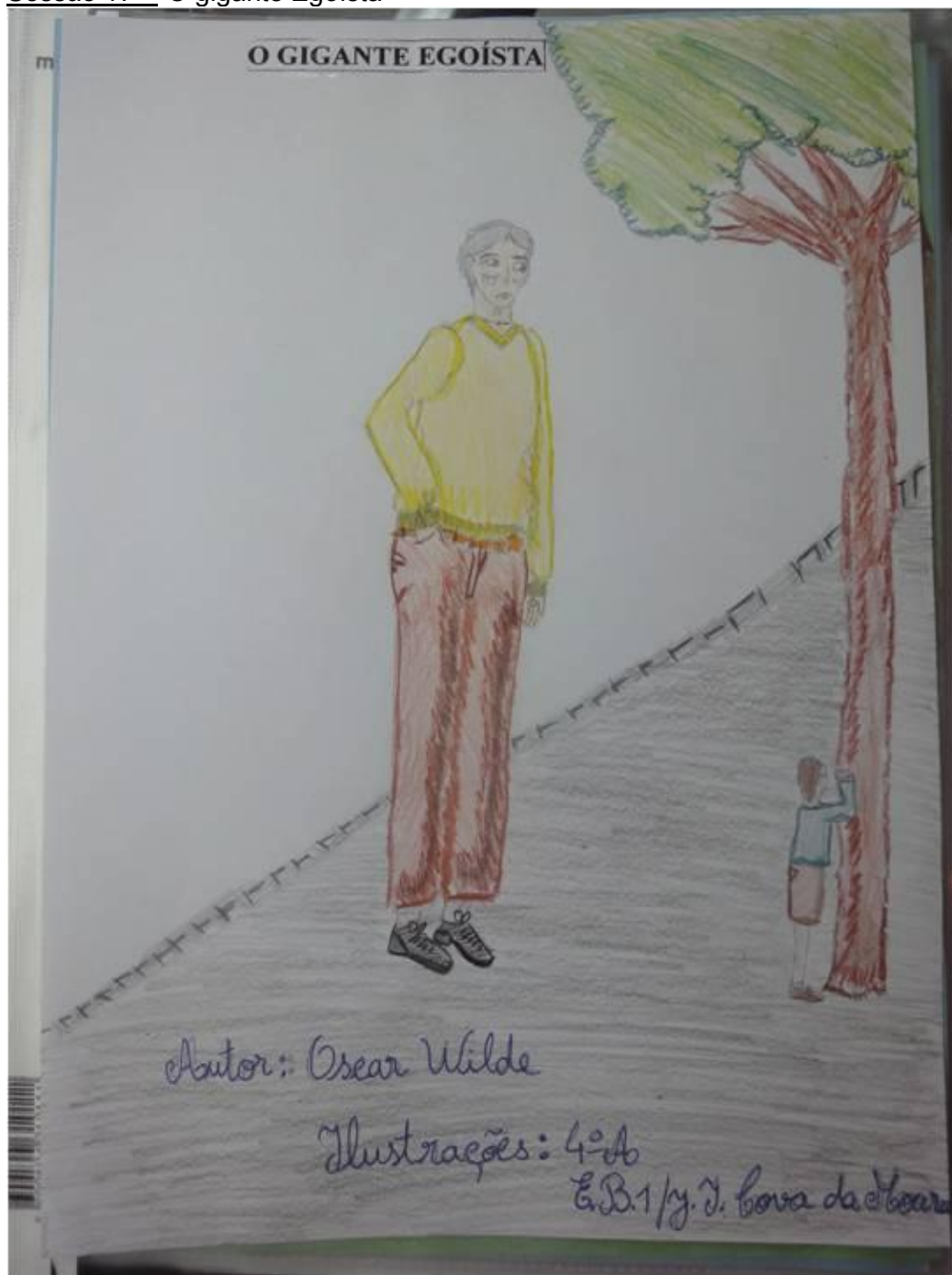
Os seus caracóis estavam parecidos a lá de uma ovelha. Morava numa casa velha e torta que se escondia tímidamente, quase envergonhada, atrás de um belo jardim. No jardim, num prado verde e florido havia uma macieira.

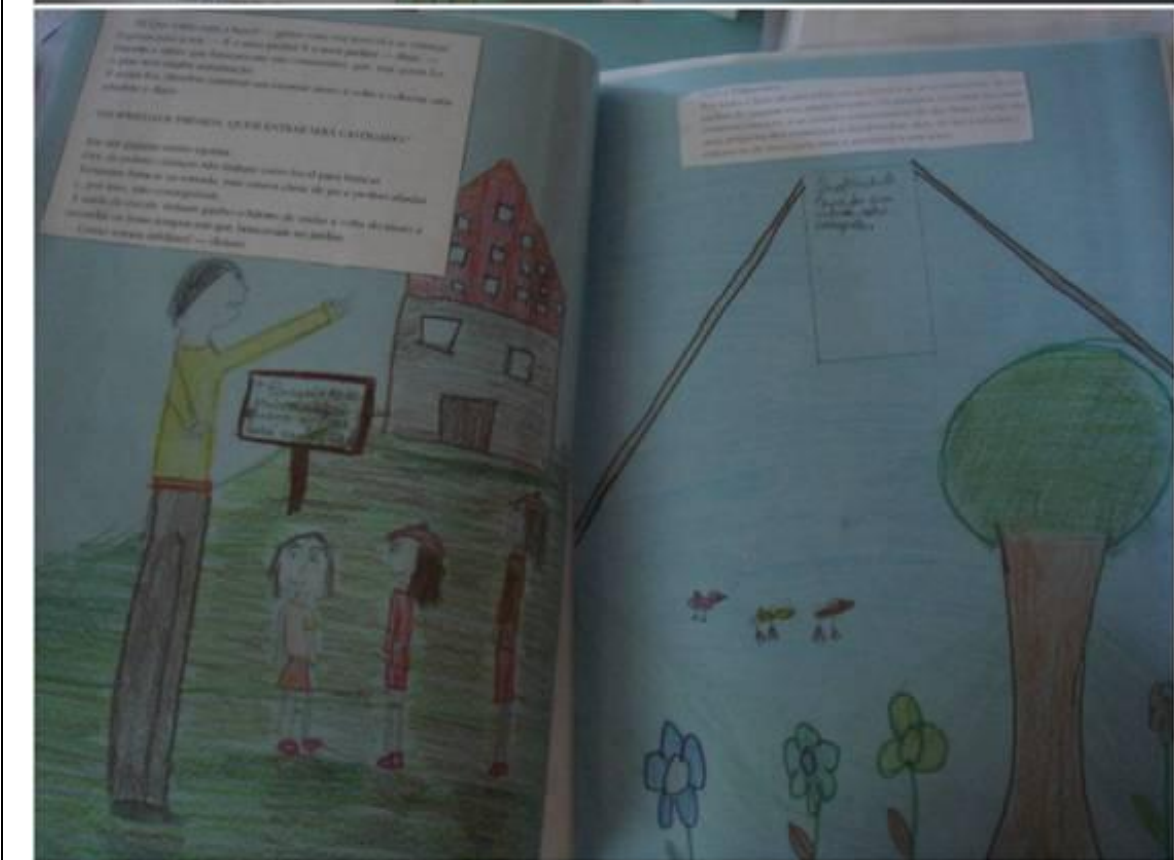
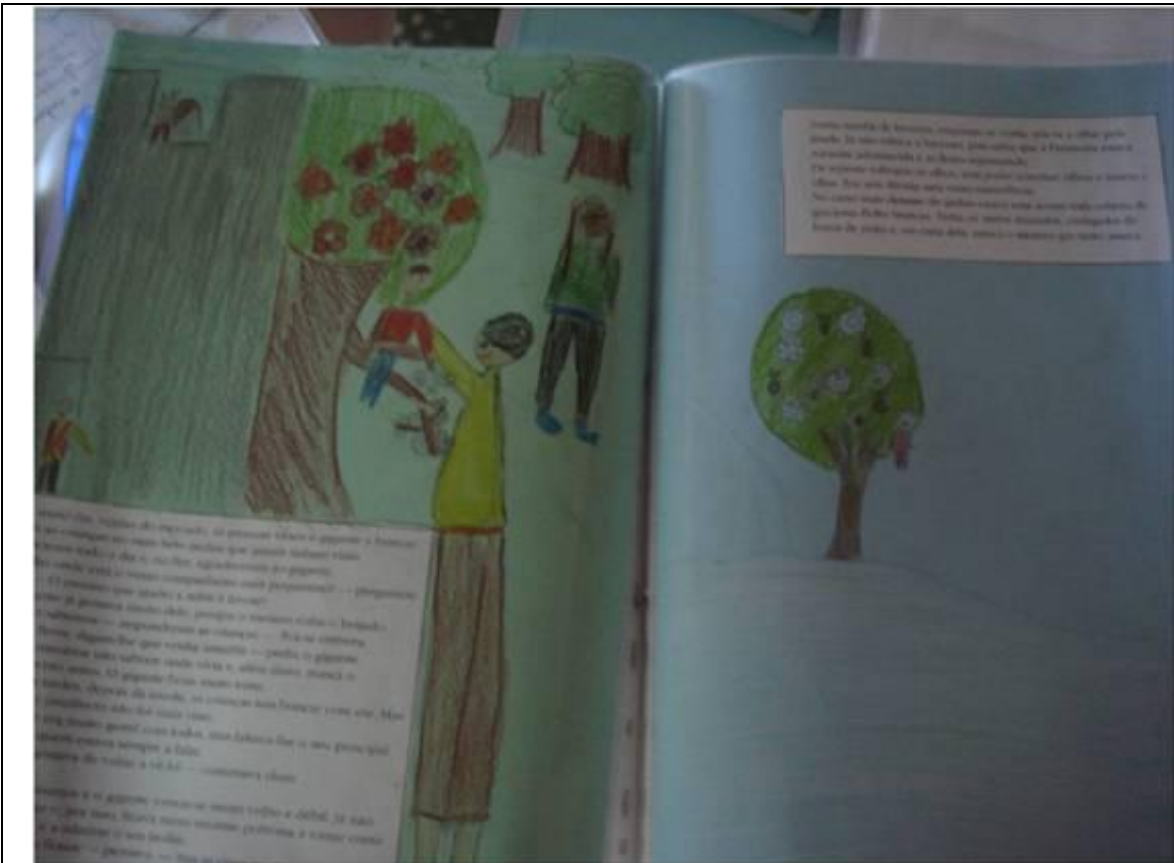
Todas as manhãs, quando se levantava, Humberto maravilha-se com a beleza da sua árvore.

No fim da tarde, quando regressava do trabalho, sentava-se durante horas a ver os pássaros na copa da macieira.



Sessão 17 - "O gigante Egoísta"





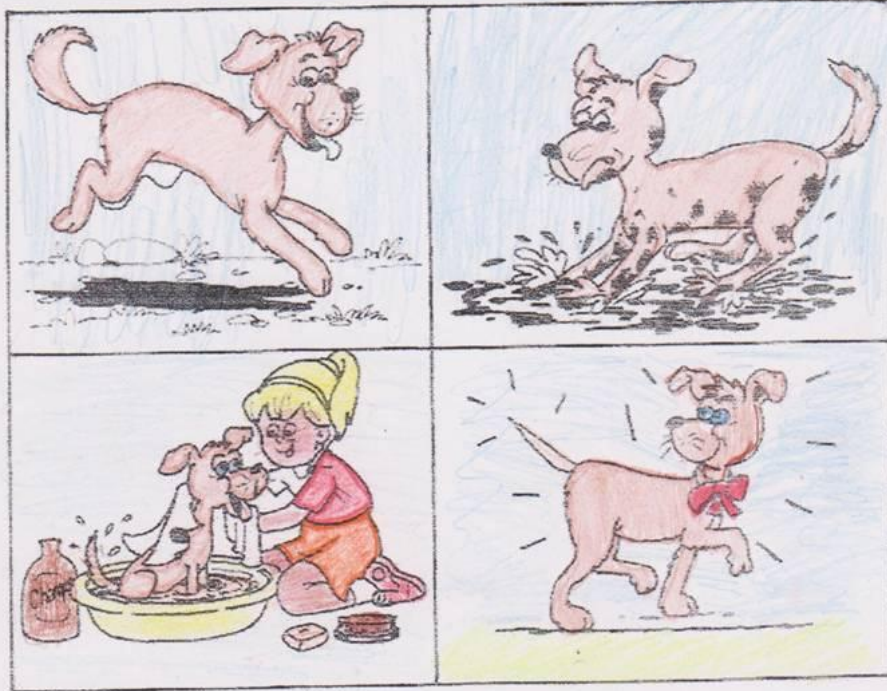
Sessão 18 “Os Olhos do gato”





Sessão 20 – Textualização, a pares, de um texto narrativo a partir de uma sequência de 4 imagens

Observa as imagens conta a história por palavras tuas.



O Cão Piet

Um dia de manhã estava uma menina chamada Joana que estava a passear o seu cão Piet porque ele queria fazer cocô e chichi por isso levou ao parque.

Antes a menina Joana tirou a trela ao Piet e o Piet começou a correr muito rápido para as fezes deu um pedaço de lama, então ele olhou para trás que ele se viu ele caiu na fossa de lama.

Quando o Piet saiu da lama ele estava todo pintado de lama.

Depois quando ele chegou as fezes da menina Joana deu-lhe o que ele estava a fazer e depois ele zangou-se com ela e disse para ir para casa.

De seguida quando chegaram a Joana encheu um alvedar com água um bocado quente, depois deu banho ao Piet.

Em aquele momento ele foi para a rua mostrar os seus novos pretos.

Observa as imagens conta a história por palavras tuas.



Um belo dia de festa estava um cão chamado Kaisea, era castanho, pequenino e felizo, quando estava a brincar porque queria se divertir no jardim: Era grande, florido, bonito e árvores muito bonitas. De repente caiu na lama, porque estava a saltar em cima da lama logo ficou todo sujo, cheio de lama e ficou muito triste.

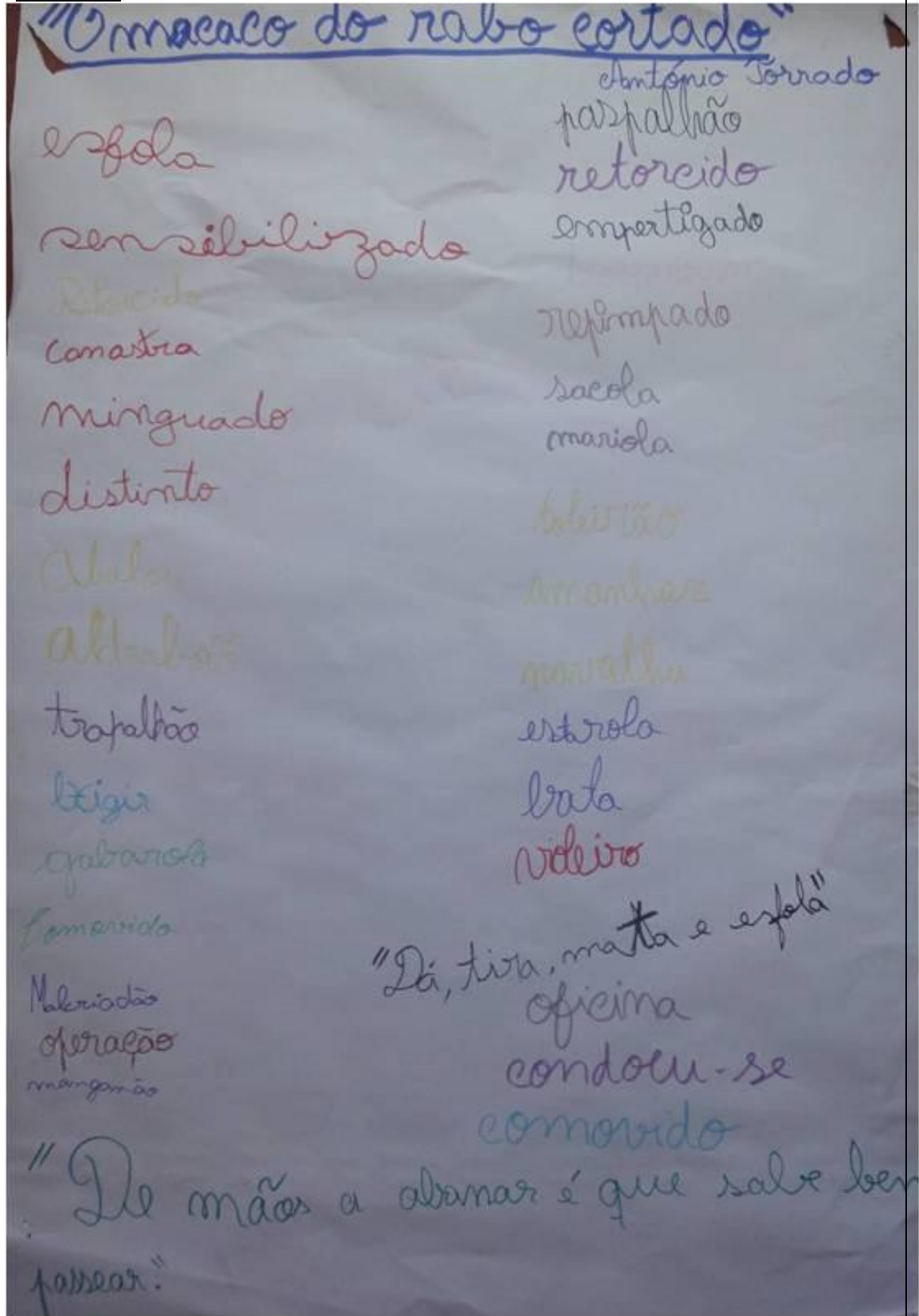
De seguida quando estava uma menina loira: tinha o nariz pequeno, os olhos grandes, orelhas pequenas, cabeça grande, braço e as pernas pequenas, os braços compridos, e é muito simpática. Sentou-se no jardim porque queria ver as crianças e a menina disse:

- Ah! pobre do castanho, sujou-se todo cheio de lama. Mas já que a menina era simpática decidiu ir para a sua casa e quando estiverem quase a chegar a casa, Kaisea estava a chorar porque tinha muita fome.

Quando chegaram a casa da menina, ela foi comprar comida para a Kaisea, ele aproveitou-se para desahumar a casa e procurar comida porque ele não sabia que a menina foi comprar comida, ele desahumou a casa toda e com a corpo cheio de lama foi se deitar de cima do sofá, de repente a menina chegou e encontrou a casa toda desahumada e disse: Ele que não faria mal porque ela gostava muito dele. Ficou triste com a cabeça para baixo e foi preparar a comida.

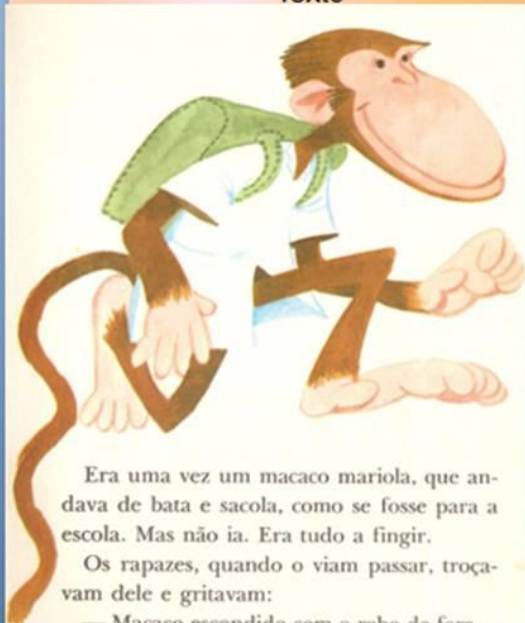
E a história acaba aqui

Sessão 21 "O macaco do rabo cortado"



Sessão 22 “O macaco do rabo cortado”

Texto



Era uma vez um macaco mariola, que andava de bata e sacola, como se fosse para a escola. Mas não ia. Era tudo a fingir.

Os rapazes, quando o viam passar, troçavam dele e gritavam:

— Macaco escondido com o rabo de fora...
Macaco escondido com o rabo de fora...

Pois era. Realmente o rabo sobrava da bata e, muito comprido e retorcido, corria atrás do macaco para onde quer que ele fosse.

7

Reescrita

Era uma vez um macaco mariola que andava de bata e sacola para fingir que ia para a escola mas não ia, era tudo a fingir.

Os rapazes quando o viam, troçavam e gozavam dele dizendo:

- Macaco escondido com o rabo de fora.

Realmente era verdade.

Era uma vez um macaco mariola que andava com bata e sacola como se fosse para a escola. Mas não ia. Era tudo a fingir.

Os rapazes quando o viam passar troçavam dele e gritavam:

- Macaco escondido com o rabo de fora...

Pois era. Realmente o rabo sobrava-lhe da bata.

Texto

Então o macaco entrou numa barbearia e pediu ao barbeiro que lhe cortasse o rabo. O barbeiro afiou a navalha e zut! — rabo para um lado, macaco para o outro.

A operação deve ter doído, mas o macaco, que tinha tanto de vaidoso como de corajoso, não se importou. E de sacola e bata, muito empertigado, veio para a rua mostrar-se nos seus novos preparos.

Estavam uns homens à conversa, numa esquina. Quando o viram passar, um deles comentou:

— Macaco sem rabo é como um burro sem orelhas. Fica mais feio e fica mais minguido. Coitado!



Reescrita

Até que um dia o macaco foi ao barbeiro e disse para cortar o rabo, então o barbeiro cortou o rabo. Deve ter doído mas como o macaco tinha tanto de vaidoso como de corajoso nem sequer se importou.

Quando ele entrou no barbeiro sentou-se Zut, rabo para um lado, macaco para o outro. A operação deve ter doído mas o macaco não se importou. Como o macaco tinha de vaidoso como de corajoso.

O macaco de rabo cortado

Era uma vez o macaco maricota. Ele andava de lata e sacola porque ia para a escola mas era tudo mentira.

Ele ia pra passar quando ele passava por uma rua foi ao barbeiro cortar o rabo porque o rabo lhe estorrou.

E quando ele sentia falta do rabo e voltou atrás à procura do barbeiro buscar o rabo. Então a mãe dele de volta disse o macaco ao barbeiro neste caso leve-lhe a marvalha com que me cortou o rabo. Passado tempo passou pela rua estava uma peixeira na sua peixaria e com muita carinho pediu-lhe a marvalha para amassar o seu peixe e com as palavras da peixeira o macaco ficou todo derretido. E se deu-lhe a marvalha. E de mãos abanando e que sabe bem fazer.

Quando ele estava a passar sentiu saudades da marvalha e voltou para trás para ir lá buscar de volta e quando chegou lá a peixeira disse-lhe olha o macaco fustalhão a pedir-me a marvalha a marvalha partiu-se quando estava a amassar o peixe neste caso leve-lhe uma canastra de peixes.

Quando o macaco estava a passar pela rua encontrou um fadário à porta da sua fadaria e fadário disse olha o macaco com uma canastra à cabeça o macaco pediu-lhe essa canastra e o macaco ficou todo derretido com as palavras do fadário e deu-lhe a canastra pois e de mãos abanando e que sabe bem fazer.

Ele quando estava a passar pela rua ficou aborrecido por ter dado as sardinhas ao fadário e voltou para trás para ir buscar as sardinhas quando chegou lá o fadário já tinha comido as sardinhas em cima do fão neste caso

leve-lhe a farinha com que rose comer as minhas sardinhas de cima do fão e quando ele passava por uma escola estava uma senhora professora à janela da escola. E a senhora professora disse-lhe olha o macaco carinha

de anjo pede-me dar a sua farinha meu carinha de anjo e o macaco ficou ^{combinado} com as palavras da professora

e deu-lhe a farinha quando o macaco estava a andar pela rua sentiu saudades da farinha e voltou para trás e quando chegou as meninas que estavam a brincar no entre-las comeram a farinha. Neste caso leve-lhe uma menina que

comeu a minha farinha e quando a menina ia ao colo do macaco estava a chorar. Leve a minha mãe! Leve a minha mãe!

e o macaco levou-lhe a casa e a mãe agradeceu quando ele estava a ir embora sentia saudade da menina e ficou a rondar a casa dela e ela disse o que queres saí do qui se não vou chamar o meu marido.

Deste caso levo-lhe uma camisa lavada pela menina quando estava a passar pela rua estava um violino rentado. E o violino disse a senhor camisário lembra-se pode mudar essa camisa e que eu não tenho dinheiro para lhe comprar o macaco ficou todo desatido com as palavras do violino e deu-lhe a camisa e foi se embora quando ele estava a passar por uma rua pensou na camisa e voltou para trás quando chegou lá a camisa estava toda rasgada e o violino disse-lhe saia do qui antes que eu lho atira com ela na sua cabeça antes que voce lho estroque na minha cabeça eu levoa.

Era uma vez um macaco maroto que andava de lata e sacola para fingir que ia para a escola mas não ia era tudo a fingir.

Os rapazes quando entravam, tussavam e gozavam dele dizendo:

- Maco, co escondido com rabo de feia...
- O maco escondido com rabo de feia...

O macaco sentiu-se envergonhado e correu ao barbeiro, a pedir que lhe cortasse o rabo e então o barbeiro ofendeu a navalha e foi o rabo para um lado e o macaco para outro lado.

A operação deve ter doído mas como o macaco tinha tanto de vaidade como de coragem, foi para a sua mãe e os seus novos colegas.

Estavam dois momentos a conversar mesma esquina um deles comentou:

Macaco sem rabo é como um leão sem olhos, fica mais feio e fica mais miúdo.

O macaco surtiu e correu ao barbeiro quando chegou perguntou pode cortar o rabo ou cozer?

O que queria que fizesse de mais feia e a camião de lixo levou-a e então o macaco zangou-se quando uma pessoa ou um macaco se gorda a cabeça, sem mais nem menos afonhou a navalha e disse:

Esse caso leve-lhe uma das navalhas com que me cortou o rabo. E abalou.

O feteiro disse ao macaco o meu carinho de anjo não me quer dar a navalhita. O macaco ficou todo deatido com as palavras da senhora feteira e já, né, deu-lhe a navalha.

Por é de mãos a abanar é que sabe bem fazer, elas passaram algum tempo e chamou suas à navalha e voltou atrás à procura da feteira.

Encontrou a feteira e disse dá-me a navalha e a feteira respondeu mal a toquei nas sardinhas para amanhão o fete partiu-se. Então o macaco zangou-se e fez outro disparate pegou numa canastra de sardinhas e abalou dizendo:

Esse caso leve-lhe as sardinhas. E fugiu.

Passou pela feteira e o homem da feteira e disse ao macaco um macaco não pode sentir falta de sardinhas eu tenho onde as guardar e então o macaco ficou sensibilizado com as falas do feteiro e já, né, deu-lhe a canastra de sardinhas e voltou a abanar e que sabe bem fazer. O barbeiro passou tempo e o feteiro começou a sentir falta das sardinhas e foi à procura do feteiro e o feteiro disse para as sardinhas em cima do pão e comi e fiquei satisfeito que estava delicioso e o macaco zangou-se e fez outro disparate pegou no saco de farinha e abalou dizendo:

Esse caso leve-lhe o saco de farinha.

... e a mãe e o macho como duto de farinha à cabeça querido
macaco não me quer dar o roco de farinha o macaco ficou todo derratido
e deu-lhe o roco de farinha

Pois é de mãos abanar é que sabe bem passear.

Depois passou o tempo a passear-lhe chamar suas. o roco de farinha
e depois passou o tempo a procura da professora e a professora disse o massam
e voltou atrás à procura da professora e a professora disse o massam
e as minhas meninas comeram-nos todos o macaco zangou-se e
fez outro disparate pegou numa menina e levou-a de casa.

Classe como leve-lhe uma das meninas que comia o bolo da mi-
nha farinha.

A menina no colo do macaco ia a chorar quer a minha mãe,
quer a minha mãe e já se não levou-a a casa depois da menina
ter limpado os olhos e de se acalmar fez uma farinha de amigdalão macaco.

Pois é de mãos abanar é que sabe bem passear nos passados tempo
começou a ter saudades da menina e voltou atrás a procura da mãe
e não ficou zangado a ameaçar um chamar o seu marido a o
macaco zangou-se e fez outro disparate pegou numa camisa fina e
abaloou.

Pegou o pé do roco e gritou o senhor Comissário, o senhor Comissário
de-chame ver o seu vestem o macaco fez-se trombado e deu-lhe a
camisa.

Pois é de mãos abanar é que sabe bem passear mas depois do tempo
quis ir passear a camba quando o senhor roco e veio deir parte-lhe
o roco na cabeça e então o macaco levou o roco e nunca mais fez
trocas. o roco a roca para tua.

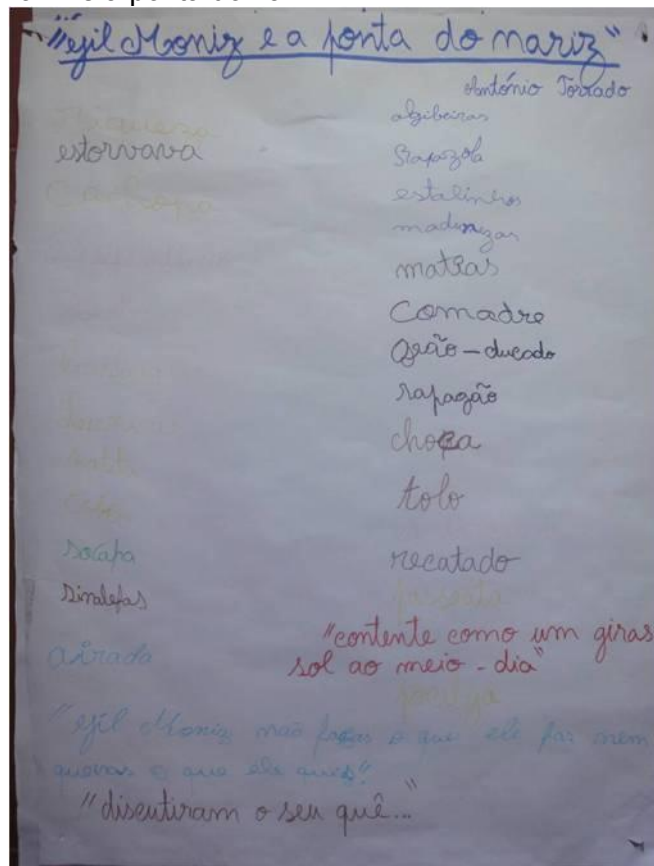
É de fé embora a cantarolar e a tessar a vida.

La história acaba aqui.

Sessão 23 "O macaco do rabo cortado"



Sessão 24 "O Gil Moniz e a ponta do nariz"



Era uma vez um rapaz chamado Gil Honiz. Não fazes a que
de faz nem quis, e que ele quis. até encontrou um grão de
milho no dia de hoje por o grão justo no bolso.

E foi bater a uma porta:

Comadre, comadre, fiquem com esta riqueza
enquanto vou dar uma voltinha.

Quando ele estava a passar numa sua encruzilhada
uma galinha e foi bater a outra porta e disse:

Comadre, comadre, fiquem com esta riqueza em
quanto vou dar uma voltinha.

E tão feliz que ele ia a passar por estalagens com
os dedos.

Encontrou um porco no caminho e foi bater a uma
porta:

E disse comadre, comadre, fiquem com esta riqueza.

E zôs. Como o porco não era para brincar de dar
lhe uma dentada e a comadre encheu-se de lagartas e fez
uma canja com ela.

E quando a mãe da menina que estava a cuidar
das ovelhas e quando o porco chegou lá ele foi logo
a comer até nunca mais foi vista.

E logo a Gil Honiz pediu um tuco a filha da
comadre e lá ele levou quando ele chegou eles usaram
mãe a menina de dentes de saca e fessaram ela
um cão com o saca sem apertadinho sem que de
desconfiar de nada.

E quando ele foi abrir a saca saltou-lhe um
cão que lhe mordeu na parte de nariz.

De grão fez galinha de galinha fez porco de porco
faz menina.

E a história acaba aqui.

Sessão 32

Observa as imagens conta a história por palavras tuas.



O menino agarrava a vaca comilã.
 Num bela tarde de Verão a vaca estava a comer a erva muito verde. Um menino que se chama Pedro tinha uma camisola vermelha, calças pretas e as sapatas vermelhas. A cor da pele é branca, olhos são azuis as orelhas são pequenas. Ele é magro e bonito. Ele é agressivo.

A vaca ficou a pensar mas porque é que este menino estava a puxar a cauda. Como a vaca não gostava que ninguém lhe puxasse a cauda, a vaca correu atrás do menino deu-lhe um coice e ele caiu em cima da poça de lama. Foi assim que o menino nunca mais se meteu com a vaca, porque sabia que ela não era de brincadeiras.

Também
 A vaca nunca mais viu o menino e o menino nunca mais viu a vaca, porque senão a vaca dava-lhe um coice outra vez.

Será que esta história acabou aqui? Senão o resto conto para a próxima.

Sessão 33 "As aventuras da Engrácia"

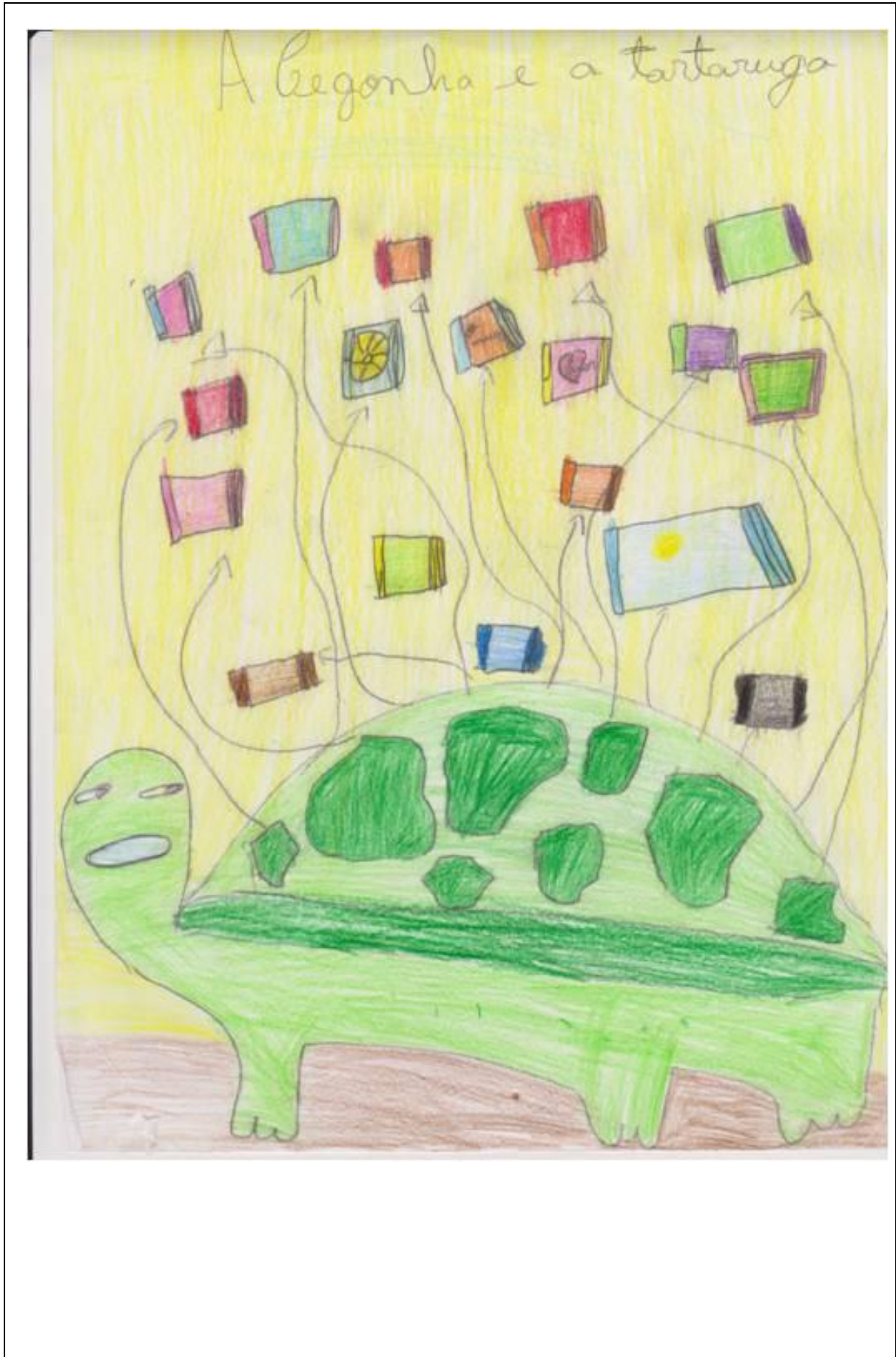
"Aventuras da Engrácia"
Capítulo 1 Capítulo 2

	Palavras bonitas	Palavras feias	Palavras compridas
Maria perguntadeira	Andorinhas	Irritado	Soubessem
"cabeça em água"	Maravilhas	Rabo	Cautelosamente
Infalível	Paisagem	Amuou-se	Desembruilhava
Enxota	Horizonte	Negro	Pequeníssima
Enfasiada	Especial	Velho	Estaladiços
Suavidade	Bela	Triste	Mateiramente
Volteios	Adoro	Horror	Transparentes
Aconchegada	Árvore	Ruído	Velocidade
Empoleirados	Luminosa	Julguei	Redondezas
Multidão	Espantosas	Sabugo	Estardalhaço
Panorama	Convidado	Pior	Antigamente
Tricot	Alice	Surda	Imponente
Fincadas	Deslumbrante	Fingir	Esgueirar-se
Deslumbrante	Crianças	Troçou	Bocadinho
"com a telha"		Inundado	
Indignou-se	Palavras divertidas	Interrompeu	Palavras animais
Aprendizagem	Escondeste	Aflita	Andorinhas
Aplausos	Cantigas	Implicou	Ouriço-cacheiro
Raiar	Espreitar	Enterrada	Caracol
Meio-ofendida	Engrácia		Gafanhoto
Muito demorado	Cantalorar	Palavras bichudas	Lagartixa
Iluminadas	Montanha	Unha	Rã
Habilidades	Mateiramente	Ouriço-cacheiro	Pardal
Beliscão	Curvas	Bico	Bichinhos/Bicharoco
	Quintal	Espetadas	Lura
	"apanhar o ouriço"	"bico em bico"	
	Farnel	Pauzinhos	Palavras metálicas
	"rebolou-se a rir"	Tojos	Automóvel
	Passear	Silvados	Casota
	Voar		Vidro
			Porta
			Cama

Sessão 35

“A cegonha e a tartaruga” – As três fábulas





Sessão 36 "As aventuras da Engrácia"

Luana - Taca secundária Capítulo 2 - "Aventuras da Engrácia"

Palavras bonitas	Palavras feias	Palavras fofinhas	Palavras bicudas	Palavras compridas	Palavras metálicas	Palavras divertidas	Palavras animais	Outras
espontaneas passara autismo- nel relaxidade sentir virgante desmembrar Shar amigo avaros andubi- nha claravilla passagem pagamento bela especial aderece ARVORE laminada espontaneas cantiga convidado tlice deslumbrar mte oirancas	suinda mente gite curva ambaen sunda trarou pier repararam consada fiada halo invertido amueu- megre ralu velle truste harron roida fulque sabugon suida trocar inundado pingon antezompleu apita imbecil ambrizada	pais anduimbias pequena cantavula vaidosa rize especial casata cultulaga mente expueta amigo draper vaudera caraca pequena selvina caraca mureu pau mãe	unhas curvato cacheiro paujinhos vice fantal voadoras	bocadinho pequenisi- ma continuau estardalha- go transpare- nte cantelosa mente daravilhas admirar se mistioso pip - cabero antigamente bocadinho	autumoi- nel casata vidro torta cama	escandete cantigas xpeitar festa Engracia cantavula metanbas covex veat motreiam- mente curva quinal favear apambor o curvo - cachuira drante Bamel "alipse a su"	Branderi- nhas curvo lagartixa ra fardal bidinho galambato covacal luva	grades

Oico a história

Leio a história

Sessão 37

Observa as imagens conta a história por palavras tuas.



↳ Num sábado de primavera, junto a um rio estavam dois meninos: o João e o Diogo.

↳ Na parte da tarde os dois meninos estavam a pescar, e ao mesmo tempo a conversar. O João estava a dizer que ele estava ansioso por ver o seu peixe. Esperando dois minutos ele sentiu uma coisa pesada na mão e correu para o rio e não era um peixe era uma bota. A bota do Sr. Miguel que estava para o mar.

↳ Voltaram para o rio e o Diogo apontou uma peixe muito bonito. Logo de seguida, o João apontou a outra bota do Sr. Miguel e o Diogo trocou dizendo:

- AH! AH! AH! Essa agora foi boa! O João sentiu-se mal e decidiu calçar as botas para lhe fazer justiça.

↳ De repente apareceu o Sr. Miguel e disse:

- Ai tu não te estavas não! Dêra lá essas botas antes que eu a ~~peixe~~ pise os olhos.

- Ai Sr. Miguel não sabia que eram suas, ai meu deus. Disse o João todo vaidoso.

↳ Ele tirou as botas e disse tu não és lá muito simpático não e o Diogo trocou, dizendo mais uma vez:

- Essa é que foi mesmo boa.

Derlim pum pum o sábado de primavera chegou ao fim.

Quando se rebola a rir é que se passa

Era uma vez dois amigos, o Marcos e o Marcos.

O Marcos era bonito e simpático. Tinha o cabelo cor de ouro, olhos verdes, camisa roxa, calças azuis e os sapatos cinzentos.

O Marcos era muito espertalhão, tinha o cabelo loiro, olhos cor-de-rosa, camisa - os riscos vermelhos e verdes escuros, calças vermelhas e sapatos vermelhos e verde escuro.

Numa bela tarde de verão estiveram eles na praia a pescar até que o Marcos estava a pescar e sentiu alguma coisa. Sentiu que era um peixe e quando pôde a mão era só um sapato e o seu amigo começou a rebolar a rir.

Sentaram-se outra vez e foi o Marcos agora a sentir alguma coisa e pôde e era um peixe. O Marcos perguntou:

- Porque é que o Marcos apunha peixes e eu não?
- Não eu apunho um peixe e tu uma bota. Não tens sorte nenhuma.

Então sentaram-se outra vez e o Marcos voltou a sentir alguma coisa e disse:

- Agora vou apunhar um peixe. Espera, mais vez.
- E quando o Marcos riu era outra vez uma bota. O Marcos

começou a rebolar-se a rir outra vez até que o Marcos ficou zangado. O Marcos não fez mais para junto do Marcos. Ele foi-se embora e o Marcos ficou sozinho e foi com as lagrimas nos olhos. O Marcos sentiu-se sozinho e foi a correr atrás do Marcos a pedir desculpa e ele disse que não. Mas ele estava tão sozinho e foi com as lagrimas nos olhos e disse:

- Desculpa - me! Eu nunca mais faço isso. E ele perdoou.

E foram pescar outra vez e desta vez o Marcos apunhou peixes. O Marcos também mais como o Marcos, era bondoso e encontrou peixes e perdoou com o Marcos. O Marcos aprendeu a lição e não fez nunca mais nada disso com ninguém.

E foram para casa felizes sem parar.

E assim a história acaba aqui.



Observa as imagens conta a história por palavras tuas.



Uma tarde de Verão estavam dois rapazes a pescar. Um ~~era~~ chamava-se Bruno e o outro chama-se ~~Cluma~~ Cluma. Até que sentiu uma coisa pesada e começou a puxar para cima e ficou ficando cada vez mais ansioso por pescar um peixe tão grande. Mas quando viu que era uma botá ficou envergonhado porque o Cluma podia trocar dele e ele tinha razão e Cluma trocou dele.

Então o Cluma conseguiu apanhar um peixe. Mais tarde o Bruno continuava a pescar mas sentiu outra vez uma coisa pesada. Ele pensava que era peixe e começou a puxar para cima mas era o outro por ~~de~~ no dia seguinte, o Bruno disse

~~que disse~~ no dia seguinte, o Bruno disse que calçar as botas, para fazer ciúmes ao Cluma. Mas no dia seguinte foi dar um passeio para mostrar as suas novas botas e Cluma viu e Cluma ficou com ciúmes.

E o Bruno viveu as costas a esta história.

Sessão 40 e 41 "As aventuras da Engrácia"

Conclusão/Final

Então foi lá ela à procura da sua mãe, que estava na cozinha a preparar e fazer quando chegou ao pé da sua mãe perguntou-lhe:

- Mãe, posso levar uma minhoca para o meu quarto?

E a mãe disse-lhe que não e a Engrácia perguntou-lhe porquê. E a mãe disse porque o teu quarto está muito desarrumado.

Quando a Engrácia ouviu aquela mãe e aquele porquê da amua. Então a Engrácia subiu as escadas a bater o pé com muita força, e quando chegou ao seu quarto viu que a sua mãe tinha razão, porque o quarto da Engrácia estava a parecer uma pordega.

Depois quando a Engrácia reparou que a sua mãe tinha razão desceu as escadas numa rapidez que nem rei.

Quando chegou ao pé da sua mãe pediu desculpa por causa da birra e a sua mãe desculpa mas não a pôde castigar.

A Engrácia contente subiu as escadas rapidamente e arrumou o quarto num abrir e fechar de olhos. Depois chamou a sua mãe para ver o seu quarto e quando a mãe da Engrácia viu o quarto da Engrácia espantou-se e deixou-a ter uma minhoca no seu quarto mas teve uma condição não desarrumar o seu quarto.

A Engrácia prometeu não desarrumar o seu próprio quarto e mãe deixou-a a sua minhoca no seu quarto.

Depois a mãe disse:

- Se não cumprires o que estás a prometer eu mando a minhoca fora.

- Quero que não cumples.

E a história acaba aqui.

De seguida a Engrácia foi perguntar mãe o

- Se des ir meter a minha cama lá para fora?
- A mãe Engrácia não vez que estou idexa nem passo e como tua cama.
- A Engrácia desculpa mas mãe passo a tua cama.
- A Engrácia disse o - Não faz mal mãe eu só queria ter o meu quarto ao ar livre.
- A mãe disse o
- Vai - te deitar Engrácia.
- Sabem mãe.

A Engrácia fez para o seu quarto.

- A sua mãe ficou a pensar se das as duas pudlam acampar hoje a noite.

Estava a escurecer a mãe da Engrácia foi lá no quarto e disse - Para ela dezer e para ir lá para fora.

Quando a Engrácia dezer viu a tenda toda montada e ela disse o

- O que é que é isto?
- A mãe disse o
- É o nosso quarto ao ar livre, e nós vamos dormir na tenda.

A Engrácia disse o

- É a melhor mãe do mundo.

Sessão 42 "As aventuras da Engrácia"

Capítulo 1

- Mãe porque que me chamo Engrácia.
 - É o nome que deus tem.
 - Deus tem o quê? Perguntou a Engrácia
 - ⇒ A mãe disse o
 - Pela milésima vez e é o nome que deus tem.
 - Na sua Santa graça.
 - O que é Santa graça? Perguntou a Engrácia.
 - Eu é que não estou a achar graça nenhuma.
- Respondou a mãe.
- Parece uma Maria perguntadeira.
 - E o que é Maria perguntadeira?
 - Lâes-me a cabeça em água rapariga, Maria perguntadeira é...

- E o que é cabeça em água? minha mãe?
A mãe piscou o tricot maia-feita outra mãe por fazer, no calo, e olhou para a filha.

A Engrácia estava a desenhar um desenho para a escola quando caiu uma mosca onde ela ia desenhar a porta aberta, e foi mostrar a mãe já sei vou lhe dar o nome perqueria perqueria?

Perqueria?

- É o nome ^{da curó que} ~~que~~ deus tem deus tem.
- Minha filha.

A mãe abriu uns grandes olhos meio afendidos.

A Engrácia sonhou que ela estava a voar e ao fim da dia da aterragem toda a gente bateu palmas e ela beliscou com a sua unha afiada e conseguiu acordar.

Capítulo 2

Ates demigues os pais costumam levar a Engrácia para passar, mas a Engrácia não queria ir com pais, mas a Engrácia preferia ir com os pais mas hoje era um dia especial, eles iam fazer um piquenique e quando estavam no carro a Engrácia a cantarolar assim o

O dia está muito frio no horizonte vou buscar

uma andorinha para voar de monte em monte.

O pai disse: mãe, sabes contar-lhe. Eu penso que ela fica aí esperada só para tu lhe sugeres-lhe?

A Engrácia amau-se.

De seguida o pai viu um crico-cachueiro e a Engrácia disse:

- A onde acrio?

E os dois saíram do carro como se fosse duas crianças.

E foram fazer um piquenique, e estavam ^{o especial} quatinha a mesa e o convidado especial que tinha um lugar

Mas o convidado especial estava a esgueira-se mas a Engrácia foi atrás dele. Quando a Engrácia já cada vez mais até que a um tronco que tinha uma porta transparente mas a porta

era muito pequena. Depois apareceu uma lagartixa a dizer:

- Faca nessa árvore que vai dar uma porta do teu tamanho, e começara a falar sobre muitas coisas e a Engrácia disse:

- Que a casa é igual a dela?

- E a Engrácia foi para o carro e começaram a andar. E o pai disse:

- Faga já.

E a Engrácia disse e o quê?

- A água enundou a estrada toda.

A Engrácia disse:

- O mundo é tão grande tão grande que acaba aqui.

Capítulo 3

A Engrácia não conseguia parar de pensar, lembrar a história, que as pessoas não podiam lembrar dessa história mas quando a Engrácia fazia 6 anos ela convidou

convidou os seus amigos a ir apunhar as galinhas com a mão atrás das costas e queria fazer um arco de pardal mas ninguém cumeu mas a Engrácia já tinha 6 anos ela fez a mesma coisa.

E a Engrácia disse não dizer a minha mãe se ela me deite talvez.

Capítulo 1

Uma bela tarde de verão na casa da Engrácia, a Engrácia perguntou a sua mãe:

- Uhh mãe porque que eu me chamo Engrácia?

Fazendo uma cara carregada de paciência, a mãe repetiu pela milésimesma vez:

- Era o nome da tua avó que Deus tem.

- Deus tem onde? Ela santa graça.

- É o que é a santa graça? Perguntou a Engrácia.

Ela é que já não estava a achar fiada nenhuma às tuas perguntas, pareces uma maria perguntadeira.

- É o que é uma maria perguntadeira?

- Pois - me a cabeça em água, na água. Uma maria perguntadeira é...

- É o que é a cabeça em água minha mãe?

- Isto ainda não é bem notar, fêra a Engrácia.

E sobe para cima da mesa.

ela não custa nada. É só dar um pulo muito de m e o ra d e.

De repente a Engrácia olhou para baixo e reparou que estava no ar, depois tocou com as mãos no chão ouviu-se os aplausos e o sonho passou.

Já mãe tinha moscas no teto e macaca grande toda a gente dormia.

Capítulo 2

Em domingos os pais da Engrácia mandaram a Engrácia ir for o chapéu e vestir o casaco para irem dar um passeio.

Unde vamos? Perguntava sempre a Engrácia.

Os pais nunca ninguém respondia.

- Eles se vão às unhas não vão comerce.

Talvez seja uma resposta a pergunta nenhuma.

Talvez me afetege nos os unhas de que ir passear com eles mas sempre decide ir com os pais.

ela caminha e foi forou porque vai um curso-calção e brincaram com ele muito tempo.

Capítulo 3

A Engrácia agora até se arrepiava quando se lembra da história dos passarinhos. Ela se diz a verdade, se lhe vem à memória essa tal história.

É muita gente que acha que estas histórias que ouviam não são para não se dar e nem contar.

Ela na verdade com isto de estar a contar histórias e antes de se lembrar e as pessoas também gostam dessas histórias mas eu não porque ouviam e depois não conseguimos tirar da cabeça isso é um bocado toda a gente gosta mas eu cá não.

Depois a Engrácia lembrou-se que ela gosta do seu quintal e foi ir ao novo jardim à minha mãe para o meu quarto ser o meu quintal.

ela sei talvez ela deixe.

Como imaginas a Engrácia?

Faz uma pequena descrição física e psicológica dela.

Não te esqueças:
Começa do geral para o particular;
e de cima para baixo

Física:
altura; estatura;
modo de vestir;
cabelo; face;
olhos, nariz,
boca...

Psicológica:
feito; defeitos;
aspectos
positivos...

Eu imagino a Engrácia desta forma:
Tem 100 anos, média em tamanho como a minha, cabelo estendido e laço, olhos redondos e a cor dos lábios azemelhadas, lábios grandes e pernas esticadas.
E também acho que ela gosta de usar vestidos às brancas e gosta mais de trajes femininos.
Em psicologia acho que ela é divertida, amigável, aventureira, um bocado chata às vezes, mas é perguntadora, desembocada, sonhadora e gosta muito da natureza.



Capítulo 1 - Onde se apresenta uma menina e entre outras coisas
refala a aprendizagem de seus nomes

Personagem(ens) Principal(ais) Engrácia e a sua mãe

Personagem(ens) Secundária(s)

1º Engrácia conversou com a sua mãe sobre o seu nome e outras confusões...

2º Enquanto desenhava caiu uma mosca no seu trabalho. Ela questiona-se se a mosca terá nome e põe-lhe o nome de Pulquéria.

3º O dia tinha sido cansativo e já na sua cama, Engrácia sonhava.. Sonhava como poderia ela voar, e depois de algumas tentativas ela começou a voar. No ar fez algumas habilidades e quando colocou os pés no chão ouviram-se aplausos. O sonho parou.

4º Engrácia acordou e aconchegada na sua cama voltou a adormecer. Depois

Capítulo 2 -

Onde se fala de um passeio e das coisas espantosas que aconteceram de lado de lá e do lado de cá de uma porta transportante.

Personagem(ens) Principal(ais)

Engrácia, pais e amigos

Personagem(ens) Secundária(s)

lagaartixa

5º Era Domingo, Engrácia foi dar um passeio com os seus pais. O carro era velho e andava devagar. Durante a viagem, ela cantava e pensava o que seria o horizonte. Entretanto, o pai brincou com ela por causa da canção que ela cantarolava e Engrácia amuou.

6º De repente o pai parou o carro, pois a atravessar a estrada estava um ouriço-cacheiro. Pararam para brincar com ele e nesse mesmo lugar a mãe estendeu a toalha e colocou lá o farnel. Eram quatro à mesa: o pai, a mãe, a Engrácia e o ouriço-cacheiro que estava numa casota feita de paus espetados.

7º No fim da refeição o convidado especial esgueirou-se e a Engrácia foi atrás dele sem os pais darem por isso. Sentou-se, cansada junto a uma lura. Aí estava uma porta de vidro transparente. Bateu à porta e uma cabeça verde espreitou. Era uma lagartixa!

8º A Engrácia começou a conversar com a lagartixa e esta falou-lhe da Alice no País das Maravilhas e de histórias de tradição oral.

9º Naquela imponente árvore surgiu uma porta do tamanho da Engrácia, por onde ela entrou e lá dentro parecia mesmo a sua própria casa.

10º A Engrácia e a lagartixa tiveram uma pequena "discussão" sobre quem era o dono daquele quintal, pois para a lagartixa podia ser: ela, a rã, o caracol, o pardal, o gafanhoto, as árvores, as ervas e os arbustos...

11º Ao longe alguém chamou a Engrácia, mas ela não tinha vontade de responder nem de ir embora, pois estava a descobrir coisas do seu quintal que pensava saber de cor e salteado.

12º A Engrácia despediu-se da lagartixa e entrou no carro. O pai parou o carro pois à sua frente não havia estrada, só água a perder de vista. Engrácia pensou "O mundo é

Capítulo 3 - *Quando se começa uma história cruel e verdadeira e se diz que não prestam as centas passadas dentro das mãos até 5 das centas.*

Personagem(ens) Principal(ais) *Engrácia*

Personagem(ens) Secundária(s) *amigos*

^{13º} Engrácia começou a lembrar-se de uma história que se passou na "idade remota" dos seus seis anos.

^{14º} Ao fundo do quintal havia duas capoeiras: uma propriamente dita e outra que r era propriamente dita. A que era propriamente dita tinha galinhas mas a Engrácia não sabia quantas eram porque se enganava a contá-las.

^{15º} A história cruel que a Engrácia vai contar desenrolou-se na que não era uma capoeira propriamente dita. Era uma capoeira desabitada. Alguns pássaros buliçosos entravam pela sua porta escancarada e embatiam nas paredes de arame. Desnorteados não sabiam como sair dali.

^{16º} No dia em que a Engrácia fizera seis anos muitas crianças cirandavam por aquela que não era uma capoeira propriamente dita.

^{17º} A certa altura alguém teve uma ideia: entrar na velha capoeira, apanhar os pardais e torcer-lhes o pescoço com as mãos atrás das costas. Fez-se um arroz de pardais que afinal ninguém comeu.

^{18º} No dia seguinte, com seis anos e um dia, Engrácia quis repetir a façanha da véspera, entrou na capoeira e apanhou um pardal.

^{19º} A Engrácia ia para lhe torcer o pescoço sem ter as mãos atrás das costas para ver tudo. Mas o pardal nem tentou fugir. Ele tinha o bico entreaberto e as suas penas estremeciam. A Engrácia aninhou-o no peito e largou-o para o ar.

^{20º} Mas esta história não terminou. A partir desse dia, a Engrácia ia todos os dias ao cair da tarde à velha capoeira para largar ao ar livre os passarinhos atordoados que lá tinham entrado distraídos.

^{21º} Nunca contou nada a ninguém. E percebeu que o que nós queremos esconder de nós próprios nunca fica escondido.

^{22º} A Engrácia gosta muito do seu quintal e decidiu pedir à sua mãe para levar uma minhoca para o seu quarto. Talvez ela deixe.

Sessão 43 - "O nabo Gigante"

O nabo gigante

Alceu Solito
 +
 Cláudia Sharkey

gansos - brancos (5x)
 canários - amarelos (4x)
 galinhas - sarapintadas (6x)
 gatos - pretos (7x)
 porcos - barrigudos (8x)
 velhinho e velhinha a sorrir
 legumes - maduros
 cheirou - o ar fresco
 manhã de Setembro - bela
 ar - perfumado
 manhã de Março - bela
 nabo - furou com mais força (9x)
 ratinho - esfomeado (3x)
 panela de sopa enorme

carimbo - velha e torta (2x)
 jardim - grande e coberto de plantas
 vaca - grande e castanha (9x)
 vegetais - típicos e suculentos
 nabo - grande e gigante.

O nabo gigante

Alceu Solito
 +
 Cláudia Sharkey

gansos - brancos (5x)
 canários amarelos (4x)
 galinhas - sarapintadas (6x)
 gatos - pretos (7x)
 porcos - barrigudos (8x)
 velhinha e velhinho a sorrir
 legumes - maduros
 cheirou - o ar fresco
 manhã de Setembro - bela
 manhã de Março - bela
 ar - perfumado
 nabo - furou com mais força (9x)
 anêmonas e arvores - ofegantes
 ratinho - esfomeado (3x)

carimbo - velha e torta (2x)
 jardim - grande e coberto de plantas.
 vaca - grande e castanha (9x)
 vegetais - típicos e suculentos.
 nabo - grande e gigante

Sessão 44 “Leónia devora os livros”





Érica

"Leônia de Vora os Livros!"

"ela veio só a força de as devoras
acabou por acreditar nas histórias que contava.
E um dia, ao voltar para casa do julgamento que era Cinderela.
Trazia um avental e disse com ar jovial:
- Vou limpar tudo a sério.
E bem dito bem feito:
varreu o chão,
passou o esfregão,
esfregou as cortinas,
lavou as cortinas das janelas,
arrumou as tigelas,
sacudiu os tapetes,
passou o esfregão aspirador
e, trabalhou com arde,
deixou tudo a brilhar
do res-do-chão
no segundo andar."

Leônia devora os Sacos.

Hoje vou a lula adorme-
cida logo noite faz e manes
vou dormir durante 100 anos
Este já era de alvarelos e
távamos de lhe dizer
Leônia a mãe se jantava
ela dormiu com o uma
maravilha

Anexo 5

Textos do pós-teste

Criança A

O gato esfomeado

Era uma vez um gato esfomeado que gostava de comer passarinhos.

Estava a mãe a passar e o gato a espreitar. O gato estava na rua e ouviu os passarinhos a fazer barulho. O gato tinha fome e a barriga fes barulho. Depois o gato sentou-se á espera que os passarinhos descem para comer-los.

O gato estava só a olhar e ficou muito tempo a andar devagar, devagar e subiu a arvore até começou a lamber os passarinhos.

Dentro da quinta apareceu o cão de guarda e ficou a olhar para o gato porque o gato estava no seu quinta do seu dono.

O cão poxou o gato para baixo e o gato esta a puxá-lo com força e ele também fez força. Também fazia força. Mas o gato não aguentou e saltou. O cão correu a trás do gato mas ele conseguiu escapar.

E a história acaba aqui.

Criança B

O gato e o cão

Numa bela tarde de Verão, uma mãe pássaro e os seus filhotes que estavam num ninho feito por eles e esse ninho estava em cima de um ramo, a mãe pássaro foi buscar comida para os seus filhos.

Um gato que se chama Óscar saiu de sua casa, o gato deu cinco passos para à frente e viu um ninho de pássaros. O Óscar estava com uma grande vontade de comê-los, porque estava mesmo esfomeado, ele se sentou para dar balanço e saltou para a árvore. De seguida o cão da vizinha que se chamava Bobby foi dar um passeio e quando se fartou ouviu um som de pássaros a piar e foi lá ver. Viu um gato a tentar comer os pássaros, o cão foi lá ter e puxou a cauda do gato, ele fugiu porque tinha medo. O cão perceguiu o gato e deram uma volta ao quarteirão, o cão voltou para traz porque estava cansado e

voltaram para casa. A mãe pássaro chegou com algumas minhocas. E a mãe pássaro encolheu-se até ao anoitecer, dormiram cansados só por causa de ontem, dormiram num sonho profundo até ao rair do sol.

E a história acaba assim...

Criança C

O cão falante

Num dia de sol havia um pássaro que vivia na árvore e num ninho que tinha filhos pequenos. De seguida como os filhos tinham fome a mãe foi buscar a comida para os filhotes numa quinta ali perto.

De repente apareceu um gato porque ele também tinha fome, viu os filhos e o deu vontade de comer os filhos que ficaram a guinchar. Naquele momento apareceu um cão que vinha de um jardim e ficou a olhar para o gato, parecia que tinha raiva dele porque ele queria comer os pássaros. O cão foi e pochou-lhe a cauda para ele não conseguir subir mas ele continuava a subir.

- É melhor saíres gatinho. Disse o cão.

O gato ficou admirado porque o cão falava. Então dissidiu mostrar-lhe que também sabia falar.

- Não me apanhas...

O cão correu atrás dele e mordeu-lhe a cauda e ele aprendeu a lição.

E felizmente viveram felizes para sempre.

Criança D

As crias da Sónia

Era uma vez, num dia de sol a mãe pomba chamada Sónia que teve três crias.

Passado um bocado a Sónia teve de sair para ir buscar comida para as suas crias.

Passado uns minutos apareceu um gato preto com olhos verdes como o da história da bruxa Mimi.

O gato subiu na árvore para matar as crias, mas depois sentiu pena deles por serem tão pequeninos. O gato ficou a gostar muito das crias.

De seguida, veio um cão que queria morder o gato porque o gato ia subir a um ramo que estava na ponta do tronco. Mas o gato não conseguiu descer porque o cão mordeu a cauda dele. Só que o cão não sabia que o gato já estava a descer para se ir embora.

O gato ficou aborrecido com o cão por ele ter lhe mordido, virou as costas e foi embora, Sem rasto nem sombra.

E a história acaba aqui.

Criança E

O gato mau

Era madrugada não tinha ninguém lá fora na rua apomba e seus e seus filhos dormiam no ninho.

Quando os três filhos adormir mas um acordou tinha fome mas a mãe estava a ver para porcurar comida para eles.

Quando a mãe pomba esta a voar para ir buscar comida e o gato a pareceu zagado queria comer passaros.

O gato queria esperar a mãe pomba para comer. Sentado no chão esperou. Aninda e ele olhava para ele. A pareceu da floresta o cão.

O cão na queria que o gato não comer passarinho e porisso e puxou a cauda com muita força e conseguiu puxar o gato.

De repente a pareceu a mãe pomba com comida na boca aos filhos.

O gato nunca mais não voltou para aquela arvore.

A Historia acaba aqui.

Criança F

O cão e o gato

Era uma vez de manhã na rua três pássaros pequenos e um pássaro grande que estavam no ninho. O pássaro grande disse para os pássaros ficarem no ninho para ele não se perder.

O pássaro grande foi buscar comida suficiente para eles. Mas o problema era que o gato estava a olhar para cima e pensou: “Que tal comer estes passarinhos apetitosos?”

Quando o cão por ali passava pensou que o gato ia comer os pássaros.

Então o cão puxou a cauda do gato para sair ele da árvore e para não comer os pássaros.

Quando a mãe pássaro acabou por chegar, ela agradeceu ao cão Max por ele ter protegido os seus filhos do gato.

Depois o Max foi atrás do gato Luna. Ele nunca mais foi visto e não voltou para aquela árvore.

E a história acaba aqui

Criança G

O gato malvado

Num belo dia de primavera um grande pássaro construiu um ninho num ramo de uma árvore muito grande com muitas folhas verdes, castanhas e rochas.

Passado alguns minutos os pássaros ficaram com fome e a mãe foi buscar comida para eles enquanto ela ia apareceu o Pantufas que era um gato muito esfomeado por isso quando ele viu aqueles pintainhos ficou lá um ou dois minutinhos a olhar para eles.

Mas de seguida ele decidiu trepar à árvore para tentar comer os oito pintainhos, mas nesse momento apareceu um cão feliz chamado Bobi que quando estava a passear viu o pantufas a trepar à árvore e foi logo a correr salvar os pintainhos.

O Bobi conseguiu caçar o Pantufas e conseguiu que até deu-lhe uma sova que ele nunca mais atacou algum pássaro e só atacava os ratos.

Mas quando apareceu a mãe dos pintainhos o Bobi foi contar tudo ao pássaro que era a mãe. Só à primeira palavra que o cão disse ela disse-lhe para se calar e logo disse para ficar a tomar conta deles porque ia dar uma grande sova ao gato e lá foi.

Quando o viu pelo caminho ainda voou mais rápido até que conseguiu apanhá-lo e também deu-lhe uma sova que ele nunca mais foi tentar caçar um pássaro.

E a história acaba aqui.

Criança H

O super cão

Numa bela manhã de Verão, numa floresta estava um guarda florestal e os seus dois animais de estimação que não se davam assim tão bem.

Mas no outro lado da floresta seis crias de águia nasceram mas só havia um problemzinho, o gato que por ali pasava ouviu os passarinhos a chilriar.

Ficou esfomeado até parecia o lobo mau da história “A capuchinho vermelho”.

O gato reparou na mãe águia e escondeu-se atrás de um arbusto e esperou.

Quando ela se foi embora, o gato olhou para sua segurança para um lado e para o outro, e não viu ninguém. Deu um grande salto e comesou a trepar a árvore, a essa altura os passarinhos perceberam o que estava-se a passar e comesaram a gritar.

O cão ouviu e suspeitou que fosse o gato que ele até saltou. De repente a mãe águia apareceu com o bico cheio de comida, deu aos passarinhos e agradeceu ao cão e deu umas bicadelas no gato que ele nunca mais voltou.

Perlim pim pim e a história não acaba assim.

Criança I

O jardim do Gonçalo!

Era primavera, estava um belo dia de sol no jardim quando nasceram os pássaros, que eram iguaizinhos, que viviam no fundo da árvore. Mas passado algum tempo a mãe decidiu ir buscar comida para os seus filhos, mas havia um gato matreiro que comia tudo o que via mas o cão Faisca não permitiu que apanhassem os pássaros. O dono do Faisca disse:

- Eu vou fazer uma gaiola para eles e para a mãe deles.

Entretanto ele perguntou se eles queriam morar no jardim dele e ele disse:

- Não há nenhum problema porque não há gatos.

A mãe chegou com a comida na boca e perguntou ao seus filhos o quê é que aconteceu e abanou a cabeça. Um rapaz chamado Gonçalo levou eles para o seu jardim e eles viveram nesse jardim para o resto das suas vidas.

E a história acaba aqui!

Criança J

A fábula do gato malvado

Numa bela manhã de Dezembro dormia a mãe pássaro e os seus filhos pássaros dormiam um sono profundo no seu ninho. De repente, mãe acordou assustada as suas crias estavam a gritar a pedir comida. A mãe pensou para dentro de si:

- Será que estaram com fome?

Então a mãe disse para eles:

- Esperem aqui que eu já vos trago comida.

Subitamente, apareceu o gato malvado com fome a tentar apanhar os pássaros. Então trepou a árvore para apanhar os pássaros.

De seguida, apareceu um cão ambicioso chamado Tsnamir que queria tentar salvar a vida daqueles passarinhos. Então foi a correr e mordeu a cauda do gato e ele fugiu dali daquele sitio de repelão.

Quando a mãe pássaro chegou perguntou:

- O quê que aconteceu aqui?

O cão respondeu:

- Era um gato malvado que estava com fome e que queria comer os seus filhos e eu mordi-lhe a cauda e ele foi daqui a sete pés e acho que nunca mais voltará aqui.

- Olha vou dar uma festa se quiseres aparecer és convidado porque salvaste a vida dos meus filhos.

- Claro que venho, quando é que vai ser?

- Vai ser hoje.

-Ok conta comigo-

Depois o cão disse-lhe:

- Tudo está bem quando acaba bem.

Criança K

O gato muito esfomeado

Era uma vez um passarinho que tinha três filhos e eles moravam numa árvore que tinha um ninho. Estavam no Verão quando eles tinham fome a mãe ia buscar comida. Quando eles ficaram á espera da mãe estava um gato preto pequeno com olhos pretos e tinha pulgas e queria comer os passarinhos. Ficou a olhar para os passarinhos depois ficou a subir e preferiu os passarinhos.

Veio um cão chamado fredí ele era amigo dos passarinhos mas o gato foi subindo a árvore grande.

Naquele momento o fredí pegou na cauda e puxou e o gato caiu e ficou de pé da Arvore grande. E aprendeu que nunca mais vai comer os passarinhos.

Depois chegou a mãe com a comida e era minhocas depois de comerem ficaram ao sol do verão.

“E a história acaba aqui.”

Criança L

Os passarinhos

Um dia a mãe passarinha que chamava Alice que vivia numa árvore com um ninho que tinha três passarinhos que estavam com fome.

Quando a passarinha Alice voou estava ali um gato que estava ansioso de comer os três passarinhos porisso o gato ficou á espera e depois virou a cabeça para ver se eles já foram embora. Depois o gato subiu a árvore quando o gato subiu, o cão ficou quieto e depois quando viu que o gato queria comer os passarinhos o cão foi puxar a cauda para o gato cair. E ele caiu e a mãe passarinha Alice já estava de regresso para dar as minhocas, e depois o cão foi atrás do gato e assim eles foram embora.

E depois a mãe passarinha deu as minhocas para os filhos comerem.

E assim houve paz e sossego.

Criança M

O gato esfomeado

Numa bela tarde de Verão, num jardim tinha uma árvore com um ninho onde vivia os pássaros.

A mãe foi buscar minhocas mas o gato chegou, olhou para os três pássaros sentou-se e olhou outra vez muito tempo a olhar para os três pássaros.

Demorou muito tempo olhar os três pássaros. O gato cansou de olhar para os três pássaros subiu na árvore para tentar para comer pássaros.

De um casa apareceu o cão e estava olhar para o gato para ver o que vai fazer.

Quando o cão estava a ver que o gato ia comer passarinhos o cão apareceu e lhe mordeu a cauda do gato.

Enquanto o cão estava a moder a cauda do gato aparecia a mãe com a comida na boca para os seus filhos.

Quando a mãe chegou ao ninho o gato fugiu para bem longe e o cão foi atrás dele.

O gato aprendeu a lição e a história acaba aqui.

Criança N

O gato perigoso

Era uma vez um gato e um cão que estavam a passear no jardim separados. O gato viu uma árvore com um ninho, ele viu um pássaro a voar e quis ver o que estava lá dentro e começou a subir ao tronco quando subitamente apareceu o cão. O gato subiu muito rápido queria esconder o ninho. E também derepente a pareceu a mãe com as minhocas para dar aos filhos. O gato fugiu a sete pés e nunca mais voltou aquela árvore. Mas a mãe pássaro mudou de casa com os seus filhos porque achou que aquele sítio não era seguro.

Quando o gato passou por lá quis subir à árvore e ficou lá preso porque tinha medo das alturas. Naquele instante passou a adolescente Cláudia com 13 anos e ligou à ambulância com o seu telemóvel para tirar o gato da árvore. Os bombeiros vieram, meteram uma escada no tronco da árvore e escorregou com a barriga para cima. A Cláudia ficou com o gato.

E a história acaba aqui.

Criança O

A Lara e o gato mau

Numa bela tarde, estavam lá a Lara e os seus filhos eles eram uma família feliz muito feliz.

Quando estavam lá a conversar apareceu um gato mau muito mau que disse:

- Hoje vou vos comer, estou com tanta fome!

A mãe ficou tão assustada e com medo de ser comida e de comerem os seus filhos.

Então ela foi buscar ajuda. Enquanto a Lara procurava ajuda o gato estava lá a ver para os filhos e pensava como é que há de chegar lá.

A Lara buscou ajuda por todo lado mas não encontrou. Ao vir encontrou um cão tão esperto e tão educado a Lara disse para ele:

- Senhor podes vir me ajudar porque um gato quer me comer e comer os meus filhos também? Ela dizia com lágrimas chorava muito.

Então o senhor cão disse:

- Está bem eu vou.

Quando foram, o gato já estava na árvore quase a chegar lá para os comer mas o cão foi tão rápido lhe pegou na cauda e pochou, pochou até o gato sair da árvore e o gato coreu mas o cão correu atrás dele quando o pegou disse:

- Queres que te coma a ti também?

- Não quero. Disse o gato.

Depois a Lara agradeceu ao senhor por ter lhes salvado.

Então ficou tudo bem. E nunca mais os gatos foram meter com a família da Lara. Porque o cão agora é guarda da família da Lara.

E a história acaba aqui tão feliz.

Criança P

Os animais da quinta

Era uma vez num dia de Outono a pomba adava na floresta a procurar comida para os seus filhotes. De seguida apareceu o gato para ir comer, deu um paço e a pomba foi boscar o comer.

Mas o gato estava com fome subiu o tronco da árvore mas o cão apareceu e trincou a cauda do gato e a pomba apareceu com a comida e o gato fugiu e o cão foi a trás dele.

A pomba foi boscar três abelhas e repartiu por todos os filhotes e cada um deu um beijinho a mãe foi se os animais estavam lá.

E a pomba fez uma festa sobre os seus filhotes.