



Cidália Laurinda da Costa Ferreira Alves

**COMPLEXIDADE ESTRUTURAL EM HISTÓRIAS LIDAS E
PRODUZIDAS EM CRIANÇAS DO 1º CICLO: UMA
ABORDAGEM EDUCATIVA**

TESE DE DOUTORAMENTO

PSICOLOGIA

2012

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

**COMPLEXIDADE ESTRUTURAL EM HISTÓRIAS LIDAS E PRODUZIDAS EM
CRIANÇAS DO 1º CICLO: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, elaborada sob a orientação do Professor Doutor Pedro Nuno Lopes dos Santos.

Cidália Laurinda da Costa Ferreira Alves

Setembro 2012

RESUMO

O texto narrativo, na sua modalidade escrita, estabelecido nos programas de língua portuguesa do 1º ciclo do ensino básico, é o foco de interesse deste trabalho. A narrativa apresentou-se como um meta-sistema que permite organizar o conhecimento e a prática educativa.

Neste sentido, foi proposto um modelo teórico hipotético, para qualificação de textos narrativos estruturalmente bem formados. O modelo, a que chamamos quadrado narrativo, foi examinado através do modelo de análise de equações estruturais (estudo um), cujos resultados indicaram tratar-se de um modelo com um bom índice de ajustamento global. Foram analisados 320 textos narrativos, resultantes de 120 observações, produzidos por alunos do 1º ciclo do ensino básico. O propósito do estudo subsequente (estudo dois) foi o de discutir a intervenção da escolaridade no discurso narrativo escrito. Os resultados revelaram que os alunos terminam o ciclo de ensino a escrever textos estruturalmente incompletos e sugerem um papel moderado da escolaridade.

Num terceiro estudo, foram analisados 60 textos narrativos de manuais escolares do 1º ciclo, perspetivando uma avaliação da sua qualidade estrutural. Os resultados indicam que os textos não constituem bons modelos para alguns elementos da estrutura narrativa, mantendo, no entanto, a sua qualidade para outros elementos.

Com o objetivo de clarificar mais amplamente o efeito do ensino (estudo quatro), foi testado um procedimento de ensino explícito da estrutura do texto narrativo escrito com recurso a uma tabela narrativa, que serviu propósitos de planificação e de revisão do texto. Uma análise de narrativas dos docentes, co-construídas com a investigadora, teve como objetivo avaliar o impacto da intervenção e, neste âmbito, a análise dos discursos indicou percepções muito positivas acerca da qualidade de meios, de procedimentos e de impacto na estrutura dos textos escritos pelos alunos.

Posteriormente, o procedimento de intervenção foi replicado (estudo cinco) em duas turmas do 3º ano de escolaridade, constituídas por 27 alunos cada. Os resultados indicaram o efeito da intervenção e sugerem que a competência adquirida pelo aluno permanece no tempo.

ABSTRACT

The narrative text, in its written modality, comprised in the Portuguese curriculum for the primary years, is the main focus of this essay. The narrative came to us as a metasystem that can organize knowledge and educational practice.

A theoretical hypothetical model was proposed, for the qualification of structurally well-formed narrative texts. The model, which we have called “narrative square”, was examined through the model of structural equation modeling (study 1), whose results reveal being a model with a good level of global adjustment. 320 narrative texts produced by primary students, a result of 120 observations, have been analyzed. The aim of the subsequent study (study 2) was to discuss the role of educational qualifications in the written narrative speech. The results have revealed that students end this school level writing structurally incomplete texts and suggest that the educational has a moderate role.

A third study analyzed 60 narrative texts taken from school books for the primary years, its aim was to evaluate their structural quality. The study shows that the texts are not good role models for some models of the narrative structure, however they do work for other.

In order to obtain a stronger clarification in what concerns the role of teaching (study 4) a procedure of explicit teaching of the structure of the written narrative that resorted to a narrative table was tested, which served the aims of planning and revision of the text. An analysis of teachers’ narratives, co-composed with the investigator, had as main aim to evaluate the impact of the intervention, and the analysis of the speeches indicated very positive perceptions of the quality of the means, procedures and impact in the structure of the texts written by the students.

The intervention procedure was repeated in two 3rd year classes, each with 27 students. The results have revealed the positive effect of the intervention and suggest that the competence acquired by the students persists.

RESUME

Le texte narratif, dans la modalité écrite, établi, dans les programmes de la langue portugaise du 1er cycle de l'enseignement fondamentale, est le centre d'intérêt de ce travail. Le récit est apparu comme un métasystème qui peut organiser la connaissance et la pratique éducative.

Nous avons proposé un modèle hypothétique théorique pour la qualification des récits avec une structure bien organisée. Le modèle, auquel nous appelons de récit carré, a été examiné à partir du modèle d'analyse des équations structurelles (étude un) dont les résultats ont indiqué qu'il s'agit d'un modèle avec un bon indice d'ajustement global. 320 textes narratifs ont été analysés, comme résultat de 210 observations, produits par étudiants du 1er cycle de l'enseignement fondamental. Le but de l'étude subséquent (étude deux) était de discuter le rôle de la scolarité dans le discours narratif écrit. Les résultats ont montré que les élèves, à la fin du cycle d'enseignement, écrivent des textes structurellement incomplets qui suggèrent un rôle modéré de la scolarité.

Une troisième étude a analysé 60 textes narratifs des manuels scolaires du 1er cycle afin d'évaluer sa qualité structurelle. Les résultats indiquent que les textes ne représentent pas de bons modèles pour certains éléments de la structure narrative, pourtant ils le représentent pour les autres éléments.

Pour clarifier l'avantage de l'effet de l'éducation (étude quatre) a été testée une procédure pour l'enseignement explicite de la structure du texte narratif écrit, en utilisant une table narrative avec l'objectif de planification et de révision du texte. Une analyse des récits des enseignants, co-construits avec la chercheuse, a eu le but d'évaluer l'impact de l'intervention et l'analyse des discours et a indiqué des perceptions vraiment positives en ce qui concerne la qualité des moyens, des procédures et de l'impact dans la structure des textes écrits par les élèves.

Cette procédure d'intervention a été répliquée (étude cinq) dans deux groupes de 27 élèves chacun, de la 3ème année de scolarité. Les résultats ont indiqué l'effet de l'intervention et suggèrent que la compétence acquise par l'élève se maintienne.

Dedico,

Aos meus Filhos e ao Zé.

Pelas histórias infindáveis que temos narrado,

Aos meus Pais, ao meu Irmão e à tia Mi.

Agradecimentos

Ao Professor Pedro Nuno Lopes dos Santos, que orientou a dissertação, agradeço a singularidade nos desafios lançados ao trabalho, a segurança e exigência que lhe emprestou; o que deu de si em focalização, experiência, saber e solidariedade numa estética que sempre confere ao conhecimento. Agradeço, ainda, muito pessoalmente o que sempre se prontificou a ensinar além da tese.

À Lurdes Brito, amiga de longa data, agradeço a ajuda dada em tudo o que envolveu o longo percurso final. A determinação e responsabilidade com que cooperou foram essenciais; sem elas, ainda não teria chegado à meta. Mais uma história do passado que, em conjunto, devolveremos ao futuro.

À Manuela Sanches Ferreira agradeço o persistente encorajamento e a significativa influência na transformação do curso do trabalho, a ajuda à decisão que me levou a firmar o compromisso de transição do processo de construção, a um processo de conclusão deste trabalho.

À Dra. Anabela Rato, à Dra. Sofia Barreiro e à Dra. Diana Oliveira agradeço a imensa e infindável ajuda prestada na elaboração do manual de cotação dos textos narrativos e/ou na cotação dos mesmos.

À Joana Cadima, à Sílvia Alves e à Helena Bilimória, reconheço a importância que tiveram as discussões e ajudas, nos procedimentos estatísticos, independentemente das decisões finais tomadas. Ao Doutor João Maroco, agradeço as orientações dadas na aplicação do modelo de análise das equações estruturais. À Dra. Sara Pinheiro, a ajuda logística nas matrizes e transcrição das entrevistas.

Agradeço, ainda, à Doutora Ana Maria Vale a simpática disponibilidade na ajuda à definição de linguagem mais adequada ao que este trabalho tem de “geometria”. À Dra. Ana Maria Tão Cirne agradeço a ajuda prestada no aconselhamento para as decisões da métrica e ao Engenheiro Rui Tão Cirne agradeço o contributo dado nas representações gráficas do modelo.

À Dra. Sara Sousa e à Dra. Liliana Almeida agradeço a colaboração dispensada para a avaliação da estrutura das narrativas.

À Sofia Dias, um reconhecimento especial pela partilha, pelas discussões e pelo seu impacte na minimização da angústia típica destas empreitadas; a doçura da sua interlocução fez uns julho e agosto mais leves.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto agradeço a oportunidade de crescimento profissional e, na figura das pessoas que dirigem os seus órgãos, agradeço o encorajamento dado à finalização deste trabalho.

Aos colegas da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial quero reconhecer a empatia sentida e os contributos que indiretamente tiveram impacte positivo na realização deste trabalho, com especial enfase agradeço ao Miguel Santos, à Susana Martins e à Susana Barbosa.

Quero declaradamente terminar com um reconhecimento enfático às direções, às escolas, aos professores envolvidos, aos alunos e aos pais. Agradeço particularmente a possibilidade que deram à concretização de mais um grupo de investigações, esperando que a invasão nas suas rotinas faça alguma diferença ao conhecimento; em primeira instância, o mérito que o trabalho possa ter é de todos eles.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	25
PARTE 1 – Narrativa e Pragmática: do Conceito à Educação	33
Introdução	35
I - Narrativa: Multiplicidade de Conceitos	37
1. Discurso Narrativo versus Texto Narrativo	39
2. Tipos e Modalidades de Texto Narrativo	41
3. Dimensões do Texto Narrativo	46
3.1. Coesão Narrativa	47
3.2. Produtividade Narrativa	48
3.3. Coerência Narrativa	48
4. Conceito de Narrativa	51
5. Diversidade no Uso da Narrativa	55
II - O Arquétipo Narrativo: da Cronologia dos Modelos Narrativos a um Meta-Sistema Narrativo	63
1. Cronologia das Abordagens em Narrativa	65
1.1. Dos Primeiros aos mais Atuais Sistemas em Análise Narrativa	66
1.1.1. Abordagens Prévias à Designação Formal do Conceito de Narrativa	66
1.1.2. Abordagens Posteriores à Designação Formal do Conceito de Narrativa	69

1.2. Sistemas da Gramática de Texto e Sistemas Configuracionais	73
2. Análise Narrativa: do Texto aos (Con)textos	75
3. O Arquétipo Narrativo: uma Abordagem Sistémica	77
3.1. Endossistema Narrativo	79
3.2. Exossistema Narrativo Biopsicológico	81
3.3. Exossistema Narrativo Sociocultural	82
3.4. Da Topografia à Topo-dinâmica em Narração	83
III – Protótipos de uma Narrativa Bem-Formada: Análise do Programa de Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico	85
1. Da Competência para Narrar ao Desenvolvimento Narrativo	88
1.1. Desenvolvimento Narrativo <i>versus</i> Competência para Narrar	88
1.2. Desenvolvimento Narrativo	90
2. A Narrativa nos Programas do 1º ciclo do Ensino Básico	94
2.1. Síntese Descritiva	94
2.2. Observação Analítica	97
3. Protótipo da Estrutura Narrativa: o Quadrado Narrativo	99
3.1. Elementos da Estrutura Narrativa e sua Organização	99
3.2. O Quadrado Narrativo	102
PARTE 2 – Estudos de “Observação”: Estrutura do Texto Narrativo em Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico	107
Introdução	109

IV – Métodos de Recolha e Análise de Dados em Estudos Narrativos	111
1. Participantes	113
2. Materiais	115
3. Procedimentos	117
3.1. Recolha de Dados	117
3.2. Condições de Eliciação da Produção Narrativa	118
3.3. Cotação das Narrativas	119
4. Critérios na Cotação das Narrativas e Métrica Usada	120
V – Estudo da Qualidade do Modelo Teórico Hipotético: Estrutura da Narrativa	127
1. Contextualização e Objetivos	130
2. Método	131
3. Resultados	136
4. Discussão	140
VI – Estudo Exploratório: o Texto Narrativo em Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico	145
1. Contextualização e objetivos	147
2. Resultados	149
3. Discussão	177
PARTE 3 – Estudos de Intervenção: Estrutura do Texto Narrativo em Alunos do 1º ciclo do Ensino Básico	185
Introdução	187

VII – Manuais Escolares: Estudo sobre a Estrutura de Textos Narrativos	189
1. Contextualização e objetivos	191
2. Método	193
2.1. Documentos	193
2.2. Materiais	193
2.3. Procedimentos	193
3. Resultados	195
4. Discussão	203
VIII – Estrutura do Texto Narrativo Escrito: Ensaio Preliminar e Eficácia Percebida	207
1. Contextualização e Objetivos	209
2. Método	211
2.1. Participantes	211
2.2 Instrumento	213
2.3 Procedimentos	214
3. Resultados	216
4. Análise e Discussão dos Resultados	229
IX – Estrutura do Texto Narrativo Escrito: Impacte de uma Intervenção	235
1. Contextualização e Objetivos	237
2. Método	238
2.1. Participantes	238
2.2 Materiais	239
2.3 Procedimentos	240
3. Fundamentação da Intervenção	244
4. Resultados	246
5. Discussão	259

CONSIDERAÇÕES FINAIS	263
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
ANEXOS	289

Índice de Anexos

Nº	Designação
1	Excertos – Organização curricular e programas. Ensino básico - 1º ciclo
2	Guião orientador – Estudo 2
3	Roberts Apperception Test for Children – Placa 3
4	Manual de Cotação de Textos Narrativos
5	Resultados da intervenção – Estudo 4
6	Instrução Escrita História – Intervenção
7	Tabela Narrativa
8	Modelo Estrutura Narrativa Adotado
9	Guião de Entrevista
10	Exemplos de Textos produzidos, antes (T1) e após (T4) intervenção – dois alunos

Índice de Figuras

Nº	Designação	Pág
1	Representação sumária dos domínios a abordar	28
2	- Representação gráfica do <i>arquétipo narrativo</i>	78
3	Sistema proposto para o protótipo narrativo: elementos, eixos e quadrado da narrativa.	102
4	Exemplos que ilustram a representação gráfica de uma produção narrativa completa – a) e outra incompleta – b) , em função dos elementos da estrutura presentes.	104
5	Modelo teórico hipotético (de primeira ordem) para análise da estrutura do texto narrativo.	132
6	Modelo teórico hipotético (de segunda ordem) para análise da estrutura do texto narrativo.	133
7	Representação do efeito da intervenção, entre T1 e T4, para a turma A.	257
8	Representação do efeito da intervenção, entre T1 e T4, para a turma B.	257

Índice de Tabelas

Nº	Designação	Pág
1	Elementos da narrativa e complexidade narrativa, por anos de escolaridade.	96
2	Representação da estrutura narrativa: elementos, eixos e quadrado narrativo.	101
3	Participantes por escola, ano de escolaridade e sexo.	113
4	Medidas da estrutura da narrativa: eixos, elementos e índice de preenchimento.	122
5	Medidas da coesão da narrativa: frases complexas.	125
6	Índices de ajustamento do Modelo 1, numa amostra de 120 observações.	139
7	Índices de ajustamento dos Modelos 1 e 2, na mesma amostra	140
8	Estatísticas Descritivas do índice de preenchimento do quadrado da estrutura narrativa nos diferentes anos de escolaridade	152
9	Diferenças do índice de preenchimento do quadrado narrativo nos quatro anos de escolaridade	153
10	Teste <i>post-hoc</i> de Thamhane's T2 do índice de preenchimento do quadrado em função do ano de escolaridade	153
11	Diferenças entre os quatro eixos da estrutura narrativa em função dos quatro anos de escolaridade	155
12	Teste <i>post-hoc</i> Thamhane's T2 entre os quatro eixos da estrutura narrativa em função dos anos de escolaridade	156
13	Diferenças entre os doze elementos da estrutura narrativa em função dos quatro anos de escolaridade.	158
14	Teste <i>post-hoc</i> Thamhane's T2 dos doze elementos da estrutura narrativa na comparação entre os anos de escolaridade	160
15	Medidas descritivas e diferenças da variável coesão do texto narrativo ao longo da escolaridade	164
16	Teste <i>post-hoc</i> de Thamhane's T2 entre os três tipos de orações em função do ano de escolaridade	164

17	Medidas descritivas e diferenças da variável produtividade do texto narrativo ao longo da escolaridade	167
18	Testes <i>post-hoc</i> de Thamhane's T2 e de Tukey (para número de palavras e de frases, respetivamente) das medidas de produtividade em função do ano de escolaridade.	168
19	Coeficiente de Correlação de Pearson (r) entre a estrutura da narrativa e a coesão e entre a estrutura e a produtividade.	170
20	Coeficiente de Correlação de Pearson (r) entre a coesão e produtividade da narrativa.	172
21	Tabela de regressão, tomando a estrutura como variável preditora.	175
22	Tabela de regressão, tomando a escolaridade como variável preditora.	176
23	Estatística descritiva do número de palavras dos textos em função ao ano de escolaridade.	195
24	Medidas descritivas dos elementos da estrutura narrativa dos textos analisados ($n = 60$).	196
25	Medidas descritivas dos quatro eixos da estrutura narrativa.	199
26	Significância da diferença das pontuações médias em cada eixo.	199
27	Estatística descritiva e ANOVA unifatorial do índice de preenchimento dos textos ($n = 60$) em função ao ano de escolaridade.	201
28	Categoria: <i>Escrita de texto durante e após a intervenção.</i>	219
29	Categoria: <i>Atitude e competência na escrita de textos.</i>	220
30	Categoria: <i>Aspetos salientes e relativos à intervenção.</i>	221
31	Categoria: <i>Rentabilização da intervenção.</i>	222
32	Categoria: <i>Ensino do texto narrativo.</i>	223
33	Categoria: <i>Dificuldade no ensino do texto narrativo.</i>	224
34	Categoria: <i>Efeitos no aluno e noutros contextos.</i>	225
35	Categoria: <i>Efeitos em função da facilidade/dificuldade do aluno.</i>	226
36	Categoria: <i>Ilustração casuística dos efeitos.</i>	227
37	Categoria: <i>Material – tabela narrativa.</i>	228

38	Categoria: <i>Sugestões para intervenções futuras.</i>	229
39	Dados relativos à distribuição dos participantes, por sexo e turma.	238
40	Organização da recolha de dados, face à intervenção, no tempo e por turma.	241
41	Apresentação dos resultados do total de palavras relativo à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas, na turma A e B.	247
42	Apresentação dos resultados do índice de preenchimento relativo à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas, na turma A e B.	249
43	Apresentação dos resultados relativos às <i>Pairwise Comparisons de Bonferroni</i> , na turma A e B.	250
44	Apresentação dos resultados dos eixos relativos à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas, na turma A e B.	251
45	Apresentação dos resultados relativos às <i>Pairwise Comparisons de Bonferroni</i> , na turma A e B.	253
46	Apresentação dos resultados dos elementos relativos à frequência para os quatro momentos temporais, na turma A e B.	255
47	Índice de preenchimento e Número de Palavras de alunos com Necessidades Especiais de Educação, ao longo dos momentos	258

INTRODUÇÃO

Selecionada ao longo da filogénese, a aptidão para narrar representa uma das disposições sobre a qual repousa a adaptabilidade da nossa espécie (e.g., Velichkovsky, 1996). Se as análises indicam quão importante foi esta capacidade para a emergência das comunidades caçadoras e recolectoras, não é menos verdade que as interações baseadas no conto de histórias desempenham, ainda hoje, um papel de alcance inestimável nos processos do desenvolvimento humano e social.

Se o relevo da utilização da narrativa na vida dos indivíduos constitui fator inquestionável, parece, então, essencial que cuidemos adequadamente do seu ensino e aprendizagem. Embora decorrente do repertório das faculdades oferecidas pela organização específica do cérebro humano, Bamberg (1987, 2007) considera a tarefa de contar histórias como reflexo de uma competência suscetível de variar entre os indivíduos, pois uns desempenham-na melhor do que outros.

Nesta conjuntura de importância atribuída à narrativa, como competência intrinsecamente humana que se transforma ao longo do desenvolvimento e que, simultaneamente, pode ser objeto de aprendizagem, pareceu-nos pertinente centrar a nossa investigação sobre a estrutura da narrativa e avaliar implicações educacionais do seu ensino.

De acordo com o diagrama abaixo desenhado, organizamos o trabalho em três partes fundamentais.

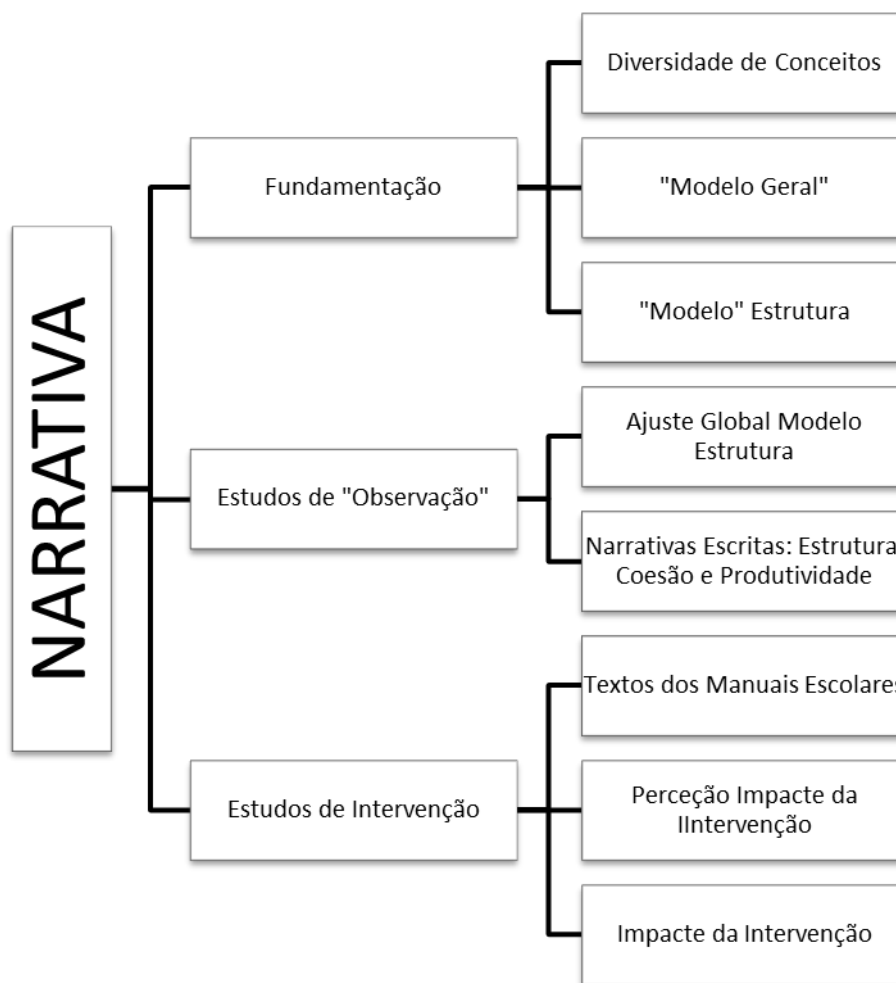


Figura 1 - Representação sumária dos domínios a abordar.

A *primeira parte*, formada por três capítulos, debate a multiplicidade de conceitos, a multiplicidade de pragmatizações e teorizações em narrativa e a especificidade desta competência, quanto ao seu ensino e desenvolvimento para a construção de histórias estruturalmente bem formadas. Confrontados com a multiplicidade do saber em narrativa, consideramos que dela deveríamos dar conta, logo num *primeiro capítulo* deste trabalho. O contacto e a reflexão sobre ela permitiu que a abordagem que propusemos para a enquadrar se focalizasse na narrativa como fenómeno que cerca o ser humano, quer na perspetiva de objeto por ele narrado, quer na ótica de método para examinar fenómenos acerca dele. Ou seja, num *segundo capítulo*, descrevemos o fenómeno narrativo como um fenómeno sistémico, holístico, sensível aos cenários nos quais se desenrola. No *terceiro capítulo* propõe-se

uma abordagem, um modelo teórico hipotético para análise da estrutura do texto narrativo. A abordagem proposta, para se tornar mais compreensível, fez-se pelo seu enquadramento no desenvolvimento da competência narrativa e no programa previsto para o seu ensino no 1º ciclo do ensino básico, uma vez que os alunos que o frequentam, e escrevem textos narrativos são alvo de interesse neste trabalho. Adicionalmente, para um melhor enquadramento dos estudos desenvolvidos na segunda e terceira parte, o terceiro capítulo examinou os programas e a competência. A estrutura da narrativa e os contextos em que ela se desenrola, constituem-se o nosso fenómeno de interesse.

E interessou-nos particularmente a produção de narrativas escritas dos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Com vista a examinarmos várias circunstâncias que cercam a especificidade deste contexto de produção narrativa, desenvolvemos um conjunto de estudos – que formam a segunda e terceira partes deste trabalho.

Na *segunda parte*, e *quinto capítulo*, avaliamos a qualidade de ajuste global do modelo hipotético proposto e explicativo da estrutura narrativa, a que chamamos o quadrado narrativo. A estrutura da narrativa observa-a de um ponto de vista macro. O modelo proposto engloba um conjunto de doze variáveis endógenas – os elementos estruturais (personagem, espaço, tempo; início, introdução, finalização; problema, tentativa, resolução; caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna), que se agregam em quatro eixos (orientação, extrema, ação e cooperação), cada um formado por três elementos e, numa medida conjunta de *score* global, temos o quadrado narrativo. A qualidade do ajuste global do modelo constitui o *primeiro estudo* a que o trabalho se debruça e, para o averiguar, usou-se o método de análise de equações estruturais. A competência para narrar é instrumental ao indivíduo e a aprendizagem de capacidades para estruturar a narração está prevista nos programas de língua portuguesa do 1º ciclo do ensino básico. No *sexto capítulo*, descreve-se um *segundo estudo*, no qual procuramos saber como se comportam os alunos do 1º ciclo, na escrita de textos narrativos, no contexto educativo português. Para prosseguirmos com a observação da

estrutura narrativa (e subsidiariamente a coesão e produtividade da mesma) usamos como material de análise 320 textos narrativos, na modalidade escrita, produzidos por 120 alunos distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. Foram usadas as mesmas observações para o desenvolvimento destes dois estudos; assim, tendo como objetivo minimizar a repetição da informação, optamos por fazer preceder estes estudos pela exposição, no *capítulo quatro*, dos métodos de análise e recolha de dados.

Os resultados do segundo estudo, exploratório, lançaram um conjunto de desafios, relacionados com o ensino da narrativa propriamente dito e com o que o contextualiza. Consequentemente, relatados numa *terceira parte*, foram desenvolvidos mais três estudos, dois deles (quarto e o quinto) estreitamente relacionados, que procuraram estudar contextos envolvidos no ensino do texto narrativo no 1º ciclo do ensino básico. O *terceiro estudo*, reportado no *sétimo capítulo*, analisa a estrutura de um conjunto de 60 textos narrativos usados nos manuais escolares mais comumente adotados pelos agrupamentos de escolas. Procurou-se saber se os textos narrativos, incorporados nos manuais de língua portuguesa dos quatro anos de escolaridade, poderiam ser considerados textos mentores do ponto de vista da sua estrutura. Os dois estudos seguintes estão relacionados segundo uma lógica de continuidade. O *quarto estudo*, reportado no *oitavo capítulo*, testou uma intervenção, junto de duas turmas de 2º ano e uma de 3º ano, em ordem a testar procedimentos e materiais para o ensino da escrita de textos ao nível da estrutura da narrativa; além disto, destacou como objetivo essencial avaliar a perceção dos docentes das turmas intervencionadas acerca do impacte da mesma junto dos seus alunos. Complementarmente, o *nono capítulo*, apresenta o *quinto estudo* no qual a intervenção anterior é replicada, em duas turmas de 3º ano de escolaridade, com 27 alunos cada, como forma de avaliarmos o seu impacte na competência dos alunos para bem escrever textos narrativos do ponto de vista da sua estrutura.

Nas *considerações finais* procurou-se um encontro entre os diferentes estudos e nele procuramos dirimir algumas reflexões, de modo a extrair implicações para o ensino e dar ensejo a estudos futuros.

O trabalho encerra, apontando as *referências bibliográficas* que fomos citando no seu correr. Contém ainda alguns anexos, usados no desenvolvimento dos estudos, cuja inclusão pareceu pertinente disponibilizar para consulta.

**Parte 1 - Narrativa e Pragmática:
do Conceito à Educação**

Introdução

Narrar ou contar histórias é um fenómeno de todas as eras e culturas, de todas as idades e singular da espécie humana. Não surpreende, por isso, que se estude este vasto e extensivo fenómeno referenciado ao desenvolvimento dos indivíduos, às culturas e eras da história.

E a narrativa tem sido estudada de duas formas: enquanto método e enquanto objeto. Enquanto objeto, pela sua instrumentalidade no desenvolvimento, na medida em que é aprendida por imersão cultural e uma vez que se institui como alvo de ensino explícito, no sistema formal de ensino, quer nas suas modalidades oral ou escrita. Enquanto método, naturalmente pela projeção que faz de outros fenómenos, pela forma como relata ou (re)constrói realidade(s), pelo seu poder inerentemente organizador das circunstâncias da vida humana. A narrativa permite dar conta da nossa história individual e coletiva, da história de fenómenos reais ou imaginários, tendo, igualmente, o poder de reconstruir o passado, projetar o futuro e de ser sintónica com o presente, pela sua versatilidade e capacidade de se transfigurar em fenómeno e de o devolver enquanto observador. Em suma, a narrativa faz parte e é historiografia humana. Nesse sentido, Bruner (1996) enfatiza que «(...) *we live most of our lives in a world constructed according to the rules and devices of narrative*» (p. 149).

Perspetivada diversidade, esta primeira parte do trabalho procura sustentar, de um ponto de vista teórico e pragmático, o trabalho desenvolvido e os estudos levados a cabo. Num primeiro capítulo, aborda-se a pluralidade de conceitos em narrativa e, num esforço de sistematização, procura-se a sua clarificação e compreensão. Num segundo capítulo, propõe-se um modelo global que olha a investigação e pragmática narrativa e que é organizado em sistemas, funcionando como um meta-sistema de reflexão da narrativa como método e objeto. O modelo é antecedido por uma cronologia de modelos e perspetivas de abordagem em narrativa. O terceiro capítulo dedica-se ao estudo do desenvolvimento da competência narrativa, do que os programas

escolares de língua portuguesa propõem para o seu ensino durante o 1º ciclo do ensino básico para, depois, se terminar com uma proposta de um modelo teórico hipotético da estrutura do texto narrativo.

I - Narrativa: Multiplicidade de Conceitos

Para que o acesso e a compreensão dos usos dados à narrativa se torne uma tarefa mais “amigável” e, do mesmo modo, para que se conheça o efeito das condições de produção narrativa sobre a sua natureza ou qualidade, organizamos este primeiro capítulo em cinco momentos: (a) discurso narrativo *versus* texto narrativo, (b) os tipos e modalidades de texto narrativo, (c) as dimensões do texto narrativo, (d) o conceito de narrativa e, finalmente, (e) a diversidade de pragmatização da narrativa.

1. Discurso Narrativo *versus* Texto Narrativo

A natureza plural da definição, da função e do significado de “narrativa” é manifesta na existência de diferentes tipos de narrativas. As suas classificações são diversas e, por vezes, definidas de forma diferente, consoante o domínio disciplinar que as aborda. Iremos contextualizar esta diversidade, situando a narrativa nos tipos de texto para, em seguida, abordar algumas das suas modalidades.

Tal como naturalmente inferimos, existem vários tipos de discurso, na conversação ou na linguagem escrita, entre os quais está o discurso narrativo. Virtanen (1992b, 2011), a propósito dos tipos de texto e de discurso, fala-nos de critérios que classificam os textos. Requer-se, *a priori*, uma clarificação dos conceitos de texto e de discurso. Na perspetiva da autora, texto e discurso têm sido equacionados de modo distinto: por um lado, o discurso tem sido associado à comunicação oral e o texto mais associado à comunicação escrita; ao mesmo tempo, o texto tem sido mais circunscrito ao discurso textual, sem contexto e o discurso mais circunscrito ao texto e ao seu contexto situacional. Consequentemente, o discurso parece incluir o texto, mas não se esgota nele, o que nos conduz a tipos de discurso e a tipos de texto sendo que estes níveis, de discurso e de texto, se combinam entre si, servindo funções de comunicação. Se nos remetermos à tipologia do texto teríamos, na ótica de Virtanen (1992b), a descrição, a narração, a exposição, a argumentação e a instrução; assim, numa dedução indireta em que o discurso inclui o texto,

diríamos que a narração se enquadra num tipo de texto discursivo. Nas palavras da autora,

Sometimes the discourse type and text type agree: narrative discourse makes use of the narrative text type, and so forth. But there are also frequent instances where a certain text type is used to serve another type of discourse: narrative for example can be used for argumentation, or descriptions for instruction (Virtanen, 1992a, p. 56).

Na correspondência anterior, entre tipos de texto e tipos de discurso, e para uma classificação textual, temos os critérios externos ao texto, que fazem depender o tipo narrativo da situação ou contextos¹, e os critérios internos ao texto, que fazem depender o tipo de narração das características textuais². Finalmente, temos os critérios funcionais³, que fazem uma junção dos critérios anteriores (texto e contexto), com as intenções ou propósitos de comunicação. Saliente-se, ainda, que os textos, de acordo com esta multiplicidade de critérios de classificação, podem ser de um único tipo ou de múltiplos tipos, de acordo com as suas características podendo, mesmo assim, assumir um tipo mais predominante. Adotando esta perspetiva, um texto narrativo apresenta certos elementos que lhe dão coerência interna e que podem ser verificados pela presença de critérios internos ou externos, bem como pela função de comunicação que a narrativa apresenta. Estes critérios podem definir uma tipologia de um texto enquadrando-o numa determinada categoria textual – por exemplo, o texto narrativo – em suma, cada texto pode enquadrar-se em mais que uma categoria, embora uma delas possa ser a mais predominante. Especificando, o texto narrativo, pode integrar, com maior ou menor

¹ Os textos categorizados como sendo textos “*everyday*”, onde se enquadram os guias, cantigas de embalar, cartas de negócio e poemas. Os critérios externos ao texto podem ser reportados como categorias; no caso da imprensa (publicações em jornais) temos categorias associadas aos textos científicos, de reportagem, de humor, etc. (Virtanen, 1992a).

² Relativas aos conteúdos ou formas do texto, estudados na literatura, rotulados como tipos de texto ou de discurso descritivos, argumentativos, avaliativos, persuasivos, expositivo, instrutivo ou procedimental (Virtanen, 1992a).

³ As funções de comunicação que uma determinada situação discursiva e textual serve e que são objeto da dimensão pragmática (e.g., Halliday, 1970).

ponderação, instrução, argumentação, informação, persuasão, etc., apresentando-se, no entanto, como predominantemente narrativo.

2. Tipos e Modalidades de Texto Narrativo

Assumida a narrativa como discurso⁴, esclarecemos que, dentro do discurso narrativo, há vários *tipos* de narrativa ou narração. Shiro (2003) apresenta um conceito sobre tipo de narrativa (ou gênero⁵) argumentando que «*The concept of genre is not easy to define. (...) genres are properties of discourse communities in the sense that they do not belong to individuals but to larger groups of speakers*» (p. 167). A mesma autora refere, por exemplo, que em termos desenvolvimentais, nem todos os tipos de narração surgem em simultâneo, mencionando a narração de episódios de experiências pessoais como a forma narrativa mais precoce; apresenta, além da narrativa pessoal, o exemplo da narrativa ficcionada, ambos distintos na sua função comunicativa e no seu estilo ou estratégia textual. A distinção entre narrativa pessoal e narrativa ficcionada surge profusamente estudada na literatura. Estas narrativas, pessoais e ficcionadas, podem ser consideradas como dois tipos fundamentais de discurso narrativo, suscetíveis de serem ainda enquadradas em subcategorias, amplamente usadas com propósitos de investigação, avaliação e intervenção (e.g., Carole, Jesso, & McCabe, 1999; Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice, & Eisenberg, 2004; Labov, & Waletzky, 1967; Mishler, 1995; McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008; Nelson, 2010; Shiro, 2003).

⁴ A partir daqui, usaremos indistintamente os termos narrativa, texto narrativo, discurso narrativo e história. Bauman (1986), numa conceção mais alargada do conceito de narrativa, implica narrativa e o ato de contar histórias (*storytelling*) – se parece que a primeira era vista como uma tarefa mais literária, o autor confronta explicando que narrativas literárias tradicionalmente poderiam ser reconhecidas como histórias orais.

⁵ Os conceitos de tipo e gênero (“*genre*” ou “*type*”), têm sido usados com significado idêntico na literatura da especialidade no sentido da organização de critérios que classificam os textos narrativos. Consequentemente, neste trabalho, adotamos a designação “tipo” para falarmos acerca dos tipos na narrativa.

Também Bakhtin (1986), distingue dois tipos de narrativa: a narrativa primária e narrativa secundária. A narrativa primária envolve a comunicação informal das experiências pessoais do dia-a-dia e a secundária implica uma organização mais complexa, frequentemente formalizada através da linguagem escrita. Esta é uma distinção importante pois muitos estudos privilegiam a investigação das formas narrativas primárias (e.g., Eisenberg, Ukrainetz, Hsu, Kaderavek, Justice, & Gillam, 2008; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004; Hudson, & Shapiro, 1991) e outros das formas secundárias (e.g., Bird, Cleave, White, Pike, & Helmkey, 2008; Bloome, Katz, & Champion, 2003; Bredosian, Lasker, Speidel, & Politsch, 2003; Ho, 2002; Roth, 2000). A narração pode, além das histórias pessoais - mais ou menos esboçadas em memórias autobiográficas (e.g., Abbott, 2002; McLean, 2008; Singer & Bluck, 2001) -, assumir diferentes tipos quanto ao estilo literário; por exemplo, as histórias ficcionadas que podem apresentar-se na forma de um conto de fadas ou de histórias tradicionais (Roth, 2000).

A narrativa, na linguagem verbal, pode assumir a forma oral ou escrita⁶. Independentemente do processo narrativo ou dos procedimentos para o desencadear, a produção de uma narrativa oral é bem diferente da produção de uma narrativa escrita. Alguns autores (e.g., Bird, Cleave, White, Pike, & Helmkey, 2008; Clemente, 1990; Scott & Windsor, 2000) estudaram comparativamente o tipo textual narrativo na sua modalidade discursiva, ou seja, na forma oral e na forma escrita. Curiosamente, Clemente (1990) não encontra diferenças significativas em qualquer das modalidades para um conjunto de variáveis ligadas à estrutura, à qualidade global e à produtividade. Ora, isto remete-nos para uma questão de fundo, bastante importante: ao que parece, para se observarem os requisitos linguísticos relativos a um tipo de discurso, o que é dominante não é a modalidade em que se expressa esse mesmo discurso mas, antes, o tipo discursivo, neste caso, o discurso narrativo.

⁶ Refira-se, ainda, a modalidade icónica e a modalidade gestual, de acordo com contextos específicos relativos aos indivíduos ou à ação. Exporemos, quase comparativamente, as modalidades escrita e oral por mais interessarem a este trabalho.

Assim, pelo menos no que respeita à estrutura e produtividade⁷, o que superintende à expressividade das variáveis linguísticas e sua natureza é o tipo de discurso e não a modalidade do mesmo. No entanto, há também um vasto número de estudos que se debruçaram apenas sobre a narrativa oral (e.g., Eisenberg, Ukrainetz, Hsu, Kaderavek, Justice, & Gillam, 2008; Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice, & Eisenberg, 2004) ou sobre a narrativa escrita (e.g., Corden, 2007; Silva & Spinillo, 2000; Willett, 2005) e que apontam para diferenças muito tipificadas nos dois modos narrativos. Essas diferenças envolvem, por exemplo, a formalidade linguística do discurso escrito face ao oral, bem como a proximidade contextual na narrativa oral face à descontextualização da escrita⁸. Estes aspetos têm implicações na formalidade do uso dos recursos linguísticos e das regras estabelecidas para o uso da linguagem escrita, regras que vão da economia lexical à clareza do texto, como forma de clarificação do que contextualmente é visível ou dito através de segmentos não-verbais ou suprasegmentais da fala. A modalidade escrita perdura no tempo o que permite que possa ser apropriada por todos sem necessidade de um interlocutor que a explicita, advindo daí a maior formalidade desta modalidade. Estes debates têm implicações, quer na aprendizagem, quer no ensino da narrativa. Sendo que a narrativa oral se aprende sobretudo de modo informal - por exemplo, em contextos familiares - e que a narrativa escrita se aprende no contexto formal da escola, parece que nem sempre se verifica entre ambas uma continuidade desenvolvimental. Dito de um outro modo, a modalidade narrativa escrita e oral tenderão a seguir um percurso desenvolvimental caracterizado por etapas idênticas (Bird, Cleave, White, Pike, & Helmkey, 2008).

Aparentemente, o que parece certo dentro da afirmação anterior é que cada uma das modalidades da narrativa desenvolve os elementos que a

⁷ Mais adiante, apresentar-se-ão os conceitos de estrutura e produtividade ao falarmos das dimensões da narrativa.

⁸ Este aspeto envolve por exemplo o estudo do uso de verbos no tempo passado, uma vez que o tempo do acontecimento não é o tempo da enunciação do mesmo; com incidência ligeiramente maior para o uso deste tempo na forma escrita em detrimento da forma oral que conta com a presença do interlocutor e de possíveis diálogos internos (Clemente, 1990).

compõem de forma estrutural e progressivamente mais complexa. Percebe-se, assim, que ao estudarmos as suas diferenças estamos a estudar a complexidade dos seus elementos, ao longo do percurso desenvolvimental da criança, e não uma linha desenvolvimental narrativa consecutiva entre a modalidade oral e a modalidade escrita (e.g., Bird, Cleave, White, Pike, & Helmkey, 2008; Clemente, 1990; Scott, Roberts, & Krakow, 2008; Scott, & Windsor, 2000).

Desde muito cedo, as crianças começam a produzir narrativas pessoais das ocorrências quotidianas, quer em contextos familiares, quer em contextos educativos, das suas experiências típicas como a ida ao médico e a uma festa de anos (e.g., Nelson, 2010; Shapiro, & Hudson, 1991). Este é um fenómeno cultural. As crianças narram e ouvem narrar experiências e a isso são estimuladas, quer pelos pais, quando as inquirem sobre o seu dia, quer pelos educadores que, frequentemente, usam a história para ensinar conteúdos e para ensinar a historiar. Diríamos que a criança, esteja em que contexto estiver, tem a história como elemento dominante no seu dia-a-dia. A criança está exposta à narrativa oral nos diferentes contextos de vida e não tem propriamente uma estimulação intencionalizada e agendada curricularmente, quando passa pelos primeiros anos de desenvolvimento da linguagem. Compreende-se, assim, que a emergência da narrativa oral seja precoce (van Deusen-Phillips, Goldin-Meadow, & Miller, 2001) no desenvolvimento humano. Já na narrativa escrita, a criança necessita de dominar o código de escrita da sua língua para escrever a história, o que torna a tarefa mais complexa, sendo exposta, enquanto é escolarizada, a uma aprendizagem e ensino intencionalizado e estruturado. Assim, os estudos, independentemente da infinidade das suas variáveis e das questões em equação, normalmente restringem-se apenas a uma de entre estas duas modalidades de produção narrativa: a narrativa oral e a narrativa escrita. Apesar desta separação, diferentes modelos de análise da produção narrativa (ou elementos e parcelas de cada um deles, ou uma constelação de vários) são utilizados numa e noutra modalidade discursiva, o que se compreende à luz das perspetivas que aludem mais ao que é idêntico do que ao que é diferente nas modalidades narrativas (e.g., Clemente, 1990). Existem, no entanto, em contraponto, perspetivas que

defendem que as histórias orais, nas primeiras fases da escolaridade, tendem a ser estruturalmente mais completas do que as escritas (e.g., Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004). Ora, se lembrarmos que o desenvolvimento da linguagem oral precede, em muito, a aquisição da linguagem escrita será natural que assim seja. Sobretudo nos primeiros anos de “fusão” da narrativa oral e escrita, que ocorre na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, diríamos, à semelhança de Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice e Eisenberg (2004), que há um desfasamento desenvolvimental entre a familiaridade da linguagem oral e a descontextualização da linguagem escrita. Os monólogos das crianças de tenra idade são das primeiras formas de narrativa, nas quais a criança representa o papel de vários atores concebendo, nesse contexto, uma audiência imaginária⁹, muito à semelhança do que, mais tarde, irá acontecer com a narração escrita. Na modalidade escrita, a linguagem passa de um direto para um diferido (dirigida a uma audiência suposta) sendo, nesse contexto, necessária uma maior planificação pois não se conta com o *feedback* do ouvinte. Paralelamente, em qualquer circunstância discursiva contextual, mesmo o comportamento não-verbal do ouvinte, pode ser entendido como parte de um processo de co-construção narrativa. De um ponto de vista desenvolvimental, poderíamos supor então que, adquiridas as competências gerais e específicas relativas à narração, é provável que ambas as modalidades narrativas se equiparem. Também é natural que, para níveis etários específicos, se notem avanços proporcionalmente diferentes entre as formas das narrativas, isto é, depois de adquiridas as competências para narrar oralmente, estando ainda a criança a desenvolver a escrita, pode verificar-se um maior desempenho na narrativa oral face à escrita mas, adquirida a escrita, o desfasamento tenderá a atenuar-se. A natureza provisória da linguagem oral transfigurar-se-á, através da escrita, a narrativa em algo definitivo e de maior rigor o que pode imprimir à narração uma maior complexidade. Revisitando Luria

⁹ A audiência imaginária é usada para explicitar que a criança ao desempenhar diversos papéis está apenas a dirigir-se a diferentes audiências, em nada se assemelha ao conceito que existe para ilustrar o egocentrismo na adolescência, pois sabemos que as crianças de tenra idade não têm operações formais, o que, logo à partida, tornaria esta transição de significados inverosímil.

(1987), lembramos que o contexto imediato de comunicação na linguagem oral colabora na construção do significado; na linguagem escrita, essa colaboração é fornecida pelo próprio sistema léxico-gramatical da linguagem, o que nos permite dizer que a escrita torna mais consciente a linguagem oral.

3. Dimensões do Texto Narrativo

Da diversidade existencial da narrativa pode resultar, quanto à forma de a “olhar”, uma organização em que a mesma diversidade se agrega em cinco dimensões: o processo¹⁰, o conteúdo, a coesão, a produtividade e a coerência.

A narrativa, enquanto processo e produto, pode então ser avaliada e analisada sob vários ângulos. Da mesma forma, quando analisamos uma produção narrativa podemos avaliar o seu conteúdo (e.g., o tema, os elementos de natureza semântica), a forma como se constrói do ponto de vista coesivo ou gramatical (e.g., complexidade gramatical), assim como a sua produtividade¹¹ e, finalmente, a estrutura (a forma como se inicia, como se desenvolve e como acaba) ou coerência¹². Claro que, apesar de, para fins teóricos, separarmos estes aspetos, sabemos que todos eles estão em interação permanente durante o processo produtivo.

¹⁰ O processo narrativo (tal como o conteúdo), não foi alvo do nosso estudo, pois está tendencialmente associado a investigações que concetualizam fenómenos clínicos (psicopatologia e psicoterapia) em termos narrativos. Para Gonçalves, Henriques, Soares e Monteiro, 2002, p. 391), «(...) narrative process include *de diversity of sensorial, emotional, cognitive and meaning experiences that are responsible to provide a sense of a story complexity*».

¹¹ Note-se, aqui, uma distinção entre produtividade (medida, por exemplo, pelo número de frases, orações, palavras, palavras diferentes, etc.) e fluência narrativa, mencionada nalguns estudos (e.g., Tilstra & McMaster, 2007), e que é medida numa relação entre tempo e produtividade, obtendo-se resultados que nos indicam, por exemplo, o total de palavras (ou orações) por minuto.

¹² Neste trabalho, e à semelhança da generalidade dos autores, usamos indistintamente o termo estrutura e coerência. Parafrazeando Hudson e Shapiro (1991) «*Structural characteristics of narrative are what give narratives coherence, that is, an orderly flow information that makes sense to be listener*» (p. 93).

Mencione-se, igualmente, que apesar de, em qualquer investigação relacional (a narrativa projetada, que projeta ou que se relaciona com outro fenómeno), ser estudada uma (ou várias) daquelas ramificações organizativas: coerência, coesão, conteúdo¹³, processo e produtividade, não cabe no âmbito deste trabalho detalhar, resumir, analisar e reorganizar a informação daí resultante, pelo que nos vamos centrar predominantemente na coesão, produtividade e coerência.

3.1. Coesão Narrativa

A narrativa pode, então, ser olhada do ponto de vista da sua coesão. A coesão surge associada à organização ou articulação explícita, no texto, entre as orações ou proposições (Davies, Bentham, Cartwright, & Wilson, 2003; Hudson & Shapiro, 1991). Neste sentido, são particularmente valorizados os articuladores de discurso ou conectores – conectivos como *mas*, *porque*, etc. Uma outra forma de avaliar esta coesão, considerando igualmente os conectores, consiste em classificar as orações (intra frase e/ou interfrase) cuja denominação é estabelecida também pelo conector usado. Podemos, então, dizer que a coesão resulta na forma como os episódios estão ligados, ou como as partes do todo da história se relacionam no que toca aos aspetos linguísticos que envolvem o tipo de frases e/ou o tipo de conectores usados. A coesão refere-se aos recursos linguísticos empregues para articular os elementos da estrutura da história, não só especificamente aos que vão ligando esses mesmos elementos, dando-lhes uma coesão e coerência intrínsecas pela sua interdependência. Em suma, a coesão pode estudar qualquer

¹³ Uma breve menção à narrativa como podendo ser igualmente analisada ao nível do seu conteúdo. Este tipo de análise também é usado para averiguar a forma como a narrativa se relaciona com outros fenómenos; por outras palavras, a forma como determinado fenómeno (exemplo, a depressão) se projeta no conteúdo de uma narrativa. Nesta forma de análise, pode supor-se, ainda, que um determinado fenómeno pode resultar numa narrativa prototípica desse mesmo fenómeno (e.g., Gonçalves, et al., 2004; Henriques, Machado, Gonçalves, B. & Gonçalves, O. 2002). Gonçalves, Henriques, Soares e Monteiro (2002, p. 391), dizem-nos que «(...) narrative content refers to the way in which the narrative provides a diversity of narrative themes, events, settings and characters, which, altogether, differentiate the level of multiplicity on ones story».

fenómeno da complexidade gramatical de um texto narrativo, porque envolve elementos de análise que estão a cargo da gramática normativa.

3.2. Produtividade Narrativa

A dimensão da produtividade de uma história, sendo simples de compreender, não tem surgido na literatura como inequivocamente distinta dos restantes elementos, ou seja, como um domínio autonomamente designado. Tanto quanto sabemos a maioria dos trabalhos associam alguns dos elementos de produtividade às restantes dimensões, essas sim claramente estabelecidas pela literatura. A produtividade torna-se, assim, uma designação que tomamos¹⁴ para retratar todo o conjunto de elementos que se referem claramente à quantidade na produção de histórias. E, por quantidade, podemos estar a referir-nos às palavras, às orações ou frases ou a determinadas classes morfológicas ou organizadores sintáticos ou lexicais; não admira, então, que estes elementos surjam associados, por um lado, ao conteúdo quando falamos de produtividade associada ao significado e, por outro lado, à coesão quando falamos de regras implicadas na morfologia ou sintaxe.

3.3. Coerência Narrativa

Finalmente, temos a coerência narrativa, que também poderíamos designar de estrutura narrativa, e que se refere à forma como os elementos de uma narrativa se sucedem, ao longo da história, e interação entre si. Em diversas investigações (citadas ao longo deste trabalho), os diferentes elementos da estrutura narrativa têm sido considerados através de várias combinações que, apresentando maior ou menor originalidade, têm derivado de dois padrões ou, se quisermos, de dois modelos predominantes: o modelo de Labov e Waletzky (1967) e os modelos relativos à gramática da história

¹⁴ Da vasta pesquisa que fizemos, encontramos frequentemente variáveis associadas à produtividade, mas nunca o uso efetivo desta designação (produtividade); no entanto, depois de já termos assumido este conceito, encontramos a produtividade, claramente designada como tal, apenas num estudo, o de Tilstra e McMaster (2007).

(e.g., Mandler, 1978; Stein & Glenn, 1979). Exemplificando, lembremos que, de acordo com Davies, Bentham, Cartwright e Wilson (2003), os modelos de análise da estrutura da história de Merritt e Liles (1987, 1989) e de Stein e Glen (1979) ancoram-se numa perspectiva de gramática da história, à luz da qual a narrativa é composta por um conjunto de episódios, dentro dos quais pode ser identificado um conjunto de proposições, cuja articulação vai tornar a história mais ou menos coerente e mais ou menos completa. Para tal, contribuem não só os conectores de discurso - que estabelecerão a ligação entre os episódios, mas também o número de elementos de cada episódio, que podem ocorrer num total de seis possibilidades de proposições: informação contextual, início do acontecimento, resposta interna, tentativas de resolução da situação, consequências diretas e reação das personagens a essas consequências. Um episódio completo inicia um acontecimento ou revela uma resposta interna da personagem, de modo a formularem-se os objetivos da ação, mostrando-se as consequências dos mesmos.

Dentro das perspetivas que valorizam mais o desenvolvimento dos episódios ou ação, temos também a linguagem avaliativa que é frequentemente estudada (Shiro, 2003) como uma competência em uso nas narrativas pessoais e ficcionais. A linguagem avaliativa é entendida como o uso de expressões relacionadas com emoções, atitudes, crenças e afetos. São elementos não factuais e que convocam a expressividade da história; em suma, poderíamos dizer que a coerência contém aquilo que também se designa por resposta interna (pensamentos e sentimentos) das personagens.

Ao contrário da coesão, não se pode considerar a coerência como um aspeto finito, uma vez que a ordenação dos elementos pode ser a mais variada (sobretudo em níveis de desenvolvimento narrativo já consistente) e o mesmo elemento repescado e reintroduzido das mais variadas vezes e formas na história. É, aliás, disso mesmo que se faz a retórica (Abbott, 2002)¹⁵ de que um adulto é bem capaz de se apoderar e de - driblando e apetrechando elementos da estrutura - ousar tornar uma história hipotética e estruturalmente irrepitível.

¹⁵ O autor, nesta publicação, fala-nos igualmente da perspetiva crítica que um leitor pode tomar enquadrando este fenómeno na “*negociação narrativa*”.

Para concluir, salientamos novamente o contraponto entre as dimensões da narrativa; para tal, revisitemos Bird, Cleave, White, Pike e HelmKay (2008) que propõem a agregação das componentes da narrativa em elementos macro e microestruturais. Os elementos macroestruturais, na perspectiva dos autores, dizem respeito à coerência textual, ou seja, à estrutura da narrativa ou dos episódios. Os elementos microestruturais relacionam-se com o estudo da complexidade de aspetos semânticos e sintáticos e isto faz-se, por exemplo, a partir de um conjunto de medidas como a longitude média do enunciado, o número de orações por t-unit¹⁶, a diversidade lexical e o número de palavras. É curioso verificar que estes elementos macro e micro estruturais não esgotam a análise de que pode ser alvo a narrativa, como veremos mais adiante, pois importa integrar aqui a máxima diversidade de olhares e de exploração levados a cabo pelos estudiosos da narrativa.

Será ainda importante referir que, apesar da organização dada a estas dimensões do texto narrativo, parte significativa dos estudos adota formas compostas de análise da narrativa, particularmente do ponto de vista da estrutura, coesão e produtividade. Podemos, então, considerar que a construção de histórias se assume como uma “obra” ou um edifício que se organiza em torno de duas tarefas primordiais: a coerência e a coesão narrativas. Dissemos tarefas, mas, eventualmente, poderíamos ter dito formas de perspetivar e avaliar a narrativa enquanto entidade, que se desenvolve e que se observa (que é olhada) na relação consigo mesma e na relação com variados fenómenos. Ou seja, a narrativa tem sido investigada como produto intrínseco (estrutura/coerência e coesão) ou enquanto fenómeno que se relaciona, projeta e se projeta noutros fenómenos; poderíamos timbrar o que afirmámos dizendo que a narrativa tem sido estudada ali como objeto e aqui como método o que patenteia a sua diversidade concetual.

¹⁶ Enquanto unidade temática integrada na ação.

4. Conceito de Narrativa

Aclarada a pluralidade relativa à contextualização do conceito de narrativa, bem como a alguma da sua tipologia, estamos agora capazes de examinar a diversidade relativa ao seu conceito.

Etimologicamente, a palavra narrativa vem da derivação do termo latino *gnarus* que está relacionado com o conhecimento. A narrativa seria, assim, o conhecimento contado. As narrativas, quer orais quer escritas, de acontecimentos interligados são comuns à maioria das culturas do mundo (e.g., Berman, 2002; Berman & Slobin, 1994; Miller, Gillam, & Peña, 2001; Slobin, 2004; van Deusen-Phillips, 2001) e desempenham um papel fundamental na preservação da informação e das tradições de uma para outra geração. No contexto da infância e do ciclo de vida, as narrativas são usadas com as crianças e pelas crianças, contêm fins comunicacionais em diversos contextos, desde a família, à escola, aos meios de comunicação, aos livros, incluindo desenhos animados e filmes. Naqueles contextos, onde operam os acontecimentos nos quais ocorre o ato de narrar, não se espera apenas que os indivíduos compreendam as histórias, mas também que as produzam, estando incluídas, nessas produções, a narração das experiências do quotidiano, o reconto de livros ou de histórias e de mensagens previamente ouvidas.

O conceito de narrativa tem sido apresentado ao longo do tempo com definições variadas, umas mais específicas e outras mais amplas. Para que um segmento de linguagem (oral ou escrita) seja considerado narrativa há, então e de acordo com múltiplas conceções de autores e modelos, vários requisitos a observar.

Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice e Eisenberg (2004) e Lofranco, Peña e Bedore (2006) dizem que a narrativa, quer na forma de linguagem oral ou da linguagem escrita, é uma importante forma de discurso. Sendo a narrativa uma forma de interação discursiva, iniciáramos este ponto pela contextualização do conceito de narrativa no discurso, ou nos vários tipos de discurso. «*Speakers use different discourse genres when they interact either in*

oral or written form. For instance, they can produce descriptions, narratives or argumentation within a conversation» (Shiro, 2003, p. 165). Operacionalizando e especificando esta perspectiva temos, na opinião de Peterson (1990), que *«Narrative as a type of discourse is a common part of the school day: children are read stories, told about people's personal experiences, encouraged to write fiction, and so on»* (p. 2). A narrativa é, por exemplo, frequentemente usada como discurso argumentativo na comunicação, ou seja, para particularizarmos uma perspectiva usamos histórias que a corroborem. A análise do discurso é um campo da comunicação, pelo que numa perspectiva mais ampla é natural que o texto narrativo seja contextualizado como uma forma de comunicação. Assim, para Costabile e Klein (2008) *«Narrative is perhaps our most useful communication strategy (...) Narrative are made to be told»* (p. 426). E são contadas na forma de acontecimentos vividos, criados ou recontados a propósito das mais diversas formas situacionais e de eliciação.

Para Peterson e McCabe (1983), narrar envolve pelo menos dois acontecimentos (orações) relacionados e temporalmente distantes. Complementarmente, em Eaton, Collis e Lewis (1999) as proposições daqueles acontecimentos na narrativa são contextualizados e, por isso, têm uma função avaliativa. De modo semelhante, para Abbott (2002) o conceito de narrativa

(...) is the representation of an event or a series of events. "Event" is the key word here, though some people prefer the word "action". Without an event or an action, you may have a "description", an "exposition", an "argument", a "lyric", some combination of these or something else altogether, but you won't have a narrative (p. 13),

ou seja, para que o texto possa ser considerado narrativo tem de apresentar um acontecimento, mesmo que um pequeno acontecimento ou ação. Assim, para o autor (*ibidem*), parece claro que, sem acontecimento ou cadeia de acontecimentos não há narrativa; sem este desenvolvimento (os acontecimentos), central na narrativa, poderemos ter um texto expositivo, descritivo, argumentativo, mas não narrativo. Assim, há uma ligação determinante da narrativa ao acontecimento ou ação.

Verificamos que os conceitos de narrativa apresentados, progridem de noções mais amplas para a forma como as narrativas se organizam internamente, particularmente do ponto de vista estrutural e da forma como essa estrutura se contextualiza junto da audiência: onde, quando, como ocorre, o que ocorre e o juízo ou avaliação dessas ocorrências, como a motivação e função de toda a trama que compõe aqueles componentes. São várias as perspectivas alocadas a um ou outro dos elementos mais específicos acabados de mencionar. Vieira (2001) parece conseguir resumi-las de forma abrangente ao afirmar:

Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo (p. 601).

Referenciando o conceito anterior aos elementos da estrutura poderíamos subdividi-los em dois domínios: os componentes da história – espaço, informação sobre personagens, relações causais e ordem temporal dos acontecimentos – e a estrutura episódica (a ação propriamente dita) – início do acontecimento, resposta interna, plano, tentativa, consequência e reação / finalização. Ainda numa perspectiva de relacionar estrutura e audiência, se nos centrarmos na perspectiva do leitor, na interação entre o leitor e a obra surge ainda o conceito de narrativa hipertextual¹⁷ (Piccini, 2008), processo em

¹⁷ Isto ocorre de forma clara no *cibertexto* e neste sentido o *cibertexto* seria um texto e algo mais. Aarseth (1997), neste contexto virtual, prefere claramente a designação de “*cibertexto*” a hipertexto. A partir dos tipos de interatividade indicados por Crawford (2003), as narrativas interativas construídas em ramificações narrativas (*branching storytrees*) e os jogos construídos a partir de simulação (*world simulations*) assemelham-se ao conceito de narrativa hipertextual. Em Crawford, se por um lado as narrativas apresentadas em ramificações frustram o jogador, por outro, as simulações raras vezes

que a obra pode sofrer transformações a partir de opções, relativas a elementos estruturais, feitas pelo leitor. Seguindo a interatividade anterior, a narrativa será hipertextual quando permitir que o leitor modifique a história narrada. Tomando como emprestada esta noção, arriscaríamos afirmar que toda a narrativa é hipertextual, bastando, para tal, que seja interpelada por alguém, em qualquer uma das suas modalidades.

Revisitando os conceitos de diversos autores, atrás citados, acerca da narrativa, podemos organizá-los por grupos de sentido se os agruparmos por aspetos semanticamente idênticos salientados em cada conceito. Verificamos que surge

- i) a referência à narrativa como algo intrínseco, que faz parte do quotidiano das pessoas, quase como forma de reconhecer a sua importância na vida diária;
- ii) a referência à organização temporal de acontecimentos passados, dando-se aqui ênfase à temporalidade associada ao (re)conto de acontecimentos que já sucederam;
- iii) a organização lógica de acontecimentos, como forma de salientar a disposição e articulação das ações que se interligam umas às outras;
- iv) a articulação entre acontecimentos e personagens, uma vez que são estas, os seus pensamentos e sentimentos que impulsionam e justificam o decurso da ação;
- v) relacionado com o aspeto anterior está a alusão à contextualização das proposições ou ações, como algo implicado

permitem desenvolver o enredo (*plot*). Os professores fazem muito este trabalho de reconstrução da narrativa, ou melhor de reconstrução de elementos da sua estrutura (alterar uma personagem, alterar o final da história...), o que está previsto no programa de língua portuguesa do 1º ciclo do ensino básico, como veremos mais adiante no capítulo três.

com uma secção de avaliação, considerada crucial por alguns autores e determinante básico do sentido de uma história; por sua vez, o sentido de uma história, representa uma das funções da narrativa, por supor a interpretação e organização da experiência do indivíduo;

- vi) a diferença entre o início e o fim da história, como sendo essa a verdadeira natureza de uma história: a transformação de um problema ou de um acontecimento;
- vii) a característica desenvolvimental da narrativa, salientando-se neste aspeto o seu carácter de emergência precoce;
- viii) finalmente, teríamos as questões linguísticas e culturais como marcas impressas ou intrínsecas às próprias narrativas, como fatores que as influenciam e distinguem.

Observando a trajetória dos conceitos apresentados, e num esforço de síntese, encontramos uma implicação da narrativa à comunicação humana, particularmente associada a uma estratégia de discurso, que se expressa na forma de narração de acontecimentos dispostos numa determinada forma lógica e organizada e que relatam ou subentendem motivações e funções que se agregam a personagens e contextos que localizam a ação e a explicam à audiência, desde o início até à sua conclusão, com processos avaliativos que equipam a trama de uma coerência lógico semântica. Se tivermos em conta todas estas condições torna-se lógico que saber narrar ajuda o ser humano a compreender e dar sentido à sua própria existência, pelo que, sendo a narrativa um recurso de organização pessoal tão importante, é natural que seja universal e atravesse todas as culturas da espécie humana.

5. Diversidade no Uso da Narrativa

A narrativa tem sido usada, há cerca de meio século, como uma superestrutura sensível aos mais variados fenómenos sociais, educacionais e

psicológicos. Além dessas perspectivas, a narrativa tem sido estudada como objeto e como fenómeno desenvolvimental (e.g., Bloome, Katz & Champion, 2003), de algum modo associado à competência para narrar. Regressando à sensibilidade da narrativa aos diversos fenómenos, observamos que a panóplia de investigações que a usam como paradigma e método, de intervir ou de avaliar/analisar, pode ser enquadrada num conjunto de quatro organizadores mais gerais:

- a narrativa como entidade descritiva;
- como entidade de medida;
- como entidade preditora;
- como entidade promotora.

Atentemos, de seguida, em cada um destes organizadores. Numa perspectiva narrativa, os vários quadros psicopatológicos, mais do que organizarem-se em sintomas, organizam-se em formas de compreender, agir e recontar o vivido e experienciado. Desta perspectiva, resultaram um sem número de estudos que determinaram, por exemplo, narrativas prototípicas agregadas a diagnósticos (depressão, agorafobia, anorexia, entre outros) e esperou-se que sujeitos diagnosticados com os mesmos quadros se identificassem com essas narrativas que ao serem-lhe devolvidas dariam aso a que fossem percecionadas como representativas da sua realidade física e psicológica (e.g., Henriques, Machado, Gonçalves & Óscar, 2002; Maia, 1998; Sousa & Cruz, 2008). Estes estudos poderiam ser enquadrados no domínio das abordagens descritivas, ou seja, dos estudos que nos fornecem outras lentes, outros indicadores linguísticos e conceituais de olhar, de observar e de ver a realidade, seja ela objetiva, subjetiva ou de qualquer outra natureza. Aqui, a narrativa será vista como um descritor ou *entidade descritiva* de uma determinada realidade.

Por outro lado, temos os estudos que nos revelam a sensibilidade da narrativa para determinar e avaliar a realidade fenomenológica dos sujeitos. São estudos que usam a narrativa como indicador do efeito de um fator que faz parte (ou foi introduzido na) da realidade do sujeito (e.g., Jorge, 2008; McCabe,

Bliss, Barra e Bennett, 2008; Scott, Roberts e Krakow, 2008). Diríamos que nestes estudos a narrativa é tida como uma *entidade de medida* sensível a fenómenos dinâmicos e não estáticos ou intrínsecos à condição de vida do sujeito.

Temos, depois, um outro grupo de estudos que usa a narrativa como forma de associar características ou comportamentos desta (narrativa), a condições de vida ou de funcionamento do indivíduo, como, por exemplo, situações de incapacidade (indivíduos ainda em desenvolvimento e em que as dimensões cognitiva e desenvolvimental estão mais presentes, ao contrário do 1º grupo que se restringe mais a adultos onde, supostamente, a sua capacidade de narrar estará adquirida e, portanto, não é uma condicionante). Aqui, a capacidade ou incapacidade de narrar está ligada à condição do sujeito em desenvolvimento ou com limitações decorrentes do mesmo e a ela é sensível (e.g., Berman, 2002; Bird, Cleave, White, Pike & Helmkey, 2008; Davies, Bentham, Cartwright, & Wilson, 2003; McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008; Merrit & Liles, 1987; Miniscalco, Hagberg, Kadesjö, Westerlund & Gillberg, 2007; Soto & Hartmann, 2006; van Deusen-Phillips, Goldin-Meadow, & Miller, 2001). A narrativa sendo uma medida e estando associada a outras medidas (ou a fenómenos) pode, por si mesma, prever ou antecipar dificuldades noutros domínios; seria, assim, perspectivada como uma *entidade preditora*.

Finalmente, afigura-se-nos como igualmente pertinente elencar o grupo de investigações que quase poderiam estar no domínio da investigação ação e que usam a narrativa e a sua estrutura (quer no sentido “laboviano”, quer no sentido da gramática da história)¹⁸ para promover o desenvolvimento em grupos alvo normativos ou condicionados por algum tipo de incapacidade (e. g., Eppler, Olsen, Hidano, 2008; McCabe, Bliss, Barra, & Bennett, 2008)¹⁹ ou como

¹⁸ Estes conceitos serão melhor compreendidos no capítulo dois, na rubrica da cronologia narrativa.

¹⁹ No estudo de McCabe, Bliss, Barra, & Bennett (2008) foi analisada a competência narrativa em crianças com incapacidade, neste caso com uma perturbação específica de linguagem (SLI - *specific language impairment*), tendo-se variado para o efeito as condições de eliciação. O estudo revela que o desempenho narrativo – apenas relativo ao ponto alto - em crianças com aquela problemática, é melhor

estratégia de ensino aprendizagem (e.g., Bernahardt²⁰, 2009; Batista, 2006; Costabile & Klein, 2008; Linderholm, Everson, Broek, Mischinski, Crittenden & Samuels, 2000; Richard & Singer, 2001), método ou até paradigma na intervenção terapêutica (e.g., Paul, 1992)²¹ ou outra (e.g., Allor & McCathren 2003). A narrativa é, assim, numa perspetiva desenvolvimental, vista como *entidade promotora* da qualidade de vida.

Em síntese, podemos dizer que as populações ou grupos alvo e os processos psicológicos complexos, cognitivos, emocionais e interpessoais, que usam a narrativa para os descrever ou para os medir e eventualmente prever, considerando a sensibilidade da mesma para tais situações/composições, são exatamente o mesmo grupo de população e de fenómenos que usa a narrativa como estratégia para neles intervir em modalidade de estimulação ou em modalidade de natureza mais terapêutica.

Tomadas as perspetivas de perceber e agir sobre fenómenos, nos quais se opera de forma narrativa, sistematizadas num todo que organiza a narrativa como uma entidade descritiva, de medida, preditora e promotora ou desenvolvimental, queremos salientar alguns fatores que cooperam na produção narrativa e que são contextos de operacionalização amplos, frequentemente não explicitados na investigação – ou alvo primordial da mesma, mas que concorrem de forma determinante para a produção do texto

em narrativas pessoais do que em narrativas ficcionadas, embora ambas acabem por ser uma situação de reconto. E como nos refere Batista (2006, p. 3) «(...) *o reconto implica uma comunicação face a face, e mesmo que o ouvinte não intervenha comentando algo, o seu silêncio também comunica, a sua presença participa, e o contador é levado a improvisar e adaptar para atingir o seu público*».

²⁰ Uso da narrativa, no formato de narrativa autobiográfica, como um veículo de aprendizagem em contexto de aula de história. Os restantes autores falam da própria competência para narrar – nomeadamente a estrutura causal de um texto – e (do envolvimento do processo inferencial) na compreensão leitora. Batista (2006) encara a narrativa como estratégia de ensino e perspetiva-a numa ótica transdisciplinar, entendemos que por aquela ser uma estratégia comum a todas as disciplinas, que as une e as ultrapassa.

²¹ De acordo com o autor, por ser frequentemente usada como um método fiável para a intervenção terapêutica em vários modelos, a intervenção narrativa é familiarmente designada como “*cura pela conversa*”.

narrativo. De facto, pareceu-nos fundamental conceber um organizador para a investigação em narrativa com vista a olhar de forma mais ampla para qualquer análise que se pretenda fazer da mesma ou com a mesma, mas revelou-se igualmente fundamental colocar as narrativas nos seus contextos de produção. Referimo-nos, obviamente, ao envolvimento dos contextos socioculturais, linguísticos e educacionais, na produção do texto narrativo.

Quer a coerência, quer a coesão e até os conteúdos das narrativas apresentam diferenças significativas em culturas significativamente diferentes. Evidentemente que a coesão envolve diretamente o sistema linguístico da língua em uso, nomeadamente o seu funcionamento ou gramática, e a coerência já revela questões mais intimamente ligadas à cultura, ou seja, os elementos da estrutura de uma narrativa podem variar a sua intensidade e qualidade de uso, de cultura para cultura. Isto mesmo nos revela os estudos translinguísticos e transculturais, percebendo-se que este fenómeno se observa já na infância. Como exemplo, mencionemos o estudo de Ho (2002)²² que compara e analisa a estrutura narrativa em crianças do 1º ciclo da Austrália e da China, cujos resultados corroboram a ligação estreita que existe entre cultura e estrutura narrativa. Para a autora, os resultados são reveladores dos determinantes e constrangimentos culturais, quer a um nível sociocultural mais lato, quer a um nível mais específico decorrente das diferenças da política, cultura e sistemas educativos dos países envolvidos normalmente projetados nos currícula. Também esta investigação, à semelhança do que já havia ocorrido com Labov e Waletzky (1967), teve o mérito de colocar a produção narrativa no seu contexto produtivo. Num plano mais específico e operacional, mas ainda contextual, temos o indivíduo autor, também produto, imerso num procedimento contextual específico e numa cultura social e linguística específica. Por sua vez, esta determina e também é determinada por

²² As crianças Chinesas contavam mais histórias sobre a realidade e as Australianas contavam mais histórias ficcionadas; para além de que as primeiras apresentavam uma estrutura de avaliação (coda) mais visível e enfatizavam a sua educação moral no modo como abriam e fechavam a história, enquanto as segundas revelavam um maior domínio na complicação e resolução dos elementos da estrutura denunciando, assim, uma estrutura de história mais prototípica e, na abertura e encerramento da história, estavam mais centradas no leitor e na forma de captar a sua atenção.

aquilo que nos currícula da escola está formalmente previsto; currícula que disponibiliza materiais²³, estratégias e procedimentos específicos de eliciação no contexto de ensino e de aprendizagem. Materiais aos quais o indivíduo vai reagir e sobre os quais vai agir, contando com determinantes internos e individuais e com determinantes externos sociais, culturais, educacionais e linguísticos, sendo que cada um destes elementos/fatores pode mediar ou moderar outros numa multiplicidade de combinatórias. Para o conhecimento dos determinantes contextuais na produção narrativa também contribuíram os estudos de Gorman, Fiestas, Peña e Clark (2011) que apontaram, de facto, para uma diferença mais significativa entre elementos constituintes da estrutura de uma narrativa, fatores individuais, estilo de criatividade e processos cognitivos, e o género linguístico. Esta é uma linhagem de estudos que revela que a divisão dos contextos individuais e situacionais é meramente teórica, pois o conjunto desses intervenientes, bem como o inerente à narrativa propriamente dita, interage no sentido de uma influência mútua, cuja dinâmica pode ser explicativa de um determinado “perfil” narrativo. Estas dimensões contextuais decorrem de uma multiplicidade de “*factores objeto*”, cuja influência em tipo, interação e intensidade contribuiu para um determinado resultado; ou seja, em qualquer caso, um determinado estudo representará sempre uma determinada configuração estrutural e contextual, pois as histórias ilustram os contextos pelas histórias de vida, pelas histórias formais e pelas narrativas comunitárias. A narrativa, em cada contexto produtivo, é uma experiência holística em toda a sua complexidade e riqueza. A investigação trouxe para o domínio do conhecimento o que parece lógico: a cultura projeta-se na forma de contar histórias e as histórias projetam a especificidade de uma cultura e de uma história de vida ou de um indivíduo.

Assim, as abordagens, modelos ou teorias propostas não são imunes aos contextos em que são colocadas. Requer-se, por isso, que sejam suficientemente flexíveis e amplas, com vista a permitirem estudos de natureza

²³ Mais adiante, no “cenário” dos estudos realizados, apresentaremos um material de suporte à intervenção (a *tabela narrativa*) e estudaremos um material textual usado no contexto educativo: as narrativas dos manuais escolares de língua portuguesa dos diferentes anos do 1º ciclo do ensino básico.

menos confinada a contextos situacionais específicos. Dito de outro modo, a diversidade contextual de uso da narrativa intromete neste trabalho duas necessidades: (i) a necessidade de criar uma proposta global onde esta diversidade se insira – é o que faremos no capítulo dois e (ii) a necessidade de exemplificar como se comporta aquela proposta global – é o que faremos no capítulo três – numa proposta específica.

II – O Arquétipo Narrativo: da Cronologia dos Modelos Narrativos a um Meta-Sistema Narrativo

O ser humano procurou desde sempre conhecer-se a si próprio e ao que o cerca. Fá-lo narrando e tendo a narração como alvo, pois historiar é parte da sua condição. Uma vez reconhecida a multiplicidade de conceitos que a narrativa acolhe, torna-se imprescindível formular uma proposta de modelo no qual aquela pluralidade se inscreva e seja compreendida. Contudo, os modelos de análise da narrativa não são imunes aos contextos situacionais específicos em que os textos são historiados. A isso alude Ashdown (2006) quando escreve que «(...) *to understand a people you must study their language, to understand their language you must study their texts, to understand their texts you must study the context*» (p. 3). Conquanto que a multiplicidade mencionada seja endógena ao texto, não o é em menor dimensão na relação do texto com o(s) seu(s) contexto(s). Portanto, o modelo terá de configurar uma síntese compreensiva que possibilite ler a diversidade de qualquer operacionalização; essa proposta é, assim, o resultado de uma reflexão que o volume de informação em investigação narrativa nos sugere. A este referencial de leitura propomos o nome de *arquétipo narrativo*. Embora a diversidade nos tenha suscitado a necessidade de a *logicizar*, também a história ou cronologia das propostas de análise em narrativa nos impulsionaram a pensar numa abordagem mais sensível aos contextos, para além dos textos. A conjugação destes dois aspetos determinou que o presente capítulo se inicie com a cronologia das abordagens de análise da narrativa, para aí fundar a abordagem que propomos efetuar.

1. Cronologia das Abordagens em Narrativa

As histórias ajudam a compreender os acontecimentos e a antevê-los. Nesse sentido, narrar é compreender o mundo e organizar a nossa relação com ele. Esta circunstância de vermos a narrativa como um “organizador do mundo” pode ser justificada pelo facto de a narrativa ser universal sendo, assim, considerada como uma competência instrumental à vida em sociedade.

Como dizem Costabile e Klein (2008), o ato de narrar é convocado como dimensão essencial à compreensão da própria existência humana. Deste modo, é expectável que a narrativa seja coetânea da existência humana. Segundo Donald (1991), a capacidade para reencenar acontecimentos do passado já ocorria com os nossos antepassados hominídeos. As formas de narrar, num registo mimético, foram estudadas pela antropologia e a evidência daí resultante permite perspetivar, se quisermos ensaiar um ponto de vista filogenético, a ancestralidade da narrativa na evolução da própria espécie humana. Citando Patrini (2005), «(...) *a arte milenar de inventar e contar histórias provavelmente nasceu com a humanidade, já que o “Homo sapiens” é um primata que conta histórias*» (p. 3).

Ressaltada a essencialidade e a ancestralidade da narrativa na espécie humana poderemos, agora, ensaiar alguma cronologia que nos mostre os seus grandes trajetos, especialmente ao nível da análise da sua estrutura.

1.1. Dos Primeiros aos mais Atuais Sistemas em Análise Narrativa

O primeiro marco na análise da produção textual envolve os escritos da Poética de Aristóteles (1778), pela forma como o autor aprofundou e refletiu sobre os géneros literários (e.g., comédia, tragédia, epopeia e ditirambo), consagrados na cultura da Grécia antiga (Vieira, 2001). Porém, os estudos da mais recente narratologia foram iniciados, em 1928, por Vladimir Propp (1928/1970) ao estudar os contos de fada ou os contos populares russos através de uma análise da sua morfologia, ou seja, de um conjunto de classes relativas à ação.

1.1.1 Abordagens Prévias à Designação Formal do Conceito de Narrativa

Propp (1928/1970) – estando ainda longe de usar a terminologia atual - lançou os fundamentos da recente narratologia, propondo uma morfologia para os contos de fada, ou contos maravilhosos, como os denominava; a morfologia

ou os elementos morfológicos da ação seriam: as partes do texto, as relações entre elas e entre cada uma delas e o conjunto. A ação das personagens (o “o quê”, uma vez que, para o autor, o “como” e o “quem” são partes acessórias do conto) representaria a parte principal da designada morfologia do texto – ou partes do texto. O significado da ação das personagens, enquanto elemento morfológico do texto, é a função das personagens no enredo (Vieira, 2001). O modelo de Propp apresenta trinta e uma funções para o elemento morfológico da ação. Estas funções (ou significados das ações) estão sequencialmente organizadas e são protagonizadas por sete personagens, que vão do agressor ao herói, que têm diferentes esferas de ação. O modelo de Propp foi reconsiderado por vários autores, no sentido de o reduzir naquele número de funções ou então de as tornar disponíveis em vez de mandatórias. O objetivo seria o de flexibilizar o modelo, reduzindo-o para torná-lo mais abrangente ao uso noutras narrativas textuais.

Lévi-Strauss²⁴ (1958/2008) fez uma reconfiguração do modelo de Propp, uma vez que desenvolveu elementos de tipo geral da estrutura do texto – a designada teoria do texto, resultante do estudo das estruturas elementares dos graus de parentesco no casamento ou nas relações, estruturas regularmente observadas em resultado da análise que o autor fez da narrativa mítica. Os mitos estão organizados em significados, designados como mitemas e perpassam por todas as culturas²⁵. Consequentemente, o valor da história está no seu contexto, enquanto significado, e não tanto como sintaxe narrativa ou gramática textual; é, por isto, que Lévi-Strauss foi um crítico acérrimo de autores como Propp (1928/1970) e de outros que estudaram as histórias numa lógica gramatical ou psicológica, como os psicanalistas e os autores que se

²⁴ Não iremos desenvolver os elementos estruturais propostos pelo autor, uma vez que se trata de uma abordagem mais saliente nas perspetivas etnográficas; nesta abordagem, como em cada uma das restantes que apresentamos, importou sobretudo salientar o contributo que mais se ajusta ao nosso trabalho ou à apresentação que fazemos das diferentes dimensões do estudo da narrativa.

²⁵ Lévi-Strauss acreditava que a música e os mitos tinham paralelo com a linguística: para a música a unidade mínima de análise seriam os “sonemas” (notas musicais) que se organizariam numa frase musical; para os mitos a palavra - vista como “mitema”, à semelhança dos fonemas - seria a unidade mínima de sentido, a unidade mínima de organização dos mitos seria, assim, o significado.

interessam pela sintaxe (Jung, 1945/1971 e Bremond, 1966, respetivamente) em vez do léxico. Presumivelmente terá sido com Lévi-Strauss que ganhou especial relevo o estudo do conteúdo da narrativa. Em síntese, para o autor a abordagem estruturalista fundamenta-se na procura dos elementos invariantes (Rocha, 2009).

Similarmente, Bremond (1966) reformula Propp propondo um outro modelo, o modelo triádico, que se assume como passível de ser usado em qualquer tipo de texto narrativo. É com Bremond que ocorre a generalização de uma abordagem estrutural a qualquer tipo de texto narrativo; esta generalização foi possível com uma maior flexibilização dos elementos estruturais o que permitiu uma adequação a diferentes tipos de texto. O modelo triádico de Bremond (1966) também perspetiva uma linha estrutural: (a) começo - antes, (b) desenvolvimento - durante e (c) término - depois do evento, e é organizado sequencial e temporalmente. É um modelo que reduz drasticamente os elementos da ação e estende a sua aplicação a todas as narrativas, introduzindo, pela primeira vez, o conceito de *estrutura dos enunciados narrativos*. O autor organiza os acontecimentos da história cronologicamente numa trilogia com começo (antes), desenvolvimento (durante) e término (depois), organizada segundo uma lógica de relação antecedente e conseqüente. Diríamos, igualmente, que parece ser neste autor que reside o primórdio da célebre e duradoura instrução, ainda hoje tão usada em contexto escolar, para eliciar a produção (oral ou escrita) de narrativas com o “*conte/escreva uma história com princípio, meio e fim*” ou, mais recentemente, “*escreva uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão*”. Para Vieira (2001) «*Os trabalhos de Propp e Bremond nos dão uma primeira visão do que poderíamos chamar de unidade mínima da narrativa: a proposição narrativa*» (p. 601).

Contemporâneos de Bremond (1966/1973), dando igualmente ênfase a uma abordagem estrutural, optaram por modelos de organização narrativa em que as sequências se compunham numa ordem configuracional. É o caso de Jung (1945/1971). Contudo, quer Bremond, quer Jung denominavam, ainda, a narração (contos maravilhosos e sonhos, respetivamente) como drama e não

como narrativa. A terminologia da época, entretanto, evoluiu para a denominação de narrativa, designação hoje unanimemente aceite, apesar de alguns autores (e.g., Mateas & Sengers, 1999) diferenciaram, por exemplo, os conceitos de história e de narrativa.²⁶

Retomemos Jung (1945/1971) que a propósito dos sonhos, enquanto dramas equivalentes aos dramas estudados por Aristóteles, estuda a narrativa não numa perspectiva de sequência temporal (de ações com significado que se sucedem temporalmente, levadas a cabo por num conjunto de personagens que representam um campo de ação ou uma tipologia em si mesmas), mas, antes, numa perspectiva configuracional²⁷. É nesta perspectiva que se torna saliente a contextualização da ação e das personagens. Jung, com a sua análise dos sonhos como dramas equiparados a narrativas, influenciou decisivamente os trabalhos de Labov e Walestzky (1967). Com estes autores temos, talvez, o primeiro verdadeiro modelo configuracional, numa perspectiva estrutural, aplicado na análise de enunciados textuais que, agora sim, foram explicitamente designados por narrativas.

1.1.2. Abordagens Posteriores à Designação Formal do Conceito de Narrativa

Labov e Waletzky (1967), a partir do estudo de narrativas orais, de adultos e crianças oriundos de diversas culturas, propuseram a sua análise a partir de duas funções que atribuíram à narrativa – a função de referência (espaço, tempo, personagens e acontecimentos) e a função de avaliação (sequência das ações). Deste modo, uma narrativa completa seria formada por cinco secções ou elementos estruturais: (i) orientação – espaço, tempo e caracterização das personagens; (ii) complicação – início da narrativa

²⁶ No dizer destes autores «*Narrative can mean a tightly woven story communicated by a strong authorial voice to an audience*» (Mateas & Sengers, 1999, p. 8). Como se a narrativa fosse o ato de contar a história, a história é o conjunto de acontecimentos que posteriormente serão narrados, o que faz da narrativa a história passada. Ao longo do nosso trabalho o conceito de história e de narrativa são usados indistintamente.

²⁷ No sentido da composição ou da disposição de um conjunto de elementos numa certa ordem ou numa certa “figura”.

propriamente dito marcado por uma ação; (iii) avaliação ou ação - a ação de início é transformada pela avaliação que é feita da situação desencadeando reações, uma nova ação ou mudança do “estado” dos acontecimentos; (iv) resolução – nova ação resultante de reações à avaliação das personagens e que é marcada por indicar resolução em relação à primeira ação de complicação e (v) moral – indica o final da história marcado pelas suas consequências. Em jeito de síntese, salientamos que Labov e Waletzky (1967) foram pioneiros ao denominar o enunciado textual como narrativa, propuseram um sistema para análise dos elementos estruturais, que ultrapassou a simples sequência cronológica de ações com significado, e, finalmente, introduziram a variável cultura, por terem estudado narrativas, de adultos e crianças, oriundas de diferentes culturas²⁸. Em suma, os autores estudaram o que há de comum e de diferente nas narrativas, abrindo o modelo a outras formas discursivas e contextos culturais diversos. Situa-se nesta altura da cronologia, o estudo da narratologia, marcado por abordagens mais flexíveis aplicadas a vários tipos de texto narrativo. Referenciada à obra de Labov e Waletzky (1967) a origem da disciplina chamada narratologia, importa mencionar que a expressão *narratologia* foi criada por Todorov (1970/1981), que, de algum modo, retoma Bremond (1966). Todorov (1970/1981) desenvolveu e explicitou o conceito de *narrativa mínima*, conceito que requer que a história tenha dois estados distintos - de entre cinco - que decorrem do (i) equilíbrio inicial, passando pela (ii) força que gera o desequilíbrio, (iii) o desequilíbrio, (iv) a força que o retoma e (v) o equilíbrio final. O modelo apresenta, assim, três proposições intermédias: gerar desequilíbrio, desequilíbrio e gerar equilíbrio; entre o equilíbrio inicial e o equilíbrio final. Em síntese, Todorov (1970/1981) centrou-se no estudo da sequência narrativa, dando-lhe a designação de *gramática narrativa*, enquanto perspectiva mais centrada na ação.

Posteriores a Labov e Waletzky (1967), e provenientes da psicologia cognitiva, temos as abordagens propostas por van Dijk (1972), Mandler e Johnson (1977), Thorndyke (1977) e Stein e Glenn (1979) que apresentam

²⁸ Daí que esta perspectiva de estudo da narração, de Labov e Waletzky, seja apelidada de teoria sociolinguista.

modelos muito centrados na ação e nos seus episódios múltiplos ²⁹. Estes modelos apresentam a ação de forma mais detalhada na história, uma vez que analisam episódios múltiplos. São, por isso, modelos que desenvolveram de forma mais aprofundada e complexa a ação. E, por isso, diríamos que a centralidade, nestes modelos, se coloca ao nível da ação da história.

Peterson e McCabe (1983), numa perspetiva mais generalista de análise, revisitam os modelos da gramática da história ou da ação denominando-os de modelos da análise episódica da narrativa. Peterson e McCabe (1983) designam a ação como *análise episódica* e dividem-na em motivo, tentativa e consequência. As autoras apelidam os estados internos das personagens como *meta* por traduzirem motivações que levam ao desenvolvimento de uma meta, desenvolvimento esse que pode ser bem ou mal sucedido. Apresentam, ainda, uma classificação para o desenvolvimento da coerência narrativa composta por quatro fases: a primeira fase começa por eventos não sistematizados com lapsos de acontecimentos importantes, passando-se depois pelas narrativas cronologicamente organizadas, às quais se seguem as que são organizadas pelo ponto alto (ascensão até um problema que denota um estado interno a partir do qual a ação se desenrola até uma meta) acabando em narrativas clássicas nas quais a informação é organizada com cuidado e o problema acaba resolvido.

²⁹ Por não ser nosso objetivo desenvolver estes modelos vamos expor, muito sucintamente, algumas características dos modelos daqueles autores que são modelos da gramática da história, o mesmo é dizer que são modelos que se centraram numa análise mais detalhada da ação. Por exemplo, Van Dijk (1975) fala-nos de uma teoria geral da ação que orienta a estrutura do discurso narrativo. A análise da estrutura das ações da narrativa, enquanto enredo da narrativa ou da história, também é apelidada pelo autor como *macroestrutura* e pode ser operacionalizada como «(...) *being in a state i, x intentionally brings about a state j under the purpose k*» (p.277). Já em Mandler e Johnson (1977), a narrativa é formada por episódios que são antecidos de um acontecimento ou contexto inicial, sendo que cada um deles tem um princípio, meio e fim. Neste modelo, o episódio único, ou episódios múltiplos organizam-se em árvore formando a estrutura da narrativa. Thorndyke (1977) propõe uma gramática da história, a um nível macroproposicional (ou estrutural), que envolve quatro componentes: (i) exposição - personagens, lugar e tempo, (ii) tema - objetivo, (iii) intriga - episódio(s) e (iv) resolução - evento ou estado: objetivo intermédio, tentativa(s) e resolução do episódio. Finalmente, Stein e Glenn (1979) propõem uma abordagem no domínio da gramática da história na qual a história é analisada nos seus múltiplos episódios, sendo que cada um tem a sua estrutura, cuja organização torna a história qualitativamente melhor e mais completa.

Goodman (1981) caracteriza a temporalidade como sequencialidade, ou seja, os termos são sinónimos; por isso, a temporalidade já é uma sequencialidade independentemente da cronologia de apresentação dos acontecimentos. A própria enunciação dá-nos a indicação clara da ordenação dos acontecimentos (o que aconteceu antes e o que aconteceu depois) sem que haja uma necessidade expressa de serem explicitamente e rigidamente organizados pelo texto na sua cronologia. Claro que Goodman (1981) conta com o papel ativo do leitor para que, a partir das sequências dadas pela narração, aquele possa estabelecer a cronologia dos acontecimentos independentemente da forma como eles são ordenados no texto. A isto se chamou “*descronologização*” da narrativa que, para alguns autores, mais não é do que uma distinção, e sinonímia para outros, entre sequencialização e temporalidade. Como a segunda deduz a primeira não se requer que a história cumpra a sequenciação rigidamente, pois o leitor consegue apreendê-la através da temporalidade da enunciação.

Adam (1985) de algum modo, recupera Bremond (1966) ao retomar a ideia de *unidade mínima*, segue a linha dos modelos que valorizam a temporalidade, e revê Todorov (1970/1981) ao valorizar a mudança entre estado inicial e final. Na abordagem que faz, o autor olha a proposição como um predicado que se relaciona com um conjunto de papéis, isto é, sendo o predicado uma ação, a proposição será a relação que essa ação tem com um determinado número de papéis ou de argumentos narrativos. Deste modo, para o autor, uma proposição está organizada num significado mínimo que resulta da relação de uma ação de personagens numa intriga, numa motivação ou argumento. Da organização das múltiplas proposições narrativas resulta o texto narrativo. Assinale-se que as sequências das proposições, entendendo-se uma sequência como o desenrolar da ação, são organizadas numa ordem cronológica. A temporalidade é essencial nestas modalidades da narrativa. O autor elege os conceitos de *micro* e *macroproposição narrativa*, sendo que estes conceitos são hoje comumente usados e habitualmente informam sobre a estrutura da história (macro) e sobre a sua coesão (micro).

Por fim, temos Trabasso e van den Broek (1985), que propuseram um modelo analítico que «*provide a structural representation of a story as a causal network of statement and their relations*» (Broek, 1989, p. 287). Nele, uma história é composta por um conjunto de proposições que se organizam em episódios e estes em categorias de acordo com a sua função na narrativa. Podemos encontrar funções ligadas à localização, ao início de acontecimentos, aos objetivos, às ações e aos resultados, bem ou mal sucedidos. Assim, dentro das proposições de um mesmo episódio podemos encontrar três tipos de categorias: categorias ligadas ao objetivo, à ação e à resolução. Estas proposições organizam-se numa rede causal da história e estas relações ou inferências causais podem estabelecer-se dentro ou entre episódios de acordo com relações de “autonomia” ou interdependência entre eles. Por vezes, uma resolução mal sucedida estabelece relações causais entre resoluções de diferentes episódios, sendo também possível encontrar relações causais entre objetivos (que se reformulam à medida que vão ou não sendo atingidos) e entre ações bem-sucedidas, assim como entre ações e resultados bem-sucedidos. Em suma, trata-se de um modelo que propõe o estudo da qualidade e da quantidade das relações causais de uma história estabelecendo, dentro dela, uma hierarquia ou uma rede de causalidade, uma vez que usando-se critérios de análise lógicos e causais, consegue-se identificar a relação que uma proposição tem com outras e, assim, a sua importância relativa no texto.

Em síntese, os diferentes modelos que acabamos de resumir, desenvolvem-se entre duas linhas: uma que valoriza mais a ação e, portanto, a aprofunda e outra que valoriza mais os aspetos que contextualizam a ação.

1.2. Sistemas da Gramática de Texto e Sistemas Configuracionais

A apresentação da cronologia das diversas abordagens e modelos acerca da estrutura da narrativa pode contribuir para clarificar as proximidades e as diferenças que entre eles existam. De um certo ponto de vista, parece haver três conjuntos de modelos. Um primeiro conjunto de modelos, por vezes denominados com alguma referência à *gramática da história* ou da narração,

que se desenvolvem e se reformulam sempre à volta de um núcleo: a ação. A diversidade dos modelos mais centrados na ação e a sua evolução está relacionada com dois aspetos: número de elementos da ação e tipo de texto. Temos, por um lado, ao longo do tempo, a diminuição do número de elementos propostos para a análise da ação da estrutura da narrativa, tornando os modelos mais generalistas no sentido de uma mais ampla aplicação dos mesmos a vários tipos de texto, ao invés do que acontecia com os primeiros modelos destinados a servir um tipo de texto (e.g., mito e contos maravilhosos).

O segundo conjunto de modelos preocupa-se com a contextualização da ação e pode ser tido como mais *configuracional*, precisamente por “rodear” a ação sem estar centrado no detalhe das suas componentes. A diferença entre os diversos modelos configuracionais refere-se aos elementos que são valorizados na contextualização da ação. Finalmente, observa-se, também aqui e tal como nos modelos da gramática da história, uma evolução relacionada com o tipo de texto no sentido da sua aplicação a todos os tipos de texto³⁰.

Em síntese, a evolução destes dois grupos de modelos, da gramática da história e configuracionais, faz-se principalmente no sentido de um alargamento da sua aplicação a vários tipos de textos narrativos. Dito de outro modo, há uma mudança de modelos perfeitamente ajustados a tipologias narrativas específicas (e.g., contos de fadas, mitos, sonhos), para modelos flexíveis e disponíveis para aplicar à generalidade das tipologias de textos narrativos.

Por fim, temos o terceiro grupo que engloba modelos que são mais raramente referidos na literatura que poderíamos designar como modelos de *aprofundamento da narrativa*, pois são modelos que derivam dos modelos mais clássicos ligados à ação e que aprofundaram os papéis dos protagonistas através da caracterização das personagens. Em nosso entender, este grupo pode ter a sua origem em Greimas (1966/1973) que desenvolveu um conjunto de papéis básicos para as personagens que estão associados a características dessas mesmas personagens. Pode parecer curioso que não vejamos, tanto

³⁰ Por exemplo (de Jung, 1945/1971, para Labov e Waletzky, 1967), dos sonhos e sua estrutura específica às narrativas em geral com elementos constituintes mais abrangentes.

quanto sabemos, evolução destes modelos. Consideramos que esta circunstância pode ser explicada pelo facto de, mais recentemente, os modelos configuracionais da história valorizarem os aspetos ligados à caracterização das personagens numa perspetiva de contextualização da ação. Assim, poderíamos concluir que neste grupo a evolução se deu pela integração deste aspeto – a caracterização das personagens – no grupo de modelos de análise da narrativa na perspetiva mais configuracional.

Em jeito conclusivo, diríamos que a cronologia aqui apresentada, revela uma evolução das diversas abordagens no sentido da sua maior flexibilidade e disponibilidade de aplicação para o entendimento de variados textos narrativos. Ou seja, os modelos vão saindo da especificidade (textual, de elementos estruturais e de episódios da ação) e vão concorrendo simultaneamente para uma generalidade e para uma amplitude de aplicação o que parece lógico pois, normalmente, é assim o caminho do desenvolvimento e da diferenciação.

2. Análise Narrativa: do Texto aos (Con)Textos

Embora a cronologia exposta nos refira sempre modelos específicos para textos específicos e modelos gerais para diversidade textual, gostaríamos de ver uma ainda maior flexibilização no sentido de uma abordagem geral aplicada a qualquer especificidade textual e a qualquer desenho de investigação no que ao objeto ou método se refere. Para melhor operacionalizarmos a abordagem que consubstancia esta intenção, precisamos de clarificar a perspetiva de análise que nos propomos adotar.

A análise narrativa incide sobre textos em qualquer modalidade ou tipo textual (oral, escrito, icónico, pessoal, literário, documental...) e pode ser proposta disciplinarmente ou interdisciplinarmente (e.g., Maingueneau, 1997; Mishler, 1995; Riessman, 2005) advindo, virtualmente, de várias orientações teóricas. A narrativa como objeto de análise, teve origem na literatura e nela delongou (Riessman, 2005), o que tornou legítimo, como fizemos, chamar ao

conhecimento a abordagem cronológica dos modelos de análise da narrativa no intervalo que, em nosso entender, deve ir do texto ao contexto³¹.

Jfversen (2003) fala-nos de um significado interno ao texto, numa perspectiva mais linguística da sua coesividade e coerência e de uma dimensão supratextual que se refere ao contexto com o qual o texto estabelece relação. O autor diz, a esse propósito,

(...) that part of the supra-textual level might be considered as context. (...) the term context being reserved to the extra-linguistic situation. The question of the context can be approached in several ways. We need to consider how to describe the relation between text and context from a textual point of view as well as from a contextual point of view. We must equally decide about the range of the context. Are we focusing on the immediate communicative situation? Or are we interested in larger institutional frameworks or even societal structures? (p. 62)

A nossa abordagem filia-se em grande parte nesta perspectiva. Ou seja, iremos definir dimensões para o texto, iremos definir dimensões para o texto e para os contextos que, por serem mais vastos, serão organizados em dois grupos: na perspectiva da singularidade do autor e na perspectiva do que é externo ao autor. Por fim, iremos referir a relação entre o texto e os contextos.

Designamos a abordagem que procura responder a esta intenção, de sistematizar o estudo da narrativa na interface entre o texto e o contexto como *arquétipo narrativo*. O *arquétipo narrativo* configura um conjunto de sistemas de análise que estabelecem entre si uma multiplicidade de interações e estão organizados numa forma simples e de fácil leitura. Parafraseando Riessman (2005):

Analysis of narrative is no longer the province of literary study alone; it has penetrated all the human sciences, and practicing professions. The various methods reviewed are suited to different kinds of projects and

³¹ A transição do texto ao contexto, acompanha a transição da análise narrativa do domínio da linguística para o domínio das ciências sociais.

texts, but each provides a way to systematically study personal narratives of experience [or other] (p.5).

3. O Arquétipo Narrativo: uma Abordagem Sistémica

A abordagem geral a propor, para a análise narrativa, visa uma compreensão da multiplicidade em narrativa. Pretende-se uma abordagem que se constitua como um referencial que permita nele situar qualquer uso (método ou objeto, em qualquer contexto de pragmatização) dado à narrativa, por dela ser uma abstração explicativa.

O *arquétipo*³² *narrativo* refere-se a uma abordagem tipo, quasi modelo, que se apresenta como uma forma imaterial à qual pragmatizações específicas se podem moldar e referenciar. Tal como Baker, Croot, McLeod e Paul (2001), consideramos que «*A primary goal of any theoretical model is to capture the key components of a system and to make explicit the relationships among those components*» (p.686). A figura 2 representa o *arquétipo narrativo* e os seus componentes, organizados em sistemas que se interrelacionam³³.

³² Num sentido platónico, teríamos o arquétipo como a ideia da coisa (uma representação da coisificação narrativa); num sentido mais discursivo, o arquétipo seria a consciência coletiva da diversidade em narrativa. Assim, o arquétipo apresenta-se como um superdestinatário ao qual se dirige a diversidade da coisificação narrativa e nela se identifica.

³³ A perspetiva sistémica por nós adotada, tal como em Vasconcellos (2008), sublinha a dimensão holística. De acordo com a autora: «(...) *um sistema é um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes, e as propriedades sistémicas são destruídas quando o sistema é dissecado. (...) as características do todo tendem a se manter (...). Os componentes não são insubstituíveis*» (p. 200). As partes apenas existem em interação, o que lhes dá uma individualidade relacional. Consequentemente, o todo é mais do que a soma das partes, porque integra precisamente toda a interação. Diríamos que é na noção de que o todo é mais do que as partes que reside a dimensão holística do sistema. As perspetivas sistémicas (de elementos em interação que formam um todo) nem sempre são enquadradas numa perspetiva holística. Se percebermos a “holisticidade” do sistema localizada na sua perspetiva dinâmica (mais que estática), ou na interdependência entre os elementos, percebemos, tal como a autora (*ibidem*), a não “somatividade” deste sistema. Nos sistemas mais estáticos, de caráter sumativo, provavelmente a perspetiva holística distingue-se da sistémica.

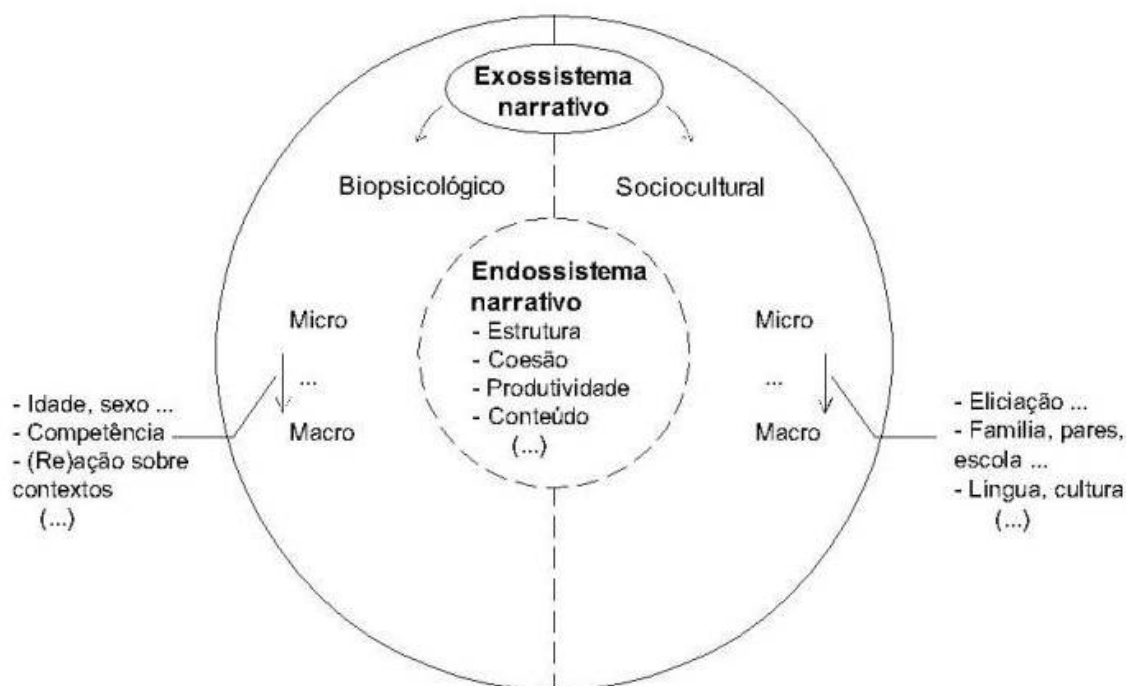


Figura 2 - Representação gráfica do *arquétipo narrativo*.

Encarada a narrativa como uma forma de discurso, mencionemos, nessa perspectiva, a categoria de discurso situacional de Petitjean (1989) que coloca os discursos a atuar em contextos sociais e considera simultaneamente o género discursivo e o estatuto do participante. Do mesmo modo, consideramos a narrativa como texto a atuar num contexto social e individual.

A multiplicidade de contextos, que vão da singularidade do participante (idade, etnia, ...) à singularidade de cada contexto, externo ao participante, lembra que as histórias têm propriedades e não existem no vácuo. Esta ideia descreve as duas grandes divisões da figura que representa o *arquétipo narrativo* como um sistema³⁴: as propriedades das histórias, representadas

³⁴ Como dissemos, a representação do *arquétipo narrativo* é uma representação sistémica porque parte do princípio que cada parte é vista no todo (Uhlmann, 2002). No próximo capítulo, iremos tomar uma parte (o modelo de análise da estrutura narrativa) deste *quase* modelo e vê-la no todo. Concretizando, iremos propor um modo de análise da estrutura narrativa que, como parte de um todo, será sensível ao todo que também é composto por contextos, nomeadamente aqueles de onde a estrutura narrativa

pelo círculo interior, e os contextos onde elas existem, representados pelo círculo exterior. Às propriedades ou dimensões da narrativa, representadas no círculo interior, chamamos *endossistema narrativo* por serem intrínsecas à narrativa enquanto texto. Aos contextos que envolvem o processo narrativo, representados no círculo exterior, chamamos *exossistema narrativo*, por se tratarem de aspetos supranarrativos. O exossistema narrativo divide-se em duas partes. Uma que envolve a singularidade do autor ou do destinatário³⁵, representada pelo semicírculo à esquerda da imagem e a que chamamos *exossistema narrativo biopsicológico*. Outra parte que envolve os contextos que determinam a narração ao nível da sua situação de produção da história ou dos contextos sócio culturais mais alargados, que é representada pelo semicírculo à direita na imagem e a que chamamos *exossistema narrativo sociocultural*. Estes círculos que representam o sistema narrativo não pretendem esgotar os contextos ou dimensões que representam e, por isso, se fez uso das reticências como forma de os manter disponíveis ao acolhimento de outras realidades. Finalmente, temos que o sistema narrativo, como um todo, estabelece interações entre os seus constituintes, interações essas que podem ter múltiplas representações e que, na imagem, são expressas pelo tracejado. A estas interações chamamos *topo-dinâmica narrativa*, uma vez que podem ser localizadas na imagem e dos seus trajetos podem resultar configurações (representações icónicas, formas) que originam uma *topografia* específica da operacionalização dada à narrativa naquele processo produtivo.

3.1. Endossistema Narrativo

Encetemos pelo plano estrito da história, situado no círculo interior da representação gráfica, e que contém as dimensões da narrativa; ou seja, o que se situa dentro, é intrínseco (*endo*) à narrativa. O círculo narrativo é perspectivado como sistema por considerar-se que a narrativa como entidade é

emerge (programas escolares, anos de escolaridade, ...). Especificando, a proposta de análise terá um público-alvo e um contexto de aplicação específico, para ser mais fiel e sensível aos contextos com que se relaciona e onde se aplica.

³⁵ Para Maingueneau (1997), o co-enunciador é o destinatário da comunicação (narrativa).

um todo organizado que resulta da interação dos seus elementos e, por isso, é mais que a soma daqueles. As propriedades, dimensões ou elementos da narrativa são uma porção intrínseca à história, sendo que, no seu conjunto e em sentido lato, funcionam como uma gramática da história³⁶. Ainda assim, cada história não esgota a sua própria gramática; de facto, os referenciais de qualquer objeto de estudo, não contemplam todas as possibilidades de produção limitando-se a corporizar uma parcela da pressuposição da diversidade produtiva que lhe está subjacente. Especifiquemos alguns dos fatores inerentes à história e que, independentemente da tipologia, abordagem ou modelos teóricos adotados para a sua análise (alguns referidos anteriormente) se podem (re)nomear de uma perspetiva micro a uma perspetiva macro sistémica: coesão, conteúdo, produtividade, processo e estrutura da narração.

A *coesão* que envolve questões diretamente ligadas à gramática da língua, procura identificar normativos gramaticais característicos e identificar problemas ou erros no uso dos mesmos. Habitualmente estuda-se o tipo e forma de frases e orações, assim como alguns elementos morfológicos (e.g., conectores ou articuladores do discurso).

O *conteúdo* refere-se ao assunto ou tema tratado na história, à semântica do texto e pode ser analisado através de proposições que representem unidades de sentido (*t-units*). Habitualmente o conteúdo é usado para “ilustrar” a interação da narrativa com outros fenómenos psicológicos.

A *produtividade*, tal como o nome indica, refere-se à quantidade de uso de determinado elemento da narrativa, por norma gramaticalmente tipificado, e que pode ser “medida” sob variadas formas (e.g., número de frases, de orações, de unidades de sentido, de palavras, de palavras diferentes).

³⁶ Termo aqui usado no sentido de um conjunto de regras que regulam a história. O conceito de “gramática do texto” foi anteriormente usado com o significado que atualmente é atribuído à “linguística textual”, que é uma disciplina que tem como objeto de estudo a textualidade ou propriedades do texto (Maingueneau, 1997).

Já no que se refere ao *processo* narrativo, diremos que se trata de uma dimensão condicionada pela finalidade do texto. Além da coerência e coesão, o texto reclama o critério de uma intencionalidade (Maingueneau, 1997) que se vincula às funções da narrativa³⁷. O processo narrativo está, assim, estreitamente ligado à tarefa de narrar.

Finalmente, a *estrutura*, envolve elementos que introduzem as personagens – porventura a sua caracterização – elementos que contextualizam a história no tempo e no espaço – porventura a sua caracterização, elementos que introduzem a história ou o seu tema, a forma como ela acaba e a lição que dela se pode retirar e, finalmente, a ação que pode ser simples ou revelar-se através de múltiplos episódios que, em conjunto, compõem uma trama de ações bem ou mal sucedidas até se atingir uma meta. Esta trama ou enredo, tem um início, normalmente com a identificação de um problema e das tentativas que levam à sua resolução com eventuais referências aos pensamentos e aos sentimentos das personagens.

Em jeito de sistematização progressiva, articulando com a ilustração feita do *arquétipo narrativo*, diríamos que o que até aqui foi detalhado está no círculo interior da imagem, formado por elementos intrínsecos à narrativa enquanto sistema, daí ter sido designado como *endossistema narrativo*, pois enquadra o âmbito da narrativa propriamente dita.

3.2. Exossistema Narrativo Biopsicológico

Para o círculo interno da imagem convergem elementos contextuais que interagem entre si e com os elementos narrativos propriamente ditos. Estes elementos contextuais estão implicados na narrativa de forma mais ou menos próxima e mais ou menos presente ou atuante. Assim, para além das histórias, temos de olhar com igual importância para os contextos em que aquelas se

³⁷ O contexto situacional (Maingueneau, 1997) do processo narrativo determina e é determinado pelas funções narrativas. Como refere Riessman (2002) « (...) *narratives serve many purposes - to remember, argue, convince, engage, or entertain their audience (...). Consequently, investigators have many points of entry: (...) narratives can be analyzed textually (...), conversationally (...), culturally (...), politically/historically (...), and performatively (...)*» (p. 701).

podem desenrolar. Salientam-se os contextos relativos à singularidade do autor (representados no semicírculo externo à esquerda), e os contextos relativos a uma multiplicidade de fatores que, sendo externos ao indivíduo, interagem com a sua produção narrativa (representados no semicírculo externo à direita).

Começemos pelos contextos relativos à singularidade do autor ou entidade que produz a história. A dimensão do autor refere-se aos *contextos biopsicológicos* que formam o *exossistema narrativo biopsicológico*. Nessa dimensão incluem-se os fatores intra-individuais, biológicos (a um nível mais micro) e psicológicos (a um nível mais macro). Temos, então, componentes que se organizam num nível micro, por serem mais individuais, e mais intrínsecos ao padrão biológico individual e componentes que se organizam num nível macro, por resultarem da forma como o indivíduo age e reage sobre os contextos, em termos de atividade e participação.

Ambos os níveis de componentes estão implicados e determinam-se reciprocamente, uma vez que o nível micro influencia o nível macro e este afeta a oportunidade de ele se expressar. Acresce, ainda, a esta dimensão, a situação de narração em que a saliência se volta mais para o destinatário do que para o autor. No entanto, em qualquer situação não podemos deixar de atender ao facto de que «*A story involves storytelling - a reciprocal event between a teller and an audience*» (Riessman, 2002, p. 701). A narrativa é sempre uma co-enunciação (Maingueneau, 1997), na medida em que o seu destinatário ou audiência nela desempenham um papel ativo, mesmo que apenas ao nível da interpretação.

3.3. Exossistema Narrativo Sociocultural

Abordemos, agora, os fatores contextuais externos à história e ao seu autor, aquilo a que designamos como *exossistema narrativo sociocultural* e que contempla os contextos de produção da narrativa ou das suas condições de eliciação³⁸, os contextos sociais, culturais, educacionais, do grupo de pares,

³⁸ Ashdown (2006) configura no contexto, além do texto, a eliciação da narrativa e o que a envolve (materiais, recursos, procedimentos, instrução...), o autor também a designa como contexto situacional.

familiares e linguísticos. O exossistema narrativo sociocultural pode ser organizado num contínuo de contextos de um nível micro a um nível macro. O nível micro diz respeito aos elementos que se referem ao contexto em que a história é narrada e que envolvem os procedimentos relacionados à eliciação narrativa. A um nível micro sistémico podemos mencionar: a instrução, os materiais e o tipo de tarefa – conto ou reconto, construído ou co-construído. Em síntese, este nível diz respeito à eliciação fornecida para a produção narrativa, àquilo que é inerente a procedimentos relativos à tarefa de narrar, em contextos mais e menos formais.

Progredindo para um nível macro, interessa considerar contextos mais amplos respeitantes à língua, à cultura e à educação. Ou seja, trata-se do contexto sócio-educativo-linguístico-cultural em que a história acontece e que inclui variantes como a cultura da escola, da região, das etnias, das famílias e regras gerais da língua.

3.4. Da Topografia à Topo-Dinâmica em Narração

A abordagem respeitante ao arquétipo narrativo, requer o entendimento de como os diferentes componentes se enquadram e interagem na sua globalidade. Historiar processa-se numa multiplicidade de interações e a influência ou mediação que cada um dos elementos dos contextos e dimensões envolvidos nessa interação geram é um problema epistemológico a que a investigação procura responder.

Mas, a procura do conhecimento dá-se partindo o todo em partes interdependentes e essa fragmentação tem originado um quicá desmesurado volume de produção discursiva em narrativa. Procurou-se um *arquétipo narrativo* sistémico, para que os elementos fragmentados pudessem ser contextualizados em termos de interações num todo narrativo. Nesse todo, as interações em teia são, em nosso entender, as que melhor representam o sistema, porque geram a possibilidade de apreender influências recíprocas e recontextualizar na rede o que a investigação tem eventualmente transformado em pensamento linear.

Assim, guiões heurístico-hermenêuticos excessivamente focalizados nas partes geram figuras parcelares do sistema narrativo. Em rigor, ao círculo podemos referenciar a topografia que venhamos a eleger para qualquer estudo em narração.

Significa que a narrativa resulta de uma multiplicidade de relações, de maior ou menor interponderância, consoante as variáveis que queiramos evidenciar, relacionar ou controlar ou cujo processo e os contextos ecológicos de produção assim influam. Em suma, da topo-dinâmica resultam abordagens polimórficas.

A representação icónica do modelo retrata uma divisão teórica cujo objetivo serve apenas fins de análise e explicação. A história, tal como o autor que a produz, “vive” em contexto que ela própria ajuda a resignificar.

**III - Protótipos de uma Narrativa Bem-Formada:
Análise do Programa de Língua
Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico**

Pretendemos, neste capítulo, analisar o que o programa de língua portuguesa prevê para o primeiro ciclo do ensino básico (Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2004) para o ensino da narrativa. O que o programa propõe deve ser tido como um protótipo ou modelo do que a escola propõe para o ensino e para a aprendizagem da narração. Interessou-nos, ainda, falar do desenvolvimento da competência para narrar, a fim de melhor se entender como essa competência se desenvolve ao longo da idade e como determina a produção de textos narrativos.

O programa de língua portuguesa determina o que a escola “concebe” como modelo de uma narrativa bem formada.

Por outro lado, os resultados dos estudos acerca do desenvolvimento apontam para configurações diferenciadas da narrativa ao longo da idade, o que também nos dá indicações de diferentes competências para narrar ao longo da idade.

Numa última parte deste capítulo, vamos propor um sistema de análise da estrutura da narrativa, dirigida especificamente a alunos do 1º ciclo do ensino básico. A análise do programa e do desenvolvimento surge com a finalidade de mostrar que qualquer proposta tem de ser adaptada à faixa etária à qual se destina e enquadrada no ensino da competência para narrar. Ou seja, retomando o *arquétipo narrativo*, o sistema de análise tem de mostrar sensível aos contextos em que ocorre e com os quais interage. Consequentemente, o sistema que propomos como protótipo de uma narrativa escrita estruturalmente bem formada teve em conta o que a educação propõe e o que o conhecimento já estabeleceu ao nível da competência para narrar.

A idade do autor do texto narrativo, remete-nos para uma dimensão contextual de relevo no esperado para a produção narrativa: o desenvolvimento narrativo e/ou a competência para narrar. E foi este facto, também condicionante da produção narrativa, que nos “obrigou” a situar o desenvolvimento narrativo, para esta faixa etária. A idade, normalmente

associada a um perfil de desenvolvimento, tal como os programas, também regula as expectativas dos ouvintes ou audiência quanto ao desempenho narrativo do autor. São, então, essencialmente dois, os contextos que regulam a expectativa sobre a produção narrativa: o desenvolvimento da competência narrativa e o previsto para o ensino do texto narrativo junto de alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Desta forma, o sistema que sugerimos, também modelo hipotético, mostra estar pensado para o aluno em desenvolvimento e a aprender a escrever textos narrativos, imerso no currículo formal do 1º ciclo do ensino básico do sistema educativo português e imerso numa cultura linguística específica – a língua portuguesa.

1. Da Competência para Narrar ao Desenvolvimento Narrativo

As características da competência narrativa ao longo do desenvolvimento, como que expressam uma fotografia do texto na qual figura a expressão dos seus elementos narrativos; ou seja, são as transformações das dimensões textuais que caracterizam a competência para narrar da criança em desenvolvimento. Consequentemente, a narrativa apresenta uma complexidade progressiva e desenvolvimental associada ao crescimento e aprendizagem.

1.1. Desenvolvimento Narrativo *versus* Competência para Narrar

Ao falarmos de narrativa e do conceito de narrativa, convém distinguir entre aquilo a que podemos chamar de produção narrativa textual e aquilo a que poderemos chamar competência e desempenho narrativo. A capacidade para historiar, ou contar histórias, é um fenómeno desenvolvimental (e.g., Alves, 2000; Berman & Slobin, 1994) e, tal como outros fenómenos transformativos, pode ser investigado procurando-se regularidades ou evidências do mesmo típicas de determinadas faixas etárias. A investigação tem olhado o desenvolvimento narrativo como um fenómeno que se vai

comutando na estrutura da própria narrativa e de alguns elementos coesivos, de produtividade e linguísticos que suportam e esclarecem a própria estrutura. Ora, tal como nos alertam Bloome, Katz e Champion (2003), aqui procuraremos mencionar a investigação que estuda o desenvolvimento narrativo, bem como o produto textual que nele observa mudanças evolutivas. Por outro lado, temos a investigação que estuda o fenómeno em contextos sociais, culturais e formativos específicos, concebendo a narrativa como uma produção textual contextualizada em cenários socioculturais e educativo-linguísticos específicos (Berman, 2002; Berman, & Slobin, 1994; Gorman, Fiestas, Peña, & Clark, 2011; Ho, 2002; Lofranco, Peña, & Bedore 2006; Miller, Wiley, Fung, & Liang, 1997; Silva, & Spinillo, 2000; Stein, & Glenn, 1979; van Deusen-Phillips, Goldin-Meadow, & Miller, 2001). Bloome, Katz e Champion (2003), justificam a importância do estudo do desenvolvimento narrativo com a sua importância para o sucesso académico, uma vez que as histórias produzidas pelos estudantes permitem avaliar o que eles sabem e o que eles são capazes de fazer.

Contextualizando o desenvolvimento narrativo no desenvolvimento da linguagem, diríamos que o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, ocorre pela influência da interação com outros que estão desenvolvimentalmente em níveis superiores. No domínio da linguagem, a interação com outros, nos diferentes contextos de vida, é a grande “escola” da criança. Até cerca do ano de idade, a criança desenvolve competências pré-linguísticas e, depois desta idade, competências linguísticas que poderíamos designar de linguagem propriamente dita. Ora, é precisamente entre os três e os quatro anos de idade que a criança desenvolve uma outra competência ou formato mais complexo ao nível da linguagem (Stadler & Ward, 2005): a capacidade para contar histórias (*storytelling*).

Estas primeiras fases do desenvolvimento narrativo manifestam-se, muito frequentemente, em formato de co-narração, ou seja, o adulto com quem a criança interage encoraja, abre “canais” e fornece suportes para a produção narrativa (Batista, 2006; Peterson, 1990). Vários estudos, com crianças norte-

americanas, assinalam esta atividade de co-construção entre os dois e os três anos de idade (e.g., Burger & Miller, 1999; Eisenberg, 1985; Fivush, Gray & Fromhoff, 1987; McCabe & Peterson, 1991; Miller, Wiley, Fung & Liang, 1997; Nelson, 1993; Peterson & McCabe, 1983). Neste entendimento, narrar segue as regras em jogo na conversação. Ainda a este propósito Van Deusen-Phillips, Golgin-Meadow e Miller (2001) falam do que sucede com crianças surdas, salientando que estas não têm as mesmas oportunidades para co-construir histórias quando são, por exemplo, filhas de pais ouvintes que não comunicam em língua gestual.

1.2. Desenvolvimento Narrativo

Apresentaremos o modelo de desenvolvimento narrativo proposto por Stadler e Ward (2005), que decorre de uma investigação piloto desenvolvida junto de crianças com idade compreendida entre os três e os cinco anos. Analisando as produções discursivas das crianças, em situação de conto (uma imagem como estímulo) ou de reconto (um livro de imagens sem texto), os autores identificaram cinco níveis de desenvolvimento narrativo: *nomear (labeling)*, *listar (listing)*, *relacionar (connecting)*, *sequenciar (sequencing)* e *narrar (narrating)*. A estes níveis foram acrescentadas as estratégias que podem ser usadas pelos docentes, em contexto de sala de aula, como facilitadores da transição entre níveis.

O *nomear* caracteriza-se pela utilização de nomes como marcadores da história, nomes aos quais se juntam formas sintáticas repetidas para expressarem um conjunto de ideias ou pensamentos aglomerados sem qualquer ligação entre si. A facilitação da transição para o nível seguinte dá-se pela estimulação do uso de verbos (o que levará à descrição de ações) e da convergência para um tema central.

O *listar* caracteriza-se pela indicação de um conjunto de ações desencadeadas pelas personagens à volta de um tema central. A fim de facilitar a transição para o nível seguinte, o educador deve procurar que as ações listadas se relacionem com as personagens referidas, ao que ajuda o

uso dos pronomes e dos conectores verbais, por facilitarem a ligação entre orações.

O *relacionar* requer que as ações estejam já relacionadas com as personagens e se agreguem num tema central. A transição deste nível para o próximo, ocorre com a estimulação do desenvolvimento da ação ou do enredo até se atingir um ponto alto na história, enredo esse organizado em função de uma sequencialidade temporal (quando) e de uma causalidade (porque).

O *sequenciar* remete-nos para histórias que respondem a um “quando” (sequência temporal) e a um “porque” (causalidade das ações). Assim, a utilização da temporalidade e da causa efeito requer o uso de uma linguagem mais complexa, nomeadamente o “mas” e o “porque”. Neste nível desenvolvimental, a transição entre níveis pauta-se pela continuidade na complexidade da linguagem e na sua extensão, a fim de que o enredo possa dar conta de múltiplos episódios que manifestem a reversibilidade de pensamento e levem a audiência a antecipar o final da história. Para o ensino da competência narrativa, aconselha-se o uso de histórias provenientes de várias culturas de modo a que o formato típico da cultura nativa do contador seja mais facilmente apreendido. Na opinião dos autores (Berman & Slobin, 1994) os leitores (ouvintes) e contadores frequentes de histórias estão mais preparados para elaborar narrativas bem formadas de acordo com os parâmetros da sua cultura. Nos níveis até aqui descritos, as crianças (re)contam sobretudo experiências pessoais, tarefa mais fácil que o relato de histórias literárias que exigem uma maior mobilidade cognitiva no uso das categorias de tempo e causalidade.

Finalmente, temos o nível do *narrar* que se refere a uma narrativa ou história englobando todos os elementos anteriormente mencionados, uma vez que a criança tem de se organizar em função de uma planificação com vista a atingir objetivos ou uma meta. O *narrar* apenas foi observado em crianças entre os 41 e os 68 meses, sensivelmente a idade de finalização da educação pré-escolar.

Conclui-se que a atividade de narrar/contar histórias ocorre muito precocemente no ser humano. Estudos translinguísticos e transculturais sobre

o desenvolvimento narrativo não têm avultado, mas o trabalho de Berman e Slobin (1994) é uma referência incontornável. Trata-se, efetivamente, de um dos estudos mais marcantes pelo grande impacto que teve na investigação e no conhecimento. Este estudo, envolvendo crianças de cinco comunidades linguísticas (Turcas, Inglesas, Espanholas, Hebraicas e Alemãs) destaca que as narrativas são comuns a diferentes culturas, apresentando similitudes, mas também divergências de cultura para cultura. Do ponto de vista das “comunalidades”, Berman e Slobin (1994) observaram que por volta dos 3 anos de idade, as crianças não incluem informações relativas ao tempo ou sequência nas suas histórias contadas a partir de livros de imagens sem palavras. Ainda nesta altura, e de acordo com outros estudos (e.g., Lofranco, Peña, & Bedore, 2006), as crianças contam histórias pequenas, sem complexidade sintática, usando poucas palavras e compondo histórias com uma estrutura incompleta. Por volta dos 5 anos de idade (Berman & Slobin, 1994), as crianças já acrescentam mais informação sobre as personagens (e.g., a caracterização) e sobre o que estas fazem (e.g., acontecimentos), ou seja, referem acontecimentos da história protagonizados pelas personagens. Adicionalmente, usam expressões temporais, que conectam e ou sequenciam os acontecimentos entre si, tais como: agora, depois, primeiro e ainda. Revelam, igualmente, capacidade para compreender e usar a simultaneidade, apesar de a expressarem de modo diferente, de acordo com as línguas maternas. Para Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin e Zhang (2004), as crianças do segundo grau tendem a apresentar um efeito de teto nas medidas relativas à estrutura episódica na performance narrativa. Aos nove anos³⁹, as crianças usam o dispositivo linguístico para introduzir ou iniciar a história, fornecendo um *background* (o equivalente ao resumo para introduzir o leitor ou ouvinte) para a história que contam, para além de incluírem mais informação sobre o espaço (e.g., a sua descrição) e parecendo ter uma representação

³⁹ Esta é a idade com que normalmente os alunos do 1º ciclo estão a frequentar o 3º ano de escolaridade no sistema de ensino português. Como veremos adiante, é no programa de língua portuguesa deste ano de escolaridade que se concentra uma proposta mais ampla para o ensino da narrativa, embora o ensino da narrativa esteja consagrado nos programas desde o 1º ano de escolaridade, com uma programação que se complexifica ao longo do ciclo.

sólida da estrutura da história no que se refere ao princípio, meio e fim. Para Clemente (1990), as crianças começam a revelar capacidade para produzir narrativas estruturalmente completas por volta dos cinco/seis anos de idade, mas apenas conseguem organizar hierarquicamente episódios, por volta dos onze/doze anos, para as narrativas orais e para as narrativas escritas.

Os modelos apresentados evidenciam transições entre níveis de desenvolvimento (Berman & Slobin, 1994; Stadler & Ward, 2005); estas transições assumem-se como suporte consubstanciado num conjunto de estratégias facilitadoras da progressão ou do desenvolvimento da competência para narrar. Trata-se de estratégias passíveis de se enquadrarem na dinâmica e nas atividades de sala de aula. Estas estratégias utilizam catalisadores variados (imagens, sequências de imagens, livros de imagens sem texto, bonecos/fantoches, artigos em miniatura, memórias de experiências vividas, lego ou outros materiais de construção, cenários de jogo sócio dramático, desenhos, pinturas, carimbos, etc.) que suportam o uso de determinado conjunto de competências linguísticas. Poderíamos estabelecer um paralelo entre estas estratégias de transição entre níveis de desenvolvimento narrativo e aquilo a que Vygotsky (1934/2008) designou como zona de desenvolvimento proximal, uma vez que as estratégias de transição promovem competências emergentes. Stadler e Ward (2005) concluem que uma mesma criança é capaz de, em diferentes atividades de narração, expressar dois a três níveis diferentes de desenvolvimento narrativo e, com suporte, move-se para níveis superiores de desempenho.

De acordo com Bruner (2003), a linguagem humana tem três características essenciais – distância, arbitrariedade e gramática de casos –, que são alicerces para a competência narrativa. Adicionalmente, requer-se um conjunto de competências que envolve o planeamento, a produção da história às quais acresce a revisão do texto no caso da modalidade escrita. Segundo Stadler e Ward (2005), contar histórias exige maior complexidade de linguagem face à usada no dia-a-dia, por apelar ao passado e por implicar descrição de acontecimentos para o ouvinte.

Westby (1991) refere que uma história bem contada reclama a capacidade de estabelecer relações de causa efeito, relações temporais e um nível de aquisição de conhecimento da mente dos outros, ou seja, a capacidade de perceber que os outros podem pensar ou sentir de modo diverso.

2. A Narrativa nos Programas do 1º ciclo do Ensino Básico

Uma história bem formada convoca a cooperação de um conjunto de processos psicológicos complexos (e.g., percetivos, cognitivos, emocionais, interpessoais...) ligados a competências linguísticas e a tonalidades culturais em que o indivíduo está imerso e que, no seu conjunto, se implicam na construção de histórias (Manita, 2000). Todavia, a análise de histórias bem formadas, tem de considerar o “intervalo cultural” e educacional em que as mesmas se movimentam. Com vista a considerar o ponto de vista da “cultura” escolar portuguesa (que enquadra o 1º ciclo do ensino básico) fez-se uma síntese descritiva do que o programa propõe para o ensino da narrativa, nos quatro primeiros anos de escolaridade (consultar anexo 1). A abordagem que propusemos na análise da estrutura da narrativa, ou modelo hipotético, teve em conta o que a educação formal estipula para o ensino da mesma.

2.1. Síntese Descritiva

A descrição considera os três blocos do programa de língua portuguesa - os blocos um, dois e três - e deles foram extraídos todos os conteúdos, direta ou indiretamente, relacionados com o ensino da narrativa, na modalidade oral e escrita.

Para o *bloco um* – relativo à comunicação oral – são propostas, para o primeiro ano de escolaridade, atividades de relato e/ou descrição de acontecimentos, desenhos, locais, visitas, (...) bem como o contar e elaborar histórias individuais ou em grupo, também vividas ou inventadas; completar histórias, identificar intervenientes e recolher produções (e.g., contos) do

património literário oral. Estas orientações são idênticas para o segundo ano de escolaridade, acrescentando-se apenas a especificação de construir histórias a partir de ilustrações. O terceiro ano mantém as indicações e, em vez de sugerir a construção a partir de ilustrações, sugere a reconstrução de histórias com base na transformação das personagens acrescentando, na rubrica de “criar o gosto pela recolha de produção do património literário oral”, a participação em jogos de reprodução da literatura oral (como a reprodução de contos) e a comparação de versões diferentes dos mesmos contos. Para o quarto ano de escolaridade, as indicações são idênticas especificando-se a forma do resumo no “contar histórias” surgindo a rubrica relativa ao “imaginar uma história (...) e compará-la com o texto original” (Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2004, p 144). Especifica-se, ainda, a referência no espaço e no tempo das ações e intervenientes.

No que se refere ao *bloco dois* – relativo à comunicação escrita - temos indicações e tarefas que envolvem a produção de histórias ou narrativas e que complementam, na forma de registo escrito ou leitura, as previstas pelo bloco anterior. Para o primeiro ano de escolaridade, estão previstas atividades de ouvir ler histórias progressivamente mais complexas, manifestar interesse por ação ou personagens das mesmas, levantar hipóteses sobre conteúdos de livros ou textos e testá-los com o original. Por outro lado, temos a participação em registos de experiências vividas e imaginadas, a produção e leitura de textos escritos que podem ser relacionados com a produção oral do aluno, o aperfeiçoamento desta produção em grupo e leitura de textos de pares, relacionando-os com vivências escolares e extra-escolares. As atividades de leitura devem ser adequadas à idade e competência leitora, devem ser recriadas em várias linguagens e identificar personagens e ações. Para o segundo ano de escolaridade, as indicações mantêm-se, especificando-se atividades relativas à reconstrução de textos em desordem e à apreensão do sentido dos mesmos, eliminando as frases fora do contexto (frase pirata). Segue-se, ainda, a regularidade nas atividades de leitura e um desenvolvimento da vertente de apreciação individual e recriação de personagens e ações. Para o terceiro ano, diversificam-se as motivações para a tarefa e investe-se na organização das produções por organizadores

relacionados com o tipo produtivo ou com a temática. Por outro lado, diversifica-se e insiste-se na prática da leitura e produção escrita. Surge, pela primeira vez de forma explícita, o “*ler e interpretar textos narrativos e poéticos*”, especifica-se o estabelecimento da sequência de acontecimentos, a localização da ação no espaço e no tempo e a leitura dialogada, atividades que podem culminar na construção de livros de histórias com textos do alunos ou de outras proveniências. No que se refere ao quarto ano, as propostas mantêm-se e a leitura, e atividades a ela adstritas (e.g., reconto, relacionar, ler...), bem como a escrita, estendem-se aos livros; especificam-se atividades de jogo junto de elementos que compõem o texto (e.g., título, desenlace...).

Passando para o *último bloco* – relativo ao funcionamento da língua e sua análise e reflexão – observamos de forma explícita e idêntica para o terceiro e quarto anos de escolaridade, a referência à competência em distinguir os diferentes tipos de texto e o exercício e uso de sinais de pontuação e auxiliares de escrita.

Façamos uma síntese na tabela seguinte.

Tabela 1. Elementos da narrativa e complexidade narrativa, por anos de escolaridade.

A narrativa – do 1º ao 4º ano de escolaridade
<p>Apesar de se considerar um ponto de vista de menor para maior complexidade, espera-se que o aluno seja competente a narrar logo no 1º ano de escolaridade. Ou seja, de modo progressivo na forma, mas completa na estrutura, espera-se que o aluno conte, oiça ler, leia, participe na escrita, escreva histórias da sua experiência, da comunidade, contos, textos., até aos livros nos diversos formatos e modalidades textuais. Solicitam-se, em todos os anos, atividades de (re)conto de histórias.</p>
<p>Elementos diretos (e indiretos pelas atividades), da narrativa, salientados - 1º ao 4º ano de escolaridade</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a ação (descrever acontecimentos) e intervenientes. Descrição de acontecimentos, locais.... Completar histórias. - Sequência textual (reconstrução de textos em desordem). - Comparação de histórias. Reconstrução de histórias (com base na transformação das personagens...). - História em forma de resumo. Referência ao espaço e ao tempo. Atividades específicas de elementos (e.g., título, desenlace...).

Considerando os aspetos associados ao ensino da narrativa escrita perguntamos: De acordo com o programa de língua portuguesa, para o 1º ciclo do ensino básico, o que exige a escrita de uma história bem formada, ao nível da sua coerência? Que elementos da estrutura narrativa considera o programa de língua portuguesa?

2.2. Observação Analítica

Pela observação do programa, verifica-se que os elementos da estrutura do texto narrativo se pressupõem adquiridos para as atividades sugeridas no bloco relativo à comunicação oral (bloco um), em qualquer dos anos de escolaridade. No terceiro ano, promove-se a capacidade de transformação da história previamente existente (pela alteração de um elemento que se reflete na alteração dos restantes; por exemplo, alterar a personagem principal da história), ou seja, introduz-se a manipulação de histórias. Já no bloco relativo à produção de histórias, na modalidade escrita (bloco dois), os dois primeiros anos de escolaridade centram-se mais na leitura e, progressivamente, na escrita. E, assim, a história na comunicação escrita ocorre sobretudo por via da leitura no primeiro ano e já em formato escrito no segundo ano. No terceiro ano, a prática da escrita de histórias é diversificada (quanto ao conteúdo e quanto à estrutura, onde estão previstos diversos elementos estruturais, incorporados no sistema de análise da estrutura narrativa que abaixo propomos) e aturadamente treinada. Simultaneamente, o bloco relativo ao funcionamento da língua e sua análise e reflexão também prevê para o terceiro e quarto ano a distinção entre os diferentes tipos de texto, entre os quais se encontra o texto narrativo. Concluindo, o texto narrativo escrito, como um *todo* coerente a que poderíamos chamar “todo narrativo”, é ensinado desde o primeiro ano, embora os seus elementos constituintes, ao nível da sua estrutura, tenham sido mais isolada ou fragmentadamente intervencionados em todos os anos de escolaridade. O terceiro ano, não trazendo propriamente nenhuma novidade à estrutura, trabalha a organização do texto narrativo num *todo* coerente; intitulando-o, indiferentemente, como texto narrativo ou como

história. É no terceiro ano de escolaridade que se insere a estratégia de comparação intertextual, ou seja, é neste ano que se ensina o aluno a distinguir diferentes tipos de textos narrativos e a comparar diferentes versões de um texto. Até ao terceiro ano de escolaridade, o modelo ou protótipo do texto narrativo escrito é fornecido ao aluno não tanto por via de uma comparação entre textos, mas antes pelo contacto que lhe é proporcionado, por via da leitura e, logo no segundo ano, por via da escrita em trabalhos organizados de acordo com uma perspetiva intratextual. Em termos concretos, o programa especifica os elementos estruturais e ensina a sequenciação dos mesmos, tais como: personagens, caracterização (identificação e reconstrução), resumo, desenlace, espaço (com mais informação progressiva), tempo e descrição (que implica a forma como se relacionam ou se motivam ou geram outros acontecimentos) de acontecimentos. Em suma, o programa espera uma narrativa bem formada nos alunos do 1º ano de escolaridade, o que vai ao encontro do mencionado por Clemente (1990) quanto à competência para narrar; e espera para os alunos do 3º ano de escolaridade, em congruência com as observações de Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin e Zhang (2004), uma estrutura narrativa de excelência.

É através de Bloome, Katz, e Champion (2003) que se percebe a relevância do que a escola propõe para o ensino do texto narrativo. De facto, a escola pauta os critérios para que um texto seja considerado como estruturalmente bem formado, conforme os autores supramencionados sublinham:

There is often a tension between these two perspectives, narratives as text and narratives as performance. The production of a well-formed narrative text may not necessarily be accompanied by an engaging or effective performance, and vice versa. But more importantly, there is a tension in how narratives are evaluated in school. (...) Children need to orient their narrative production toward the criteria employed in school, which are derived from the perspective of narrative as text; at the same time, they negotiate social relationships with peers and the teacher, making narrative performance salient even at the expense of well-formed narrative text (Bloome, Katz, & Champion, 2003, p. 207-208).

3. Protótipo da Estrutura Narrativa: o Quadrado Narrativo

Foi, num ensaio de compromisso entre o que o texto requer, o que a escola estabelece e o que a competência e desenvolvimento permitem que pensamos um sistema de análise, um modelo hipotético, da estrutura do texto narrativo. O sistema contempla os elementos da estrutura, a forma como eles se implicam e associam e, num esforço de o olhar numa perspetiva holística, propõe uma figura que o representa como um *todo narrativo* – o *quadrado narrativo*. O *quadrado narrativo* é a representação icónica dos elementos da estrutura, organizados em quatro eixos que unem os vértices do quadrado ao seu centro.

Iniciemos, porém, a apresentação pelos elementos da estrutura da narrativa e pela forma como se implicam e associam.

3.1. Elementos da Estrutura Narrativa e sua Organização

Como já dissemos, os elementos da estrutura do texto narrativo podem ser divididos em dois ramos:

(i) os componentes da estrutura da história constituídos pelo espaço, informação sobre personagens, relações causais e ordem temporal dos acontecimentos;

(ii) a estrutura episódica que integra o meio da história, a ação propriamente dita respeitante ao início do acontecimento, à resposta interna, ao plano, à tentativa, à consequência e à reação/finalização.

Estes dois grandes grupos sintetizam as propostas sobre a coerência na narrativa e podem, em nosso entender, ser organizados à luz de quatro eixos, por nós designados de *orientação*, *extrema*, *ação* e *cooperação*.

Um olhar ainda mais refletido percebe que o primeiro grupo, formado por dois eixos, respeitante aos “*componentes da história*”, envolve “os que” (as *personagens*) a protagonizam e “o que” (os contextos, referentes ao *espaço* e ao *tempo* ou contextos temporais da narrativa) a protagoniza – encerram estes

elementos o *eixo de orientação*, por orientar o leitor ou ouvinte relativamente aos contextos e protagonistas da história. Complementarmente, estes componentes da história, nos momentos mais descritivos do texto narrativo, servem um aprofundamento⁴⁰ da mesma (pela *caracterização das personagens*, bem como pela *resposta interna* das mesmas – os seus pensamentos e sentimentos –, e pela *caracterização do espaço*), tecendo o material estrutural, implicado no *eixo de cooperação*, por cooperar com toda a história no sentido de a enriquecer e melhorar na sua coerência.

O segundo grupo, igualmente formado por dois eixos, respeitante à “*estrutura episódica*”, envolve todos os elementos sequenciais da história desde o seu início à sua conclusão (o *início* que abre a história e a *introdução* que a apresenta ao leitor ou ouvinte, bem como a sua *finalização* que encerra o que a história pretende transmitir) – organizando o *eixo de estrema*, por estabelecer os elementos que abrem e fecham a história. Entre o início e o seu desfecho, a história apresenta um enredo ou ação (que parte de um *problema*, perante o qual as personagens geram *tentativas* para que aquele seja ultrapassado até chegar-se à sua *resolução*⁴¹), a que habitualmente chamam o desenvolvimento da história, por nós indicado como *eixo de ação*, pois trata-se da trama que sustenta a narrativa e que vai despoletar um desfecho que encerra o que a história pretende transmitir.

Assim, esta proposta, configurada num modelo hipotético para análise da estrutura da narrativa, servindo o primeiro ciclo do ensino básico poderá ter de ser reformulada para outros ciclos de ensino, uma vez que, depois de se aprender a narrar, há várias estéticas de texto a dominar por serem

⁴⁰ À luz dos modelos de aprofundamento da história - “*depth narrative*” - mencionados no capítulo anterior.

⁴¹ Os elementos estruturais problema, tentativa e resolução podem surgir no singular ou plural e nas mais diversas combinações quanto ao número (um problema para várias tentativas e várias ou uma resolução; um problema para uma tentativa e uma ou várias resoluções; várias resoluções para um problema e uma tentativa...). O mesmo pode acontecer com os restantes elementos, à exceção do início e da finalização que são claros marcadores do abrir e fechar da história.

idiossincráticas e ligadas à escrita propriamente dita e à sua criatividade⁴². Em síntese, com a apresentação de elementos agregados em subgrupos, pretendeu-se uma incorporação mais holística e coerente, de natureza concetual, dos elementos do enredo e dos seus contextos de ocorrência (personagens, espaço, tempo...) para obter uma medida global da narrativa, ou um *score* da qualidade narrativa⁴³ (e.g., McCabe, Bliss, Barra, & Bennett, 2008; Peterson & McCabe, 1983). Este processo de incorporação e agregação não foi construído em detrimento da particularização dos elementos (pois cada elemento continua a ter a sua identidade), mas como uma supraorganização narrativa. Vejamos, na figura abaixo, os elementos considerados na nossa proposta, a sua incorporação em eixos, de modo a cooperarem para um todo da estrutura da narrativa. A representação do processo de construção (tabela 2 e figura 3), percebe que os elementos se agregam por terem alguma identidade comum (eixos), mas não perdem a sua identidade (elementos), pois colaboram individualmente e em interação, para a formação do *quadrado narrativo* (narrativa).

Tabela 2. Representação da estrutura narrativa: elementos, eixos e quadrado narrativo.

Elementos: - Personagem, - Espaço, - Tempo.	Elementos: - Início, - Introdução, - Finalização.	Elementos: - Problema, - Tentativa, - Resolução.	Elementos: - Caract. do espaço, - Caract.da personagem, - Resposta Interna.
Componentes da história: A- eixo orientação	Componentes da história: + B – eixo extrema	Estrutura episódica: C – eixo ação	Estrutura episódica: + D – eixo cooperação

Quadrado Narrativo - representa a estrutura do protótipo narrativo.

⁴² Temos, como exemplos, a escrita literária que vai sendo progressivamente aprendida, a alteração completa em combinações imensas de elementos estruturais, a originalidade e criatividade na abordagem de conteúdos e a capacidade retórica que, na fase adulta, está diretamente vinculada à produtividade discursiva. Por outro lado, em contraponto, para a educação pré-escolar, em níveis muito precoces, poderia fazer sentido considerar as ações justapostas, desprovidas de causalidade.

⁴³ Designado no inglês como “NQ – *narrative quality score*”.

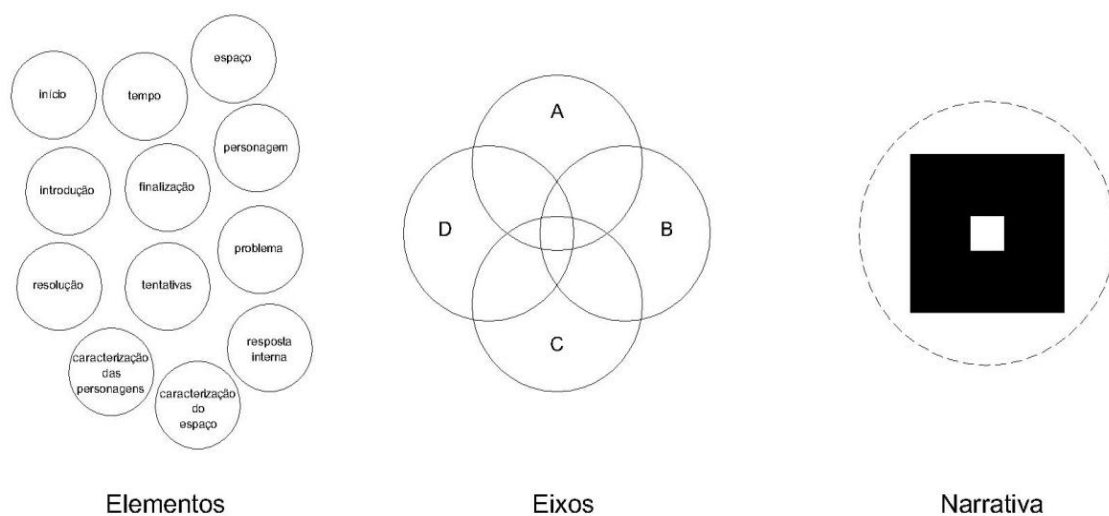


Figura 3. Sistema proposto para o protótipo narrativo: elementos, eixos e quadrado da narrativa.

Legenda. Elementos dos diferentes eixos - personagens, espaço e tempo (eixo de orientação = A); início, introdução e finalização (eixo de extrema = B); problema, tentativas e resolução (eixo de ação = C); caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna (eixo de cooperação = D).

O sistema proposto defende uma organização entre componentes da história (os elementos formados pelos eixos de orientação e cooperação) e elementos da estrutura episódica (os elementos formados pelos eixos de ação e extrema); organizando coerentemente um olhar mais holístico dos elementos estruturais das histórias dos alunos, sem perder de vista o que está previsto no currículo, quanto ao ensino e aprendizagem da estrutura do texto de tipo narrativo e o que os estudos revelam sobre o desenvolvimento ou a competência para narrar.

3.2. O Quadrado Narrativo

Destaquemos, agora, o *quadrado narrativo*, concebido como protótipo de uma narrativa bem formada, para alunos do 1º ciclo do ensino básico. O quadrado será a figura cuja superfície (ou índice de preenchimento, enquanto medida global da qualidade narrativa) se espera que esteja completa, em final do primeiro ciclo do ensino básico. E este nível de competência para narrar foi

suposto com base no programado para o ensino da língua portuguesa, em geral, e para o ensino da narrativa em particular, bem como usou os conhecimentos que a investigação tem proporcionado acerca da competência para narrar associada à faixa etária das crianças tipicamente desenvolvidas no período em que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico.

A estimar pelo programa, na modalidade oral, logo no início do 1º ano de escolaridade, o aluno está capaz de contar histórias de forma adequada por referência aos elementos da estrutura narrativa acima propostos para a sua análise. Na modalidade escrita, pelo aprofundamento e estratégias comparativas intra e intertexto de que o texto narrativo é alvo, pelo menos no final do terceiro ano de escolaridade o aluno estaria preparado para narrar a um nível de excelência. Expliquemos melhor. A dimensão da dificuldade acrescida na modalidade escrita da narrativa, imposta pela menor perícia do aluno para escrever, em comparação com a sua proficiência para falar, e que pode justificar um desfasamento entre narrativa oral e escrita, só pode ser usada como argumento até ao segundo ano de escolaridade. Voltemos ao programa da língua portuguesa⁴⁴. O programa ensina competências leitoras suficientes para uma leitura regular até final de 1º ano de escolaridade, este ensino é acompanhado da escrita, embora a fluência e diversidade de experiências da escrita, nomeadamente a escrita de texto, sejam mais intensamente desenvolvidas no segundo ano de escolaridade. Assim, o aluno pode autonomamente ler textos em final de 1º ano e autonomamente escrever textos em final de 2º ano. Para além disso, teve um ensino aprofundado no texto narrativo (comparativamente aos anos anteriores), no terceiro ano de escolaridade; um ensino centrado numa exploração interna desse tipo de texto, dos seus elementos e da sua reconstrução em função de transformações plausíveis, bem como desenvolveu competências de análise comparativa entre diferentes modalidades e tipos de textos narrativos. Assim, seria de esperar proficiência na escrita do texto narrativo, em final de 2º ano (uma vez que se

⁴⁴ Dispensamo-nos aqui de detalhar o que o programa de língua portuguesa do primeiro ciclo estabelece para o ensino da leitura e para o ensino da escrita, uma vez que o que afirmamos acima sobre o assunto é apenas coadjuvante ao nosso interesse e facilmente pode ser confirmado por qualquer leitor.

supõe que a competência para narrar já existe no 1º ano, faltava apenas - no 1º ano - a competência instrumental na escrita para os produzir na sua modalidade escrita), e um nível de excelência em final de terceiro ano de escolaridade. Sempre por referência aos critérios de análise por nós estabelecidos que assentaram no programa de língua portuguesa e nos resultados da investigação em relação à competência para narrar nesta faixa etária.

Vejamos, em representação gráfica, exemplos da abordagem proposta para a análise da estrutura narrativa.

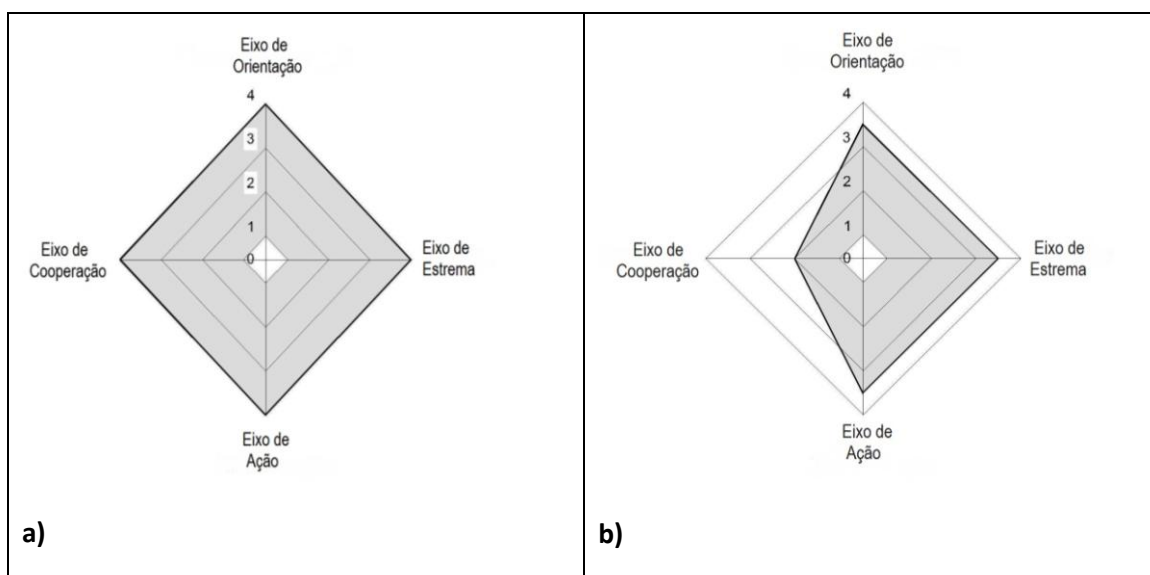


Figura 4. Exemplos que ilustram a representação gráfica de uma produção narrativa completa – **a)** e outra incompleta – **b)**, em função dos elementos da estrutura presentes.

Como se depreende da imagem, a abordagem proposta, além da organização dada aos elementos da estrutura, propõe uma métrica para quantificar a produção narrativa. A métrica assume uma perspetiva mais holística (a medida do todo narrativo), para apreciação da estrutura enquanto *score* da qualidade da narrativa, e baseia-se em estudos de outros domínios disciplinares com usos da métrica holística⁴⁵ (Ribeiro, Costa & Machado, 2010;

⁴⁵ Métrica usada, pelos primeiros autores, para avaliação holística da veracidade de reações laboratoriais em aulas de química, e pelos segundos, usada como julgamento na interpretação de sistemas complexos.

Teixeira & Brito, 2006) métrica que foi aqui adaptada para a medida da estrutura narrativa. A métrica será apresentada no próximo capítulo.

Um dos exemplos dados revela uma narrativa incompleta. Como dele se depreende, as narrativas produzidas podem apresentar uma diversidade icónica que varia do quadrado interno (de notação de zero a um⁴⁶) que representaria a não ocorrência de qualquer elemento estrutural, progredindo, eixo a eixo, até uma superfície de quadrado completamente preenchido. Contudo, as narrativas incompletas terão índices de preenchimento inferiores ao do quadrado narrativo e, virtualmente, um mesmo índice de preenchimento pode corresponder a diferentes representações icónicas do quadrado. Deste modo, será importante na análise de uma narrativa, atender aos seus eixos e, querendo-se perceber mais especificamente o que o autor considerou na sua produção narrativa, do ponto de vista da estrutura, será igualmente importante conhecer os elementos que cooperaram para a medida dos eixos e superfície narrativa e que contribuíram para aquela representação icónica. Diríamos que as medidas holísticas (*quadrado narrativo*) nos ajudam a perceber competências de grupos e/ou efeitos de uma intervenção, por nos indicarem uma medida global que nos explicita a necessidade de intervir ou o efeito da mesma, e as medidas mais específicas (eixos e elementos) ajudam-nos a planificar intervenções direcionadas para necessidades específicas (individuais e / ou personalizadas) da competência para narrar.

⁴⁶ O quadrado interno representa a não ocorrência de qualquer elemento estrutural, como melhor se perceberá quando for apresentada toda a métrica no capítulo seguinte.

**Parte 2 - Estudos de “Observação”: Estrutura
do Texto Narrativo em Alunos do 1º
ciclo do Ensino Básico**

Introdução

A parte dois deste trabalho é formada por três capítulos referentes a dois estudos. O quarto capítulo apresenta os métodos que presidiram à recolha e análise de dados alvo de estudo e nele se apresenta a informação relativa aos participantes, materiais usados e procedimentos que conduziram a recolha de dados, bem como as medidas usadas no seu tratamento. Os objetivos e os métodos ou procedimentos específicos de cada um dos dois estudos serão apresentados nos capítulos cinco e seis.

O primeiro estudo (capítulo cinco) pretende testar o ajuste do modelo teórico hipotético apresentado no final da primeira parte, no capítulo três. O modelo proposto aplica-se à análise da estrutura do texto narrativo e o seu ajuste foi avaliado com recurso à análise de equações estruturais (SEM – *structural equation modeling*) (Beretvas & Furlow, 2006).

O segundo estudo pretende investigar acerca da narrativa escrita em alunos do 1º ciclo do ensino básico, quanto à sua coerência – nossa principal variável de interesse – e, de forma mais secundária, quanto à sua coesão e produtividade. Organiza-se pela ordem referida e pretende averiguar diferenças e relações entre variáveis de cuja particularidade se dará conta no sexto capítulo desta segunda parte.

IV – Métodos de Recolha e Análise de Dados em Estudos Narrativos

O capítulo refere o método que orientou a recolha dos dados usados para os dois estudos que se apresentam nos dois capítulos seguintes. Apresenta os participantes, os materiais usados na recolha de dados e na sua cotação, bem como os procedimentos adotados e as medidas usadas.

1. Participantes

Participou, no estudo, um grupo de 120 crianças, de ambos os sexos: 55 (45.8%) do sexo feminino e 65 (54.2%) do sexo masculino. Todas frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico, distribuídas do 1º ao 4º ano de escolaridade - 24 no 1º ano (20%), 33 no 2º ano (27.5%), 29 no 3º ano (24.2%) e 34 no 4º ano (28.3%) – em duas escolas distintas de centro de cidade do distrito de Braga: 57 numa (escola A) e 63 na outra (escola B). Mostramos numa tabela síntese (tabela 3) os dados demográficos da amostra relativos à escolaridade, sexo e escola de pertença.

Tabela 3. Participantes por escola, ano de escolaridade e sexo.

		Ano de escolaridade								Totais	
		1º		2º		3º		4º			
		Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Escolas	A	5	3	7	8	6	8	10	10	57	47.5%
	B	9	7	11	7	9	6	8	6	63	52.5%
Totais		14	10	18	15	15	14	18	16	120	
		24		33		29		34			
		20%		27.5%		24.2%		28.3%			

Os alunos integram duas escolas de uma grande cidade do Norte do país, escolhidas por pertencerem a dois agrupamentos que agregam escolas

de centro de cidade. Cada escola tinha duas turmas por ano de escolaridade, tendo a escolha da turma recaído em critérios de disponibilidade de agenda⁴⁷. Finalmente cabe dizer que apenas foram abordadas escolas que se situavam em centro de cidade, por ser maior a probabilidade de aqui haver alunos educados em centro urbano, procurando-se, assim, garantir diversidade cultural, social, educacional e económica das famílias de pertença dos participantes.

Os critérios de elegibilidade dos participantes envolveram alunos considerados *tipicamente desenvolvidos*, relativamente à aprendizagem e ao esperado em termos de desenvolvimento. Aos professores titulares de turma foi explicado o conceito de *aluno tipicamente desenvolvido* com base em critérios de exclusão, ou seja, não deveriam ser consideradas as narrativas de alunos com necessidades especiais de educação, sobredotação, entrada precoce ou adiamento de primeira matrícula na escolaridade formal, alunos bilingues ou com retenções - em suma, foram considerados todos os alunos que não se integrassem em qualquer medida educativa⁴⁸ e nunca tivessem sido alvo de retenção ao longo do seu percurso escolar. Desta forma, os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes garantiram, desde logo, uma diferença exata de doze meses de idade dos participantes, entre cada ano de escolaridade. Assim, falar de ano de escolaridade ou de idade tem, para esta amostra, significado idêntico, uma vez que a idade cronológica entre cada um dos quatro grupos de participantes não tem mais do que um ano efetivo de intervalo⁴⁹. Devemos ainda mencionar que, além dos critérios de inclusão relativos aos participantes, também foram considerados critérios adstritos ao tipo de texto escrito produzido pelos sujeitos, como forma de garantir a competência para narrar na modalidade escrita. Especificando, apenas foram

⁴⁷ Uma vez que a recolha de dados se aproximou do final do ano letivo o que, por razões ligadas ao cronograma da avaliação, implicou uma disponibilidade real por parte das turmas de disponibilizarem, para efeitos desta investigação, um bloco por dia em três dias consecutivos.

⁴⁸ Ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de Janeiro, que regula a educação especial em Portugal.

⁴⁹ No 1º ano - todos os alunos perfaziam 7 anos de 1 de janeiro até 31 de dezembro, no 2º ano - perfaziam 8 anos até 31 de dezembro, no 3º ano - perfaziam 9 anos até 31 de dezembro e no 4º ano - perfaziam 10 anos de 1 de janeiro até 31 de dezembro.

considerados os participantes que, no conjunto dos três textos que lhes foram pedidos, produziram pelo menos um texto de tipo narrativo. Assim, de um total inicial de 128 participantes, eliminamos 8, todos no 1º ano de escolaridade⁵⁰, por não terem produzido qualquer texto narrativo dentro das suas três produções escritas. De 128 passamos a 120 participantes e destes, 100 produziram na totalidade textos escritos de tipo narrativo, ou seja, 20 participantes não produziram de modo concordante uma totalidade de textos narrativos no conjunto das três narrativas escritas.

2. Materiais

Os participantes foram colocados perante três condições de produção de narrativas escritas: (a) produção livre; (b) produção eliciada por uma imagem e (c) produção eliciada por um livro de imagens sem texto. Para as duas últimas condições de eliciação foram usados dois materiais distintos: uma imagem que faz parte de um conjunto de imagens de um teste semi-projectivo “*Roberts Apperception Test for Children*” (RATC) de McArthur e Roberts (1992) (anexo 3) e um livro de imagens sem texto de Mercer Mayer (1969) “*Frog, Where Are You?*”.

Imagem do cartão número 3 do RATC

De acordo com Gonçalves (1995), o RATC (*RATC – Roberts Apperception Test for Children, McArthur e Roberts*) é constituído por 16 cartões com imagens ambíguas, pouco complexas e significativas do quotidiano da vida das crianças e adolescentes. É uma prova projetiva para utilização clínica. A hipótese projetiva fundamenta-se no facto de se julgar que a criança estrutura estímulos ambíguos em função dos seus modelos de processamento, projetando a sua própria experiência. A placa número três foi

⁵⁰ O 1º ano de escolaridade, ano de entrada na educação formal para alguns alunos, é um ano em que ocorre com alguma frequência não estarem identificados alunos com necessidades especiais de educação, por questões processuais, de avaliação e observação. No sentido de se preservarem os critérios de exclusão estabelecidos, e porque é suposto que o aluno consiga escrever um texto com condições mínimas para ser considerado texto narrativo (ver anexo 4), foram excluídos todos os alunos que não tivessem escrito qualquer texto narrativo nas três produções escritas.

opção pelas temáticas que tende a desencadear, é um cartão sobre a atitude escolar a partir do qual pode ocorrer informação sobre as aspirações, o sucesso percebido e o tipo de apoio que a criança tem nas tarefas escolares. Esta placa é dupla, ou seja, é apresentada a imagem de uma menina, para as crianças do sexo feminino e a imagem de um menino para as crianças do sexo masculino – este procedimento de utilização da imagem em função do sexo foi mantido no nosso estudo.

Livro “Frog, where Are You?” de Mayer (1969)

*The frog stories*⁵¹ were considered to be ideally suited to investigation of narrative performance in children (...) promote reformulation of target story elements in the child’s own words. All the stories are reported to have similar structural complexity, length, number of scenes, and number of characters. [p. 309] (...). One of the most frequently used clinical procedures to assess narrative abilities is to ask the child to retell a story in his or her own words. Wordless picture books such as the series of frog stories by Mayer (1967, 1969, 1975) frequently have been used to study narrative abilities in normal and clinical populations from the standpoint of story grammar analysis (Berman, Slobin & Aksu-koç, 1994; Francis, Fine e Tannock, 2001; Renz et al, 2003; Strong, 1998) (McInnes, A., Fung, D., Manassis, K., Fiksenbaum, L., & Tannock, R., 2004, pp. 306 – 307).

É um livro de entre um conjunto de livros, dos mesmos autores, muito usados em investigação (e.g., Bird, Cleave, White, Pike, & HelmKay, 2008; Scott, Roberts, & Krakow, 2008), tem 30 páginas, de tamanho A5, com imagens a preto e branco e sem escrita da história. As personagens são um menino e o conjunto dos seus animais de estimação – o cão, a tartaruga, o sapo maior e o pequeno sapo – oferecido ao menino durante a narrativa. A história relata a ação e reação do sapo maior à chegada de mais um animal (o

⁵¹ As histórias do sapo normalmente usadas em investigação são: “A Boy, a Dog, and a Frog” (Mayer, 1967); “Frog, Where Are You?” (Mayer, 1969); “One Frog Too Many” (Mayer, 1975).

pequeno sapo), ação que leva ao desaparecimento do pequeno sapo, gerando-se, assim, um conjunto de tentativas para o encontrar, desenvolvidas pelas diferentes personagens até à resolução do problema, ou seja, até ao aparecimento do pequeno sapo. Nos vários momentos do desenrolar da história são visíveis as reações emocionais das diferentes personagens, das quais se podem depreender pensamentos e sentimentos. Esta história é considerada prototípica, por ser estruturalmente completa e sequencialmente bem organizada. De acordo com Peterson (1994), o uso do livro do sapo permite ter como referência uma estrutura narrativa confinada a uma estrutura sofisticada de acordo com a análise do ponto alto⁵².

3. Procedimentos

3.1. Recolha de Dados

Os dados foram recolhidos no final do ano letivo com vista a que, por um lado, os participantes do 1º ano dominassem o mais completamente possível o sistema de leitura e escrita e, por outro lado, os programas escolares estivessem concluídos.

Selecionadas as turmas e pedidas as autorizações às chefias do agrupamento e aos encarregados de educação, cada escola teve um professor que coordenou todo o processo de recolha de dados e assegurou que aquele seguia rigorosamente as orientações estabelecidas para o efeito. O professor envolvido na recolha direta de dados de uma turma foi orientado pelo docente que coordenou a recolha na respetiva escola e teve oportunidade de aceder a um guião (anexo 2), bastante detalhado, relativo aos procedimentos a adotar em situações regulares e em situações menos regulares que eventualmente pudessem surgir.

A recolha das amostras de narrativas escritas decorreu em três dias diferentes e consecutivos, para cada turma ou para cada participante, uma vez que cada um deles escreveu três narrativas diferentes, tendo sido cada história

⁵² Um crescendo na ação que atinge um “cume” – o ponto alto – a partir do qual se começa a configurar a resolução do problema.

escrita a partir de uma condição específica de eliciação, de um conjunto de três condições de eliciação: (i) história livre (T1), (ii) história com eliciação baseada numa imagem (T2), (iii) história produzida a partir de livro de imagens sem texto (T3). A instrução oral para a escrita de cada história foi semelhante, diferindo apenas no que se referiu ao estímulo e à especificidade da interação do aluno com o mesmo estímulo. As turmas foram balanceadas quanto à ordenação das condições de eliciação da produção narrativa, para se evitar uma contaminação dos resultados por aprendizagem da tarefa. A recolha dos textos escritos foi feita para todo o grupo turma simultaneamente e todos os participantes receberam as mesmas instruções e dispuseram exatamente do mesmo material e do mesmo tipo de esclarecimentos.

3.2. Condições de Eliciação da Produção Narrativa

Como mencionado, foram três as condições específicas de eliciação do texto narrativo escrito. O estudo de McCabe, Bliss, Barra e Bennett (2008) que compara o desempenho narrativo em crianças com perturbações específicas de linguagem, de forma idêntica a este, usa duas condições de eliciação – narrativas ficcionadas e narrativas pessoais. Aqui a adoção de três condições de eliciação - T1, T2 e T3 – pretendeu a obtenção de uma medida mais robusta da competência narrativa.

Desenvolvimento da instrução

A instrução prévia à construção de uma história pode ser considerada uma experiência de aprendizagem mediada, aquilo a que Peña, Gillam, Malek, e Ruiz-Felter (2006) designaram “*mediated learning experiences*” – MLE. «*MLE theory extends Vygotskian theory to the formal educational process*» (p.1038). Ao pretender-se explorar a competência da narrativa escrita dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, pretendeu-se que as instruções a adotar representassem o que habitualmente os professores dizem sobre o assunto. Com vista a uma maior lealdade aos contextos, foi ouvido um painel de professores de uma outra escola, da mesma cidade, por forma a encontrar-se uma instrução tipo usada em contexto escolar. O painel foi constituído por doze

professores que lecionavam turmas de anos diferentes (três professores por cada ano de escolaridade do 1º ciclo) e que escreveram a instrução que dariam à sua turma, na escrita de um texto narrativo. Assim, a instrução por nós elaborada reúne as contribuições dos docentes, de modo que cada aluno se possa projetar na instrução dada e prévia à tarefa, pois foi considerado pelos professores das turmas participantes que a instrução continha o que habitualmente era por eles usado em sala de aula. Por isso, a instrução talvez não possa ser considerada como uma experiência de aprendizagem mediada diferenciada do seu contexto de aprendizagem, pois não foi descodificada e detalhadamente explicada, mas antes dita oralmente de forma sequencial e sem explicações de pormenor contando que, em alguma parte, o aluno iria perceber a instrução do seu professor; ainda assim, o procedimento garantiu uma igual condição na instrução a todos os participantes do estudo. Na globalidade, a instrução remete para as seguintes preocupações centrais dos professores: o erro, o cuidado e atenção, a organização das porções da história e a sua revisão (anexo 2).

3.3. Cotação das Narrativas

Os procedimentos adotados na cotação da estrutura da narrativa, inscrevem-se num guião abaixo apresentado. A notação das dimensões da coesão e produtividade estão inscritas no mesmo guião. Valerá a pena salientar (à semelhança de McInnes, Fung, Manassis, Fiksenbaum, & Tannock, 2004) que a amostra de cada narrativa foi segmentada em *C – units*, onde uma *C – unit* mínima compreende um sujeito e um verbo principal; aqui, em concreto, considerou-se uma *C – unit* uma oração. A extensão da história, uma medida de produtividade, foi determinada pelo número de frases e pelo número total de palavras por história.

Como Peña, Gillam, Malek e Ruiz-Felter (2006), para verificar o acordo entre dois observadores independentes, adotamos o procedimento de cotar 20% do total de textos narrativos, como forma de aferir a fidelidade das classificações realizadas. Um dos observadores classificou todos os textos narrativos (360) e outro classificou 20% daqueles (73), escolhidos

aleatoriamente, considerando-se nessa escolha a representatividade dos diferentes anos de escolaridade e das três condições de eliciação. Como aconteceu em McCabe, Bliss, Barra e Bennett (2008), as narrativas foram analisadas e classificadas por observadores cegos, face às hipóteses de investigação. O acordo entre os observadores para a coerência narrativa foi de 98.5%. Na coesão (orações) e elementos de produtividade (número de frases), o acordo foi de 99.5%. Já para o número total de palavras, o acordo foi de 100%⁵³. Em reunião, os observadores chegaram a um acordo para os casos em que houve divergência.

4. Critérios na Cotação das Narrativas e Métrica Usada

O material de cotação das narrativas, no que se refere à estrutura, tem subjacente um determinado constructo de estrutura narrativa e de evolução da mesma, para o 1º ciclo do ensino básico, já anteriormente apresentados.

Descreveremos, depois, as medidas consideradas, numa perspetiva de métrica holística e numa representação específica para os elementos da estrutura narrativa.

Critérios na Cotação das Narrativas

Com vista a uma descrição dos critérios estabelecidos para análise das produções escritas dos alunos, foi elaborado um manual para cotação das narrativas que os clarifica. O manual (anexo 4) é constituído por um conjunto de normas para a classificação de duas dimensões da história, a coerência e a coesão do texto narrativo. Aponta, também, os critérios para os elementos de produtividade estudados: número total de frases e número total de palavras. Indicações detalhadas que orientam a cotação das narrativas e clarificam casuística no procedimento de classificação podem ser consultadas no manual referido e em anexo a este trabalho.

⁵³ Considerando a elevada percentagem de acordo inter-juízes obtida, não foi calculado o coeficiente de *Kappa* (Cohen, 1960), o mais frequentemente usado quando a classificação envolve variáveis nominais.

Métrica das medidas usadas

Foi encontrada uma medida global de desempenho narrativo para cada aluno, quanto à *estrutura*, com base nos resultados obtidos nas três narrativas escritas pelos participantes, em três condições de eliciação diferentes (livro sem texto, imagem e história livre). Como refere Shiro (2003), os alunos apresentam desempenhos diversos na sua competência para narrar em função de condições intrínsecas e extrínsecas ao processo narrativo, entre as quais se encontram as condições de eliciação do texto. Assim, um indicador de competência global (Miller, Gillam, & Peña, 2001; Peña, Gillam, Malek, & Ruiz-Felter, 2006) representa com mais realidade a competência narrativa de cada indivíduo. Na concepção do mesmo autor, subjacente à medida holística deverá estar mais do que uma tarefa narrativa para melhor se avaliar a competência para narrar, face ao impacte que têm outros fatores relacionados com a tarefa. A obtenção do *score* global, pretensamente representativo da proficiência de cada aluno, para cada elemento da estrutura narrativa, foi obtida em função do número de vezes que o elemento é referenciado nas produções narrativas apreciadas, baseando-se, para cada produção narrativa, em medidas de presença ou ausência; por tal, as variáveis que representam os doze elementos da estrutura narrativa, numa primeira métrica, são dicotómicas.

Como se observa na tabela 4, só numa segunda métrica, numa medida global de desempenho por cada observação, os doze elementos da estrutura narrativa assumem o estatuto de variáveis proporcionais ou de razão para os eixos da narrativa (Martins, 2011), uma vez que um ou mais eixos podem ter uma notação de zero, e intervalares para o *score* global, tendo em conta que é forçoso que ocorra qualquer elemento para termos texto narrativo. Segue-se a tabela (Tabela 4) que operacionaliza a notação das medidas usadas para a estrutura.

Tabela 4. Medidas da estrutura da narrativa: eixos, elementos e índice de preenchimento.

Medidas Coerência Narrativa			
Eixos	Elementos	Pontuação	
		Elementos	Eixos
Eixo Orientação	Personagem	0, 1, 2, 3	0 a 9
	Espaço	0, 1, 2, 3	
	Tempo	0, 1, 2, 3	
Eixo Estrema	Início	0, 1, 2, 3	0 a 9
	Introdução	0, 1, 2, 3	
	Finalização	0, 1, 2, 3	
Eixo Ação	Problema	0, 1, 2, 3	0 a 9
	Tentativa	0, 1, 2, 3	
	Resolução	0, 1, 2, 3	
Eixo Cooperação	Cara. Personagem	0, 1, 2, 3	0 a 9
	Cara. Espaço	0, 1, 2, 3	
	Resposta Interna	0, 1, 2, 3	

<p>Índice de Preenchimento =</p> $\frac{[(b+1 \times a+1)/2 + (b+1 \times a+1)/2 + (b+1 \times a+1)/2 + (b+1 \times a+1)/2] \times 100}{31}$ <p>OU</p> $\frac{[(EO+1 \times EE+1)/2 + (EE+1 \times EA+1)/2 + (EA+1 \times EC+1)/2 + (EC+1 \times EO+1)/2] \times 100}{31}$
--

Legenda. Cara. = Caracterização; b = base; a = altura; EO = eixo orientação; EE = eixo extrema; EA = eixo ação; EC = eixo cooperação

Ainda numa lógica de medida de cada narrativa *per se* temos:

- a) A cada elemento de cada eixo pode ser atribuída uma ponderação de zero a três, de acordo com a sua presença ou ausência, no conjunto das três narrativas escritas por cada aluno. A lógica que presidiu a esta ponderação levou à forma de ponderar os eixos, ou seja, a soma das notações obtidas nos três elementos de cada eixo, perfaz a pontuação

- total do eixo até um máximo de nove (valor que será dividido por três para se encontrar um valor médio do eixo, apenas quando o eixo é considerado como medida para o índice de preenchimento; quando é estudado *per se* usa-se a medida de zero a nove), sendo que a ausência de elementos num determinado eixo pontua zero;
- b) os quatro eixos formam os eixos de um polígono regular quadrangular – um quadrado que designamos por *quadrado narrativo*;
 - c) a divisão da superfície do quadrado em eixos origina quatro triângulos retângulos. Os lados de cada triângulo, no seu ângulo reto, são eixos da estrutura da narrativa; assim, a medida destes lados corresponde à medida dos eixos que representam. A área de cada triângulo $[(b \times a)/2]$ corresponde a uma das quatro partes que formam a superfície do quadrado narrativo. A soma das áreas dos quatro triângulos perfaz a área da superfície narrativa, ou a superfície do *quadrado narrativo*;
 - d) vejamos qual seria a área da superfície narrativa de um texto escrito considerado completo. Numa narrativa completa cada eixo (avaliação de zero a três quando é usado na medida do quadrado, por se ter dividido o valor original do eixo por três de forma a obter um valor médio) mede até três, idealmente cada triângulo deveria ter uma superfície de quatro e meio $[(3 \times 3)/2 = 4.5]$. Porém, os alunos podem ter (e têm) a notação de zero, num dos eixos. Nesta situação, o resultado obtido pela fórmula não representaria a superfície efetiva dos elementos produzidos pelos alunos, pois, ao multiplicar um eixo com zero por outro e dividindo por dois, a área daí resultante é zero, o que altera a realidade do desempenho do aluno que na realidade não foi nulo;
 - e) para garantir que a superfície de um dos triângulos que constitui o *quadrado narrativo* (figura 4) não será anulada por um eixo que obtenha uma pontuação zero, optou-se por somar sempre um (uma constante) ao resultado de cada eixo. Deste modo um eixo zero passa a ser um e assim sucessivamente até um valor máximo de 4. A soma da constante à notação original do eixo é usada apenas para efeito da determinação das superfícies e, também, do índice de preenchimento do *quadrado*

narrativo. Para analisar os eixos, a notação usada é a notação de origem e acima estabelecida;

- f) assim, uma pequena superfície interior do quadrado narrativo (de zero até ao valor de um e com a área de um centímetro quadrado) é uma superfície de não ocorrência de elementos estruturais dos eixos correspondentes (figura 3);
- g) agora, o *quadrado narrativo* com uma superfície completamente preenchida (com índice total de preenchimento) é formado por quatro eixos cada um com uma pontuação de quatro, ou seja o equivalente à mais válida ocorrência dos elementos que constituem o eixo. Isto perfaz uma superfície total de 31 centímetros quadrados. Se cada ocorrência média dos elementos da estrutura for representada no eixo com um centímetro teremos, então, quatro triângulos retângulos, cuja área respetiva é de 7.75cm^2 . Somadas as áreas dos triângulos perfaz-se um total de 32cm^2 , subtraindo-se o quadrado interior que indica a não ocorrência, com uma área de 1cm^2 , ficamos com uma superfície de preenchimento total de 31cm^2 . Para obtermos o índice de preenchimento do quadrado narrativo fazemos uma regra de três simples, o que resulta na fórmula indicada na tabela 4.

Relativamente à dimensão da *coesão narrativa*, como já dissemos, o texto foi dividido em orações (*c – units*) que foram classificadas, numa perspetiva intrafrásica, em três grupos principais de orações: as orações simples (ou frases) e as orações complexas de coordenação e de subordinação que resultam de uma classificação mais específica organizada em onze tipos, de acordo com o estabelecido na tabela abaixo tabela abaixo⁵⁴.

⁵⁴ Informação detalhada (acerca da coesão e produtividade) que justifica opções e define categorias encontra-se, em anexo 4, no manual de cotação dos textos narrativos.

Tabela 5. Medidas da coesão da narrativa: frases complexas.

FRASES COMPLEXAS										
Relações de coordenação intrafrásicas					Relações de subordinação intrafrásicas					
Assindéticas	Sindéticas					Substantivas (completivas e relativas sem antecedente expresso)	Adverbiais (causais, finais, temporais, concessivas, condicionais, consecutiva, comparativa, de infinitivo, gerúndio e particípio)	Adjetivas (relativas explicativas e relativas restritivas)	Relações de simples justaposição	Relações de aposição
	Copulativas	Disjuntivas	Adversativas	Conclusivas	Explicativas					

As medidas de *produtividade* contam o número de palavras e de frases contidas nos textos, de acordo com critérios específicos e para o efeito definidos (anexo 4).

Para efeitos de análise, nas medidas de coesão e de produtividade, foram sempre usados resultados médios por observação.

**V – Estudo da Qualidade do Modelo
Teórico Hipotético: Estrutura da
Narrativa**

O modelo de equações estruturais ou análise de equações estruturais «(...) *permite o teste confirmatório da estrutura psicométrica de escalas de medida mas também pode ser utilizada para analisar relações explicativas entre múltiplas variáveis simultaneamente, sejam essas latentes ou observadas*» (Pilati & Laros, 2007, p. 206). Interessou, neste capítulo, avaliar o ajuste global do modelo teórico hipotético, apresentado no capítulo três, relativamente às múltiplas relações explicativas entre variáveis latentes e observadas. Conseqüentemente, dispensamo-nos de reportar o modelo de medida e reportaremos o modelo teórico e os índices de ajustamento averiguados. A nossa grande questão é saber se o modelo hipotético é um bom modelo. Esta questão foi encarada como um passo prévio a toda a análise de dados dos estudos subsequentes. Pretendeu-se, com este procedimento, reforçar os resultados nos estudos levados a cabo, tomando à partida o modelo hipotético como alvo de análise em termos do seu ajuste global, partindo-se do pressuposto de que um bom modelo de análise sustenta e empresta maior validade aos resultados. Compreende-se que, sendo este o objetivo do estudo – avaliar a qualidade do ajuste global do modelo hipotético, se tenha optado por especificar o modelo e, depois, por avaliar o seu ajuste com base nos resultados de um conjunto de índices de ajustamento. Como refere Ullman (2007) «*After the model has been specified and then estimated, the major question is “Is it a good model?”*» (p. 748). Usando o entendimento da autora, fizemos a análise do modelo teórico hipotético de segunda ordem e de primeira ordem, pois

One way of conceptualization goodness of fit is by thinking of series of models all nested with-in on another. Nested model are like the hierarchical models in loglinear modeling (...) are models that are subsets of another. At one of the continuum is the independence: the model that corresponds to completely unrelated variables (ibidem, p. 749).

No modelo de primeira ordem avalia-se se os elementos que integram os quatro eixos se agregam coerentemente. No modelo de segunda ordem,

verifica-se se efetivamente os eixos se organizam num todo a que chamamos estrutura narrativa.

1. Contextualização e Objetivos

Tendo por objetivo testar o ajuste global do modelo teórico hipotético – Modelo de Análise da Estrutura Narrativa – já apresentado, testamos, primeiro, o ajuste para o modelo de primeira ordem (figura 5) e depois o ajuste para o modelo de segunda ordem (figura 6).

O modelo de segunda ordem inclui a narrativa que é um “constructo maior” que representa o todo dos elementos que formam a estrutura da Narrativa. O conceito de estrutura Narrativa, variável latente de segunda ordem, organiza-se em quatro variáveis latentes de primeira ordem: o eixo de Orientação, o eixo de Estrema, o eixo de Ação e o eixo de Cooperação. Cada um dos eixos anteriores integra três variáveis manifestas. O eixo de Orientação manifesta-se na *personagem*, *espaço* e *tempo*; o eixo de Estrema manifesta-se no *início* da história, na sua *introdução* e na sua *finalização*; o eixo de Ação manifesta-se no *problema*, na *tentativa* de o resolver e na *resolução* efetiva do mesmo; finalmente, o eixo de Cooperação manifesta-se pela *caracterização das personagens*, pela *caracterização do espaço* e pela *resposta interna* das personagens.

Para o modelo de primeira ordem, o estudo pretende confirmar se os três indicadores de Orientação (personagem, espaço e tempo), os três indicadores de Estrema (início, introdução e finalização), os três indicadores de Ação (problema, tentativa e resolução) e os três indicadores de Cooperação do texto narrativo (caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna) são explicados pelas variáveis latentes Orientação, Estrema, Ação e Cooperação.

No modelo de segunda ordem, pretende-se confirmar se as variáveis endógenas anteriores se podem agregar num constructo maior: o constructo da *Narrativa* quanto à sua estrutura.

Em termos de procedimento, primeiro, testamos o modelo de primeira ordem e, depois, testamos o modelo de segunda ordem.

2. Método

Os resultados advêm de um conjunto de etapas, seguidas na Análise de Equações Estruturais e propostas por Maroco (2010b). Estas etapas serão a seguir descritas como forma de explicitarmos os métodos adotados, bem como os métodos estatísticos usados na análise de dados para melhor fundamentarmos os resultados obtidos.

Modelo teórico

O modelo teórico proposto anteriormente, para explicitar a estrutura da narrativa escrita produzida por alunos do 1º ciclo do ensino básico, foi, neste capítulo, investigado pelo modelo de análise de equações estruturais. Este modelo permite analisar correlações e relações entre variáveis latentes e entre variáveis latentes e variáveis manifestas. Os modelos teóricos, normalmente, organizam variáveis manifestas em constructos que se representam em variáveis latentes. O modelo de Análise de Equações Estruturais permite trabalhar com variáveis latentes. Trata-se de um modelo de análise que, numa perspetiva simplista de o apresentar, reúne a análise fatorial, para definir o modelo de medida, e a regressão linear, para definir o modelo estrutural. Os resultados versam, assim, um modelo de medida e um modelo estrutural. Vejamos, na figura 5, a representação gráfica do modelo teórico hipotético de primeira ordem.

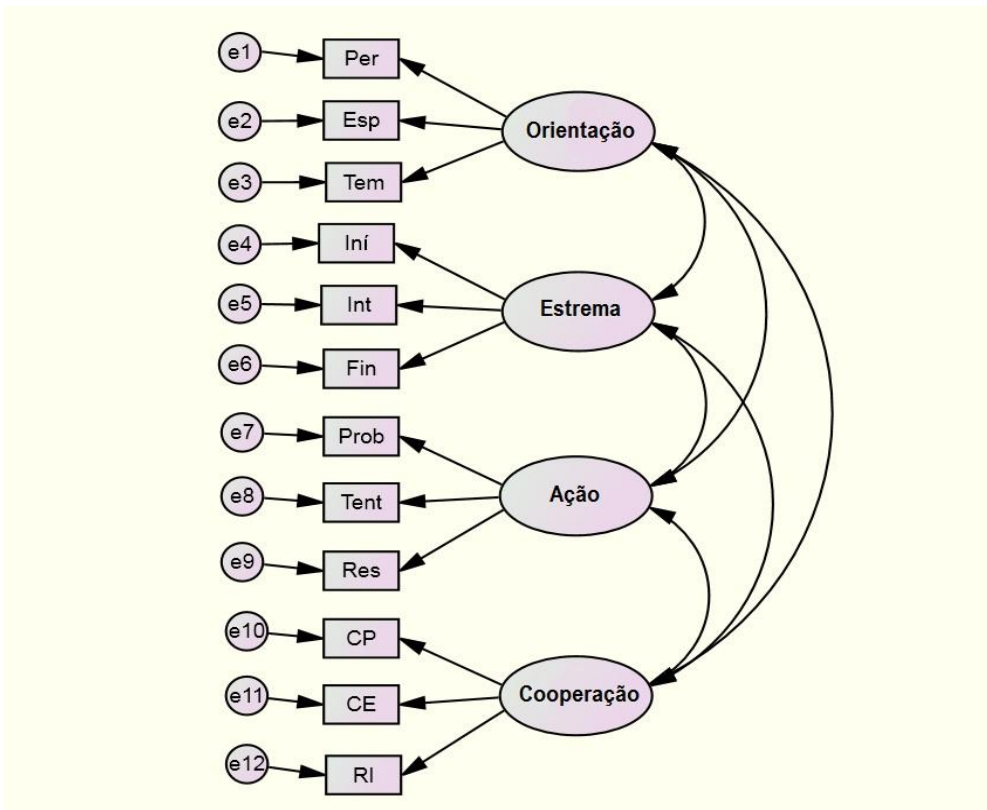


Figura 5. Modelo teórico hipotético (de primeira ordem) para análise da estrutura do texto narrativo.

Legenda. Per = personagem; Esp = espaço; Tem = tempo; Ini = início, Int = introdução; Fin = finalização; Prob = problema; Tent = tentativa, Res = resposta; CP = caracterização das personagens, CE = caracterização do espaço, RI = resposta interna.

Se atentarmos no modelo teórico hipotético apresentado no capítulo três, prevê-se a existência de uma dimensão global latente da estrutura do texto narrativo. Torna-se, então, pertinente especificar um modelo hierárquico de segunda ordem, fixando as trajetórias entre os resíduos de segunda ordem e os fatores de primeira ordem e fixando uma das trajetórias do fator de segunda ordem para um dos fatores de primeira ordem. Veja-se, a seguir e depois de especificado, a identificação do modelo de segunda ordem (figura 6).

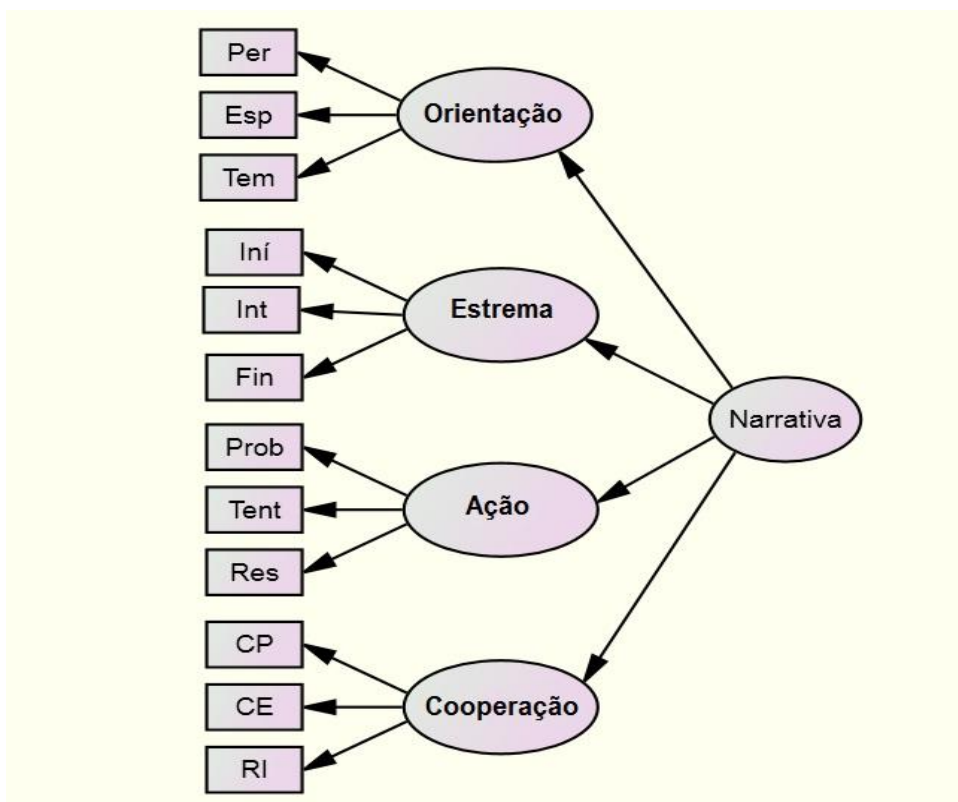


Figura 6. Modelo teórico hipotético (de segunda ordem) para análise da estrutura do texto narrativo.

Legenda. Per = personagem; Esp = espaço; Tem = tempo; Ini = início, Int = introdução; Fin = finalização; Prob = problema; Tent = tentativa, Res = resposta; CP = caracterização das personagens, CE = caracterização do espaço, RI = resposta interna.

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos nas condições experimentais já particularizadas no capítulo anterior. Relembre-se que, na análise das 360 narrativas, resultantes das 120 observações usadas, foi encontrada uma medida global de desempenho narrativo, para cada aluno, com base nos resultados obtidos em três narrativas escritas, pelos participantes, em três condições de eliciação diferentes (história livre, imagem e livro sem texto). Considerando que o modelo teórico proposto engloba doze variáveis manifestas, temos uma média de dez observações por variável o que nos permite «*garantir variabilidade suficiente para estimar os parâmetros do modelo*» (Maroco, 2010b, p. 26).

Especificação do Modelo

O modelo teórico hipotético de primeira ordem, sobre a estrutura do texto narrativo, é formado por quatro constructos – variáveis latentes: orientação, extrema, ação e cooperação – e cada um destes constructos manifesta-se no resultado de três elementos da estrutura da narrativa (personagem, espaço, tempo; início, introdução, finalização; problema, tentativa, resolução; caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna, respetivamente para cada constructo e como já vimos acima). O conjunto das quatro variáveis latentes organiza-se num fator de segunda ordem (como veremos adiante) – a narrativa, que é também uma variável latente explicada pelas quatro variáveis latentes de primeira ordem. Com vista a minimizar a circularidade da informação, faremos aqui a especificação do modelo considerando já o fator de segunda ordem. Consequentemente, apenas o retomaremos na apresentação dos resultados.

Identificação do Modelo

Para que possamos proceder à estimação do modelo, estabelecemos nele algumas restrições. Ou seja, para que os valores a estimar sejam inferiores aos dados de que dispomos, foram fixados em um os pesos fatoriais dos erros (como forma de identificarmos no modelo a estimar, o igual peso destas variáveis latentes, face ao mesmo peso fatorial das variáveis manifestas que lhe são correspondentes) e foi igualmente fixado em um⁵⁵, um peso fatorial de cada um do conjunto dos três pesos fatoriais para cada uma das quatro variáveis latentes de primeira ordem (personagem, espaço e tempo, para o eixo orientação; início, introdução e finalização, para o eixo extrema; problema, tentativa e resolução, para o eixo ação e caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna, para o eixo cooperação).

⁵⁵ Numa fase de estatística exploratória, e porque não tínhamos, à partida, uma informação de qual o item a fixar como significativo, testamos a fixação em cada um dos três pesos fatoriais das variáveis observadas agregadas a cada variável latente de primeira ordem e os resultados foram iguais ou muito idênticos pelo que deixamos que, por defeito, fosse o *software* a “decidir” da fixação. Esta fase exploratória de análise de dados verificou a normalidade da amostra, pressuposto requerido ao uso de AEE.

Assim, quanto ao estado da identificação, este é um modelo que pode ser integrado no tipo de modelos sobre-identificados ou sobressaturados, por estimarmos um número inferior de parâmetros ao número de elementos (não redundantes) da matriz de covariância (modelos com graus de liberdade superiores a zero e nos quais é possível avaliar a significância da qualidade do ajustamento do modelo, após imposição de restrições sobre o comportamento das variáveis – fixação em um, de pesos fatoriais) o que nos permite testar as hipóteses teóricas anteriormente colocadas sobre as relações entre as variáveis.

O modelo identificado de acordo com os procedimentos anteriores não apresentou problemas de sub-identificação empírica pelo que não precisamos de proceder à sua (re)especificação, nem ao aumento da amostra, normalmente usadas como soluções possíveis quando surgem valores próximos do zero, em parâmetros necessários⁵⁶ para a identificação do modelo, ou quando surge multicolinearidade entre variáveis.

Depois de especificado, e agora identificado, está, assim, preparado o modelo para estimação dos parâmetros.

Estimação do Modelo

«A fase de estimação consiste na obtenção de estimativas dos parâmetros do modelo que reproduzam o melhor possível os dados observados na amostra em análise» (Maroco, 2010b, p. 34).

O modelo da estrutura ou coerência da narrativa escrita foi avaliado com o *software* AMOS (v. 18, SPSS Inc. Chicago, IL) usando o método da máxima verosimilhança, aplicado aos itens originais. No ajustamento do modelo, cuja qualidade será avaliada no ponto seguinte, utilizou-se uma estratégia *two-step*: no primeiro passo, ajustou-se o modelo de medida⁵⁷ e, no segundo passo, ajustou-se o modelo estrutural.

⁵⁶ A explicação teórica do modelo teórico hipotético apresentado requer que todos os parâmetros sejam usados na identificação do modelo, não sendo, por isso, solução a eliminação de variáveis.

⁵⁷ Cujos resultados não estão reportados neste estudo por não fazerem parte dos objetivos propostos.

3. Resultados

Apresentemos os resultados do ajuste do modelo com explicação dos índices de ajustamento selecionados para reportar.

Avaliação do Ajustamento do Modelo

O modelo de análise de equações estruturais permite testar o ajustamento do modelo teórico hipotético, ou de vários modelos teóricos a uma mesma amostra, ou ainda de um modelo junto de amostras independentes. A análise do ajustamento do modelo permite avaliar a qualidade do modelo, numa perspetiva global como numa perspetiva local de parâmetros específicos, pela observação da significância individual de parâmetros num enquadramento teórico que engloba vários tipos de modelos lineares, uma vez que podemos ter um modelo teórico globalmente bem ajustado e localmente pouco ajustado num ou noutro parâmetro específico. Interessou a este trabalho avaliar o ajustamento global do modelo.

Por conseguinte, iremos avaliar a qualidade de dois modelos testados na mesma amostra (i) pelos testes de ajustamento realizados; (ii) pelos índices empíricos obtidos durante o ajustamento dos modelos (Maroco, 2010b).

Para os *testes de ajustamento*, usamos o *teste do Qui-quadrado*, que testa a mediocridade do modelo, ou melhor, «*é um teste à significância da função de discrepância* [entre a matriz de covariâncias da amostra e da matriz de covariâncias gerada pelo modelo teórico] *minimizada durante o ajustamento do modelo*» (Maroco, 2010b, p.50). De entre os métodos possíveis de ajustamento foi utilizado o método da máxima verosimilhança.

Para os *índices de significância*, usamos os *índices de qualidade de ajustamento*, que são medidas de ajustamento global e podem, «*em alternativa ao teste do χ^2 , avaliarem a qualidade do modelo*» (Maroco, 2010b, p. 41). Os índices de qualidade do ajustamento são em elevado número, pelo que a nossa opção pretendeu: respeitar os índices normalmente mais reportados, representar as cinco categorias em que os mesmos estão associados e, por último, evitar a redundância da informação. Assim, indicamos:

(i) para os *índices absolutos* (IA) - que avaliam o modelo em si mesmo sem o comparar a outros:

a) o χ^2/df (Qui-quadrado a dividir pelos graus de liberdade) - com valores de referência de bom ajustamento para valores inferiores a dois, de ajustamento aceitável para valores inferiores a cinco e ajustamento inaceitável para valores superiores a cinco (*ibidem*);

b) o GFI (*Goodness of Fit Index*) – valores inferiores a 0.9 indicam um mau ajustamento, de 0.9 a 0.95 indicam um bom ajustamento e superiores a 0.95 indicam um muito bom ajustamento (Maroco, 2010b);

(ii) para *índices relativos* (IR) - que comparam o modelo com os modelos de pior e de melhor ajustamento possível

a) o NFI (*Normed Fit Index*) – valores entre 0.8 e entre 0.9 indicam um ajustamento sofrível, valores acima de 0.9 indicam um bom ajustamento (*ibidem*);

b) o CFI (*Comparative Fit Index*) - valores inferiores a 0.9 indicam um mau ajustamento, de 0.9 a 0.95 indicam um bom ajustamento e superiores a 0.95 indicam um muito bom ajustamento (*ibidem*);

(iii) para os *índices da parcimónia* (IP) – que compensam a aproximação do modelo em estudo ao modelo saturado:

a) o PCFI (*Parsimony Comparative Fit Index*) e – b) o PGFI (*Parsimony Goodness of Fit Index*) – valores inferiores a 0.6 indicam um mau ajustamento, valores entre 0.6 e 0.8 indicam um bom ajustamento e valores iguais ou acima de 0.8 indicam um muito bom ajustamento (Maroco, 2010b, p. 51);

(iv) para os *índices de discrepância populacional* (IDP) - compara os momentos - médias e variâncias - amostrais do modelo com o modelo que se obteria com os momentos populacionais:

a) o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) a um intervalo de confiança de 90% - ajustamento medíocre para

valores entre 0.08 e 0.10, bom ajustamento para valores entre 0.05 e 0.08 e muito bom ajustamento quando os valores são inferiores a 0.05 (*ibidem*) e *p-value* maior ou igual que 0.05; utilizou-se também o *RMSEA* com I.C. a 90% e a probabilidade do $rmsea \leq 0.05$;

b) o *p value* – «se o limite inferior do intervalo de confiança for inferior a 0.05, isso é indicativo de um ajustamento muito bom» (Maroco, 2010b, p. 49);

(v) para os *índices baseados na teoria da informação* (IBTI) – usados em estudos de validação cruzada, ou seja, em estudos onde o ajustamento é testado numa e depois noutra amostra e na comparação de modelos testados:

a) o AIC (*Akaike Information Criterion*) e b) o ECVI (*Expected Cross-Validation Index*) – índices baseados na teoria da informação e sem valores de referência, porém o melhor modelo é o que apresenta menor valor em qualquer dos índices (Maroco, 2010b).

Para refinar o modelo, recorreu-se aos índices de modificação calculados pelo AMOS. Considerou-se que $IM > 11$ ($p < 0.001$) indicavam problemas de ajustamento local; não houve, no entanto, necessidade de avaliar a plausibilidade teórica das modificações, uma vez que elas não foram sugeridas pelos resultados obtidos na avaliação do ajustamento do modelo de medida. O pressuposto da normalidade multivariada foi avaliado com os coeficientes de assimetria e achatamento dos itens. Considerou-se que coeficientes de assimetria inferiores a três e de achatamento inferiores a sete indicam itens adequados ao ajustamento do modelo pelo método da máxima verosimilhança (Kline, 1998). A significância dos coeficientes estruturais foi avaliada com um teste Z, produzido pelo *software* AMOS (*Critical Ratio* e *p-value*), considerando-se estatisticamente significativas as estimativas dos

parâmetros com $p \leq 0.05$. Finalmente, as estimativas dos coeficientes do modelo foram consideradas na sua forma estandardizada.

Modelo de 1ª Ordem

O *Modelo 1*, proposto para concetualizar a estrutura da narrativa escrita, foi ajustado a uma amostra de 120 observações – Modelo 1 - de alunos de ambos os sexos e a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. Os resultados dos índices de ajustamento são apresentados na tabela 6.

Tabela 6. Índices de ajustamento do Modelo 1, numa amostra de 120 observações.

Modelo			IA		IR		IP		IDP	IBTI	
	χ^2 e p	df	χ^2/df	GFI	NFI	CFI	PGFI	PCFI	RMSEA	AIC	ECVI
M1_120	58.030; .130	48	1,235	.924	.910	.981	.557	.699	.044	120.030	1.009
Qualidade do ajustamento			Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom ⁵⁸	Bom	Muito Bom	Nota. Para usar com M2, abaixo.	

Legenda - M1 = Modelo 1; IA = índices absolutos, IR = índices relativos, IP = índices da parcimónia, IDP = índices de discrepância populacional, IBTI = índices baseados na teoria da informação.

O *Modelo 1*, testado na mostra de 120 participantes, tem um bom ajustamento à estrutura de variância e covariância dos 16 itens analisados ($\chi^2(48) = 58.030$, $\chi^2/df=1.235$, CFI=0.981, PCFI=0.699, GFI=0.924, PGFI=0.557, RMSEA =0.044, $P(rmsea \leq 0.05) = 0.003$, I.C. a 90%]0.06;0.089[.

Modelo de 2ª Ordem

Avaliação do Ajustamento do Modelo de 2ª ordem

O *Modelo 2*, na amostra de 120 observações, comporta-se como um modelo com bom ajustamento (tabela 7), tendo-se observado resultados idênticos aos do *Modelo 1*, nos índices reportados. Os resultados permitem considerar um melhor ajustamento deste modelo em comparação com o *Modelo 1*, para a mesma amostra, uma vez que apresentam valores mais

⁵⁸ O valor de .557 arredonda a .6, daí a classificação de bom ajuste.

baixos para os índices AIC e ECVI, índices que comparam o ajustamento entre modelos.

Tabela 7. Índices de ajustamento dos Modelos 1 e 2, na mesma amostra.

Modelos	χ^2 e p	df	IA		IR		IP		IDP	IBTI	
			χ^2/df	GFI	NFI	CFI	PGFI	PCFI	RMSEA	AIC	ECVI
M1_120	58.030; .130	48	1,235	.924	.910	.981	.557	.699	.044	120.030	1.009
M2_120	61.284; .112	49	1.251	.920	.905	.979	.578	.727	.046	119.284	1.002
Qualidade do Ajuste M2			Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom	M2 tem melhor ajuste que M1	

Legenda. M1 = Modelo 1, M2= Modelo 2; IA = índices absolutos, IR = índices relativos, IP = índices da parcimónia, IDP = índices de discrepância populacional, IBTI = índices baseados na teoria da informação.

4. Discussão

Esta discussão não estaria completa se não fizéssemos, antes de mais, uma incursão pelos índices reportados e pela informação que nos trazem os seus valores. Hooper, Coughlan e Mullen (2008) dão-nos conta da diversidade de índices disponíveis para avaliação da qualidade de um modelo, da problemática do seu processo de escolha, pelo conflito de informação que pode surgir, bem como das indicações sobre o ponto de corte, para cada índice, e a sua consideração para a qualidade do ajuste a retirar em função dele. Assim, sustentar as escolhas feitas e diversificá-las pela tipologia e categorias de informação que os índices transmitem, parece ser um passo importante na transparência dos resultados, uma vez que, em hipótese, se pode seleccionar os índices mais favoráveis ao modelo, omitindo alguns problemas do mesmo. Em ordem a clarificar a informação fornecida pelos resultados dos índices reportados, usaremos a classificação dos índices proposta quer por Hooper, Coughlan e Mullen (2008), quer por Maroco (2010b), uma vez que se complementam. Para estes autores, os índices dividem-se em categorias em função da informação que dão.

Vejam, primeiro, os *índices absolutos* que informam da qualidade do ajuste do modelo, para a amostra em estudo (dos que reportamos: χ^2 ; $\chi^2/|g|$ ⁵⁹; RMSEA; GFI). Qualquer destes índices apresenta valores que indicam um bom ajuste do modelo (M1 e M2), à amostra em estudo. Sublinhe-se que o valor do RMSEA, considerado um dos índices mais informativos, pela sua sensibilidade ao número de parâmetros estimados pelo modelo, apresenta resultados que indicam um muito bom ajuste, o que indicia uma muito boa adequação do número de parâmetros estimados pelos modelos em estudo.

Já os *índices relativos* ou comparativos informam acerca da qualidade do modelo em comparação com o modelo nulo ou independente (dos que reportamos: NFI e PCFI). O NFI compara o χ^2 do modelo com o χ^2 do modelo nulo, os resultados indicam que os modelos em estudo são modelos que apresentam bons resultados na comparação com o modelo ideal. Porém, este índice é sensível ao tamanho da amostra, contudo o CFI é uma revisão do NFI na qual está considerada o tamanho da amostra; pelo que o resultado do NFI no estudo que estamos a apresentar, que considera na sua estatística o tamanho da amostra, faz subir a avaliação dos modelos em estudo de um nível bom para um nível muito bom na sua comparação com o modelo ideal.

Nos *índices de parcimónia* que nos informam acerca da complexidade do modelo, os valores são penalizados em função de uma maior complexidade do modelo (dos que reportamos: PGFI e PCFI). Os resultados dos índices mostram um bom ajuste do modelo, o que indica que estamos perante modelos parcimoniosos cuja complexidade parece adequada. Podemos, no entanto, complementar esta interpretação com os resultados do índice AIC, considerado por Hooper, Coughlan e Mullen (2008) como um índice de parcimónia, mas também conhecido como *índice baseado na teoria da informação* (categoria

⁵⁹ «Due to the restrictiveness of the Model Chi-Square, researchers have sought alternative indices to assess model fit. One example of a statistic that minimises the impact of sample size on the Model Chi-Square is Wheaton et al's (1977) relative/normed chi-square (χ^2/df). (...) The Goodness-of-Fit statistic (GFI) was created by Jöreskog and Sorbom as an alternative to the Chi-Square test and calculates the proportion of variance that is accounted for by the estimated population covariance» (Hooper, Coughlan e Mullen, 2008, p. 54).

considerada por Maroco, 2010b) e que compara modelos para os mesmos dados; neste índice, os dois modelos têm resultados muito idênticos, com ligeira vantagem para o M2, podendo ser este mais parcimonioso. Todavia, o AIC não se ajusta ao tamanho da amostra e, de acordo com Hooper, Coughlan e Mullen (2008), não é o mais aconselhado para comparar modelos hierárquicos. No entanto, se complementarmos esta informação com os resultados do ECVI (índice que integra a categoria de *índices baseados na teoria da informação*, Maroco, 2010b), índice que a partir da mesma amostra reflete o ajuste do modelo noutras amostras semelhantes, vamos encontrar consistência nos resultados do índice anterior. Por outras palavras, qualquer dos resultados é favorável, em termos de comparação intermodelos, ao modelo de segunda ordem (M2). Recorde-se, contudo, que os dois se apresentam como modelos com bons níveis nos índices de ajustamento global. Passemos, agora, destas considerações preliminares às reflexões sobre os resultados que, numa perspetiva hierárquica (modelo de primeira e de segunda ordem), pretenderam avaliar a qualidade do modelo teórico hipotético proposto para análise da estrutura narrativa dos estudos desenvolvidos ao longo deste trabalho. Consideremos, então, que:

- a) Relativamente ao modelo (M1) de primeira ordem, e considerando os resultados da validação do modelo, nos quais se observa um bom ajustamento do mesmo, conclui-se que o modelo teórico proposto e sujeito a esta análise se comporta como um bom modelo, de acordo com os padrões de referência considerados. Logo, os eixos da estrutura da narrativa são bem explicados pelos elementos da estrutura narrativa.
- b) Se atentarmos conjuntamente aos resultados dos índices de ajustamento dos modelos de 1^a e de 2^a ordem (M1 e M2), verificamos que os dois modelos são modelos cuja qualidade de ajustamento é boa. Contudo, o modelo de segunda ordem (M2), também previsto pelo modelo teórico hipotético proposto, é um modelo mais ajustado que o modelo de primeira ordem (M1), pelo que (i) a estrutura da narrativa é bem explicada pelos eixos e (ii) o modelo de segunda ordem explica

melhor as relações das variáveis, manifestas e latentes, envolvidas nos modelos apresentados.

Convém sublinhar que os dois modelos avaliados, quanto ao seu ajuste global, não precisaram de ser reespecificados não havendo, por isso, necessidade de obtenção de um melhor ajuste. Estas verificações são compreensíveis, uma vez que estamos perante modelos hierarquicamente organizados, ou seja, o modelo de primeira ordem pode ser considerado um submodelo do modelo de segunda ordem. De facto, o modelo de segunda ordem, do ponto de vista teórico, tal como as análises estatísticas confirmam, explica de forma mais consistente todas as relações entre variáveis exógenas e variáveis endógenas de primeira e de segunda ordem. Vê-se, assim, do ponto de vista do seu ajuste global, confirmada a qualidade do modelo hipotético proposto para avaliar a qualidade da estrutura da narrativa escrita em alunos do primeiro ciclo do ensino básico.

**VI - Estudo Exploratório: o Texto Narrativo
em Alunos do 1º ciclo do Ensino
Básico**

A organização deste capítulo seguiu em quatro pontos: num primeiro ponto, vamos contextualizá-lo e identificar os objetivos perseguidos; num segundo ponto, apresentar-se-ão os resultados que expõem uma grande multiplicidade de dados estudados. Por último, discutem-se os resultados, numa perspetiva que, de algum modo, irá sustentar a necessidade dos estudos que integram a terceira parte deste trabalho.

O presente estudo lida com três dimensões de dados, relativos ao texto narrativo: dados da estrutura, dados da coesão e dados de produtividade. A dimensão da estrutura da narrativa é a nossa principal variável de interesse e organiza-se em três tipos de medida, num contínuo que vai do específico ao global: *elementos* (medida específica), *eixos* e *índice de preenchimento* (score global) do quadrado narrativo. Com estas medidas, as variáveis “primárias” (os doze *elementos* da estrutura da narrativa) foram reclassificadas, conceptualizando a representação gráfica de uma figura de natureza métrica e holística, que implicou a criação de *eixos* – os eixos de um *quadrado narrativo*. Um processo concetual organizou e agrupou os *elementos* estruturais em *eixos* que, por sua vez, se unem num *score* global: o *índice de preenchimento* do quadrado narrativo.

1. Contextualização e Objetivos

Decorrente da revisão teórica e da investigação na área em que o estudo se inscreve, e já suportada na primeira parte, surge um conjunto de interesses a desenvolver. O foco da investigação será o de encontrar diferenças e associações entre variáveis que se enquadram em três grandes medidas dos textos narrativos escritos: a coerência ou estrutura, a coesão e a produtividade, procurando observar o papel que nelas tem a escolaridade. A nossa variável de interesse é a que se reporta à estrutura da narrativa, equacionada, como vimos, através do modelo teórico proposto, em três níveis de condensação da informação: uma variável de medida global (o *índice de*

preenchimento do quadrado), quatro variáveis intermédias de medida (o *eixo de orientação*, o *eixo de estrema*, o *eixo de ação* e o *eixo de cooperação*) e, finalmente, um grupo de doze variáveis de medida específicas dos elementos da estrutura da narrativa (a *personagem*, o *tempo*, o *espaço*; o *início*, a *introdução*, a *finalização*; o *problema*, a *tentativa*, a *resolução*; a *caracterização das personagens*, a *caracterização do espaço* e a *resposta interna*). Vejamos, então, a que questões se pretende dar resposta com os dados em análise no estudo e sobre quais nos debruçamos:

a) como varia a estrutura da narrativa escrita (ao nível dos elementos, eixos e índice de preenchimento) ao longo dos diferentes anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico?;

b) como varia a coesão da narrativa escrita (ao nível das orações simples e orações complexas coordenadas e subordinadas) ao longo da escolaridade?;

c) como varia a produtividade da narrativa escrita (ao nível do número de frases e do número de palavras) ao longo da escolaridade?;

d) como se relaciona a estrutura da narrativa escrita (ao nível dos elementos, eixos e índice de preenchimento) com a coesão (tipo de orações: simples, complexas coordenadas e complexas subordinadas)?;

e) como se relaciona a estrutura da narrativa escrita (ao nível dos elementos, eixos e índice de preenchimento) com a produtividade (número de frases e número de palavras) da narrativa?;

f) como se relaciona a coesão da narrativa escrita (tipo de frases: simples, complexas coordenadas e complexas subordinadas) com a produtividade (número de frases e número de palavras) da narrativa?;

g) em que medida a estrutura da narrativa prediz a coesão e a produtividade do texto narrativo?;

h) em que medida a escolaridade prediz as dimensões da narrativa: estrutura, coesão e produtividade?

Em suma, pretendeu verificar-se se a escolaridade se constitui como fator de diferenciação nas variáveis estrutura, coesão e produtividade, se há algum tipo de associação entre aquelas dimensões do texto narrativo e se a estrutura é um bom preditor da coesão e da produtividade; e, do mesmo modo, interessou-nos analisar se a escolaridade é preditora de qualquer uma das três dimensões da narrativa.

2. Resultados

Tomando em consideração os objetivos e as questões formuladas no âmbito desta investigação, analisaremos as relações que se centram em torno da nossa variável de interesse: a estrutura do texto narrativo escrito. Segue, para tal, a apresentação das medidas descritivas das variáveis consideradas, continuadas (ou em conjunto), pelas análises efetuadas. Iniciaremos pela análise das diferenças encontradas nas médias das variáveis dependentes em função da escolaridade para, de seguida, averiguarmos as relações entre elas e, finalmente, usando a análise de regressão, procuramos ver em que medida a estrutura e a escolaridade predizem o comportamento de outras variáveis.

Numa análise exploratória prévia, verificamos os pressupostos requeridos às análises estatísticas efetuadas.

Análise das diferenças das variáveis dependentes em função da escolaridade

Em paralelo com a análise das medidas descritivas, examinaremos as diferenças entre variáveis estudadas. A nossa análise incidirá, separadamente, sobre o estudo das variáveis dependentes em função da variável independente (a escolaridade). Deste modo, as variáveis dependentes em análise dizem respeito:

- a) à estrutura da narrativa – *índice de preenchimento* do quadrado (medida global), eixos da narrativa (quatro medidas: *eixo de orientação, eixo de extrema, eixo de ação e eixo de cooperação*) e

elementos da narrativa (doze medidas: *personagem, espaço, tempo; início, introdução, finalização; problema, tentativa, resolução; caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna*);

b) à coesão da narrativa – *orações simples, orações complexas coordenadas e orações complexas subordinadas*;

c) à produtividade da narrativa – *número de frases e número de palavras* usadas na escrita dos textos narrativos.

Iniciamos a apresentação partindo de medidas mais globais para medidas mais específicas (do índice de preenchimento, para os elementos da estrutura, passando pelos eixos), como forma de irmos percebendo progressivamente o que, na globalidade, recebeu impacto da especificidade. Analisaremos, antes de mais, como varia a estrutura da narrativa, ao longo da escolaridade, através da medida índice de preenchimento.

Índice de preenchimento

A *análise exploratória* de dados revelou não estar cumprida a totalidade dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos. Verificaram-se dois dos pressupostos subjacentes à utilização dos testes paramétricos (i) termos uma variável dependente intervalar em testes de diferenças inter-sujeitos e (ii) termos uma distribuição aproximadamente normal⁶⁰, avaliada através do teste de normalidade de Shapiro-wilk, quer no índice de preenchimento da figura, quer nos eixos da estrutura da narrativa, bem como nos seus elementos. Acontece, porém, que as variâncias dos grupos independentes, avaliadas pelo teste de Levene da homogeneidade da variância, não se revelam equivalentes em qualquer uma das variáveis dependentes analisadas (índice de preenchimento, eixos e elementos). Em ordem a decidir os testes a usar, paramétricos ou não paramétricos, não estando cumprido apenas um dos pressupostos subjacentes à utilização dos

⁶⁰ Nos eixos, bem como nos elementos da estrutura da narrativa consideramos a distribuição aproximadamente normal, mesmo quando um dos valores (face a uma maioria que cumpria valores indicativos da não violação da normalidade) se desviava do valor $p \geq 0,05$, de acordo com Martins (2011).

testes paramétricos, e pela complexidade das transformações matemáticas corretivas e descrição dos resultados a ela associados, seguimos a sugestão de Fife-Schaw (2006), ao executarmos os testes paramétricos e não paramétricos equivalentes e adequados à hipótese em estudo. Os resultados de ambos os testes concordam em termos da rejeição da hipótese nula pelo que, considerando a maior robustez e a redução do erro de Tipo I, optamos por reportar os resultados dos testes paramétricos. A este cuidado foi ainda acrescido o cuidado na seleção do teste de *post-hoc* de Thamhane's T2⁶¹, indicado como apropriado para ser aplicado em situações nas quais não se verifica o pressuposto da homocedasticidade. Estes procedimentos observaram-se ao longo de todo o tratamento estatístico dos dados concernentes ao estudo em causa. Em síntese, para as variáveis dependentes que se referem a medidas distintas (que vão do global ao específico: índice de preenchimento, eixos e elementos) da estrutura da narrativa, recorreremos à ANOVA *one-way*, seguida do teste *post-hoc* Thamhane's T2. O pressuposto da distribuição normal da variável dependente nos diferentes grupos definidos pelo cruzamento do fator "escolaridade" foi avaliado pelo teste de Shapiro-Wilk, adequado a grupos com n inferior a 30⁶². O pressuposto da homogeneidade da variância foi validado com o teste de Levene. As análises estatísticas descritivas e inferenciais foram executadas com o *software* SPSS (versão 18, SPSS Inc. Chicago, IL). Consideram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a 0.05.

⁶¹ Foram testados todos os testes *post-hoc* indicados (pelo próprio *software* - SPSS) como apropriados para não verificação da homogeneidade da variância, os resultados são muito idênticos e, num entendimento de dar robustez às análises, optamos sempre por reportar o teste *post-hoc*, dentro dos sugeridos para não verificação da homocedasticidade, cujo resultado nos indica uma maior robustez do teste. Convém referir que, nesta verificação, não foi usado o teste de *Games-Howell*, apesar de frequentemente sugerido para estas situações, por ser indicado para amostras com um número muito diferente de participantes, sendo que no caso em estudo o n dos grupos é idêntico.

⁶² Habitualmente usamos o teste de Shapiro-Wilk por termos, nos diferentes grupos, um número de participantes na fronteira dos 30, ora ligeiramente abaixo, ora ligeiramente acima. Quando os resultados entre este teste e o de Kolmogorov-Smirnov são discordantes, ao nível da homogeneidade da variância, optamos por usar os resultados dos dois testes adequando a escolha ao n dos grupos, tendo o $n=30$ como fronteira para a decisão na escolha do teste de normalidade.

Reportaremos, de seguida, os dados relativos à estatística descritiva e os resultados relativos à análise de variância (ANOVA) unifatorial (F), com vista a averiguarmos se há diferenças na estrutura da narrativa, na medida do índice de preenchimento do quadrado da narrativa, ao longo do 1º ciclo do ensino básico.

Retomemos a análise do *índice de preenchimento* do quadrado, medida mais geral da estrutura no nosso estudo. Os dados da Tabela 8 sugerem uma evolução no *índice de preenchimento* do quadrado da estrutura da narrativa ao longo dos anos de escolaridade. Verifica-se que a média do *índice de preenchimento* do quadrado da estrutura da narrativa foi aumentando ao longo dos anos de escolaridade, mais do que dobrando o seu valor do 1º para o 2º ano, e quase triplicando o seu valor do 1º para o 4º ano; entre o 2º e o 3º ano, observa-se um aumento bem mais contido da média, o que resulta em valores médios de *índice de preenchimento* quase idênticos para as produções narrativas dos alunos destes dois anos de escolaridade.

Tabela 8. Estatísticas Descritivas do índice de preenchimento do quadrado da estrutura narrativa nos diferentes anos de escolaridade.

	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Amplitude
1º ano ($n=24$)	22.23	20.50	11.13	4.50 – 41.25
2º ano ($n=33$)	46.11	49.50	19.02	2.25 – 70
3º ano ($n=29$)	50.25	52.25	17.90	7.50 – 76
4º ano ($n=34$)	61.02	52.25	9.74	41.25 – 80

Em ordem a verificarmos a significância estatística destes valores recorreremos, como já dissemos, à análise de variância (ANOVA) unifatorial (F), para averiguarmos as diferenças entre os quatro grupos independentes na análise da variável dependente intervalar relativa ao *índice de preenchimento* (IP) do quadrado da estrutura narrativa.

De acordo com a tabela 9, a análise estatística confirma que há diferenças estatisticamente significativas ao nível da estrutura da narrativa,

medida pelo *índice de preenchimento* do quadrado, em função do ano de escolaridade, $F(3,116) = 31.650$, $p < .001$. Porém, ficam por especificar em que anos se situam essas diferenças significativas de médias entre os grupos em comparação. Para identificar onde se situam as diferenças recorreremos a testes *post-hoc*, que permitem comparar os grupos dois a dois. Foi escolhido o teste de Thamhane's T2⁶³, por se tratar de um teste adequado a grupos em comparações que não cumprem o pressuposto da homogeneidade da variância (Field, 2009).

Tabela 9. Diferenças do índice de preenchimento do quadrado narrativo nos quatro anos de escolaridade.

	1º ano (n=24)		2º ano (n=33)		3º ano (n=29)		4º ano (n=34)		F(3,116)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
IP	22.229	11.125	46.114	19.022	50.250	17.902	61.015	9.735	31.650***

*** $p < .001$; IP = índice de preenchimento.

Os resultados do Teste *post-hoc* de Thamhane's T2 (tabela 10) revelaram que os alunos do 1º ano apresentam narrativas significativamente piores relativamente aos alunos do 2º ano ($p < .001$), do 3º ano ($p < .001$) e do 4º ano ($p < .001$) de escolaridade. Ao invés, não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos do 2º e do 3º ano de escolaridade ($p = .944$). Todavia, os discentes do 4º ano produzem narrativas que, na globalidade, são estruturalmente melhores, e com significância estatística, face aos alunos do 2º ano ($p = .001$) e face aos alunos do 3º ano ($p = .036$).

Tabela 10. Teste *post-hoc* de Thamhane's T2 do índice de preenchimento do quadrado em função do ano de escolaridade

	1º ano vs. 2º, 3º e 4º ano	2º ano vs. 3º ano	2º ano vs. 4º ano	3º ano vs. 4º ano
IP	***	ns	.001	*

*** $p < .001$; * $p < .05$; ns = não significativo

⁶³ «*Tamhane's T2. Conservative pairwise comparisons test based on a t test. This test is appropriate when the variances are unequal*» (PASW - Statistics Base 18, 1997 - 2007, p. 55).

Deste modo, a escolaridade favorece a diferenciação no *índice de preenchimento* do quadrado, ou seja, na estrutura das narrativas, com exceção da transição do 2º para o 3º ano.

Estes dados confirmam uma evolução no *índice de preenchimento* do quadrado da estrutura da narrativa ao longo dos anos de escolaridade; porém, a evolução não é linear nas diferentes transições de anos, surgindo a passagem do 2º para o 3º ano como um momento de “hibernação” na aprendizagem do aluno.

Eixos da estrutura narrativa

Tal como vimos, a escolaridade funciona como fator de diferenciação no *índice de preenchimento* do quadrado e, conseqüentemente, na estrutura da narrativa. Resta-nos saber se o mesmo se passa ao nível dos Eixos da Narrativa e, de seguida, dos Elementos da Narrativa.

A tabela 11 mostra os resultados das medidas descritivas (média e desvio-padrão) e as diferenças dos quatro eixos que agrupam os elementos da estrutura narrativa – *orientação, extrema, ação e cooperação* – nos quatro anos de escolaridade.

Os resultados revelam um aumento progressivo da média, em todos os eixos da estrutura da narrativa, ao longo da escolaridade; o aumento entre o 2º e o 3º ano é pouco expressivo, em comparação com o observado nas transições entre os restantes anos de escolaridade. Se averiguarmos as transições ano a ano, observamos que o aumento de médias entre o 3º e o 4º ano é menos expressivo em comparação com o aumento de médias, observado nos eixos, na transição do 1º para o 2º ano de escolaridade; aparentemente, é nesta última que se observa o aumento mais expressivo. Do 1º para o 3º ou para o 4º ano de escolaridade, os aumentos de média são sempre expressivos, em qualquer eixo da estrutura da narrativa.

De acordo com os resultados da análise de variância (ANOVA) unifatorial (F), há diferenças significativas nos eixos da estrutura da narrativa, em função dos anos de escolaridade, $F(3,116) = 19.875$, $p < .001$, para o eixo

de orientação; $F(3,116) = 12.941$, $p < .001$, para o eixo de extrema; $F(3,116) = 18.688$, $p < .001$; para o eixo de ação; $F(3,116) = 18.106$, $p < .001$ e para o eixo de cooperação.

Tabela 11. Diferenças entre os quatro eixos da estrutura narrativa em função dos quatro anos de escolaridade

	1º ano (n = 24)		2º ano (n = 33)		3º ano (n = 29)		4º ano (n = 34)		F(3,116)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Eixo Orientação	5.167	2.057	7.424	2.278	7.724	1.579	8.677	.638	23.158***
Eixo Extrema	4.042	1.853	5.454	2.063	5.862	1.642	6.794	1.038	23.280***
Eixo Ação	3.625	2.143	6.333	2.689	6.931	2.534	7.941	1.229	22.017***
Eixo Cooperação	1.833	1.167	3.667	1.242	3.828	1.513	4.265	1.214	34.287***

*** $p < .001$

Procurando esclarecer onde se situam as diferenças significativas para cada eixo, ao longo da escolaridade, fomos comparar, par-a-par, diferentes anos de escolaridade. O Teste *post-hoc* de Thamhane's T2 (tabela 12) revelou diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano e todos os restantes anos de escolaridade, para os quatro eixos da narrativa (*eixo de orientação*, 1º - 2º, $p = .002$ e entre o 1º - 3º/4º, $p = .001$; *eixo de extrema*, 1º - 2º, $p = .012$ e entre o 1º - 3º/4º, $p = .001$; *eixo de ação*, 1º - 2º/3º/4º, $p = .001$ e *eixo de cooperação*, 1º - 2º/3º/4º, $p = .001$). Os resultados salientam uma estrutura narrativa bem menos completa nos textos produzidos pelos alunos do 1º ano, face aos produzidos pelos alunos de qualquer outro ano de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico. Tal como aconteceu para o *índice de preenchimento*, também nos eixos da estrutura da narrativa as diferenças de médias observadas entre as narrativas dos alunos do 2º e do 3º ano não são estatisticamente significativas o que, mais uma vez, pode indicar um período de desenvolvimento pouco significativo da competência para narrar; contudo, na transição do 3º para o 4º ano de escolaridade, as diferenças de médias (dos eixos) foram ou tenderam a ser estatisticamente significativas.

Na transição do 2º para o 4º ano de escolaridade, observa-se um aumento significativo das médias da estrutura da produção narrativa, nos eixos

de *orientação* ($p = .025$), *estrema* ($p = .01$) e *ação* ($p = .018$). O *eixo de cooperação* ocorre muito pouco nos textos narrativos, dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, e apenas apresenta aumento significativo, nas médias, na comparação do 1º com os restantes anos de escolaridade (1º - 2º/3º/4º, $p < .001$). Consequentemente, a maior aquisição feita na expressão do *eixo de cooperação*, visível nos textos narrativos produzidos pelos alunos, dá-se do 1º para o 2º ano de escolaridade.

Tabela 12. Teste *post-hoc* Tamhane's T2 entre os quatro eixos da estrutura narrativa em função dos anos de escolaridade

	<i>Anos de Escolaridade</i>					
	1ºAno	1ºAno	1ºAno	2ºAno	2ºAno	3ºAno
	vs.	vs.	vs.	vs.	vs.	vs.
	2ºAno	3ºAno	4ºAno	3ºAno	4ºAno	4ºAno
Eixo Orientação	**	***	***	<i>ns</i>	*	*
Eixo Estrema	*	**	***	<i>ns</i>	*	<i>t</i>
Eixo Ação	***	***	***	<i>ns</i>	*	<i>ns</i>
Eixo Cooperação	***	***	***	<i>ns</i>	<i>ns</i>	Ns

*** $p \leq .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; *t* = marginalmente significativo; *ns* = não significativo

Similarmente ao reportado no *índice de preenchimento* do quadrado, os anos de escolaridade também exercem efeito na diferenciação da expressão dos eixos da estrutura dos textos narrativos produzidos, à exceção da transição do 2º para o 3º ano e, por vezes, para o 4º ano de escolaridade. Confirma-se, também aqui, uma certa “hibernação” na competência global para narrar, entre o 2º e o 3º ano que, nalguns eixos, se estende à transição entre o 3º e o 4º ano de escolaridade, mas que não se configura comparando o 2º com o 4º ano. Tal facto, sugere melhorias progressivas, mas menos expressivas, entre o 2º e o 3º ano e entre o 3º e o 4º ano. Contudo, estas diferenças apenas assumem significância estatística decorridos dois anos de escolaridade, pelo que são mais expressivas entre o 2º e o 4º ano.

Observa-se, além disso, uma “hibernação” mais efetiva relativa ao *eixo cooperação*, uma vez que as diferenças de média não são significativas na transição do 2º para o 4º ano de escolaridade, sugerindo que os alunos não

progridem significativamente na expressão do *eixo cooperação*, nas suas narrativas, para além do 2º ano de escolaridade.

Elementos da estrutura narrativa

Tal como vimos, a escolaridade funciona como fator de diferenciação no *índice de preenchimento* (IP) do quadrado, bem como nos eixos e, conseqüentemente, na estrutura da narrativa. Resta-nos, agora, saber que elementos da estrutura narrativa contribuíram para aquelas diferenças da estrutura da narrativa.

A tabela 13 mostra os resultados das medidas descritivas (média e desvio-padrão) ao longo da escolaridade, e as diferenças nos doze elementos da estrutura narrativa. Os resultados revelam uma tendência de subida da média, aparentemente pouco expressiva, entre o 3º e o 4º ano de escolaridade, para a quase totalidade dos elementos da estrutura narrativa, exceção feita à *personagem* e *caracterização do espaço*. Assim, parece que, em maioria, os elementos da estrutura narrativa não revelam aumentos expressivos entre o 3º e 4º ano de escolaridade. Em contrapartida, os elementos, analisada a transição do 1º para o 2º ano, revelam aumentos mais expressivos da sua média face a qualquer outra das transições de ano. Dito de outro modo, a grande maioria dos elementos da estrutura da narrativa escrita surge, de forma mais expressiva nos textos dos alunos, e em comparação entre anos, na transição do 1º para o 2º ano de escolaridade. Considerando a média do ano, o aumento mais expressivo verifica-se no final do 2º ano; exceção feita à *personagem*, *caracterização do espaço* e ainda à *introdução*. Observa-se, ainda, que a tendência de aumento, menos expressiva do 2º para o 3º ano e do 3º para o 4º, assume um aumento mais expressivo se comparado o 2º com o 4º ano. Estas constatações, reforçam a ideia da maior expressividade do aumento significativo de médias, entre o 1º e o 2º ano de escolaridade, para a generalidade dos elementos da estrutura do texto narrativo.

Analisemos, agora, alguns casos particulares. O elemento estrutural *personagem* revela um aumento progressivo e idêntico nas suas médias, do 1º ao 4º ano de escolaridade, já com valores médios salientes para o 1º ano ($M = 2.333$), que progridem até um valor de teto no 4º ano ($M = 2.912$). Esta

observação remete para uma aquisição progressiva do elemento estrutural *personagem*, já satisfatoriamente adquirido no 1º ano de escolaridade, pela visibilidade que lhe é dada nas produções narrativas dos alunos. Fenômeno idêntico de aquisição já satisfatória no 1º ano, observa-se no elemento estrutural *introdução*. Porém, neste elemento, os dados retirados a partir da média, ao longo dos anos (à volta de uma linha média de 2, com ligeiras quedas ou subidas), indicam que os alunos não progridem na sua aquisição ao longo da escolaridade. No que se refere ao elemento *caracterização do espaço*, observa-se, através das médias ao longo dos anos, que os alunos não o têm adquirido, ainda, no 1º ano e terminam o ciclo de ensino sem o expressar nos seus textos. Os seus valores, em média, não chegam a atingir uma ocorrência em cada três textos produzidos pelo mesmo aluno.

Tabela 13. Diferenças entre os doze elementos da estrutura narrativa em função dos quatro anos de escolaridade.

	1º ano (n=24)		2º ano (n=33)		3º ano (n=29)		4º ano (n=34)		F(3,116)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<i>Eixo Orientação</i>									
Personagem	2.333	.565	2.697	.684	2.862	.441	2.912	.288	6.898***
Espaço	1.542	1.103	2.364	.929	2.345	.897	2.824	.387	10.814***
Tempo	1.292	1.197	2.364	.994	2.517	.829	2.941	.239	17.855***
<i>Eixo de Estrema</i>									
Início	1.29	1.160	2.55	1.003	2.48	.829	2.65	.691	12.389***
Introdução	2.00	.885	1.85	1.034	2.00	.926	2.15	.892	.563ns
Finalização	.75	.737	1.06	.899	1.38	1.083	2.00	2.00	10.257***
<i>Eixo Ação</i>									
Problema	1.750	.897	2.485	.972	2.621	.775	2.941	.239	11.779***
Tentativa	.917	.776	2.061	.966	2.276	.922	2.529	.563	19.831***
Resolução	.958	.859	1.788	1.023	2.035	1.117	2.471	.662	12.855***
<i>Eixo Cooperação</i>									
Resposta Interna	.79	.658	1.55	.938	1.59	.907	1.88	.913	7.539***
Caracterização Personagens	.833	.637	1.939	.827	1.966	.906	2.118	.769	14.279***
Caracterização Espaço	.208	.415	.182	.392	.276	.455	.265	.448	.343ns

*** $p < .001$; ns = não significativo

Depois de termos percebido que os alunos parecem melhorar significativamente as médias entre o 1º e o 2º ano, na generalidade dos elementos estruturais em estudo, iremos analisar se esse aumento se verifica, e igualmente com significado estatístico, entre outras transições de ano.

Os valores da tabela 14 evidenciam que não há valores estatisticamente significativos, na comparação feita entre o 3º e o 4º ano, para qualquer elemento da estrutura da narrativa. Fenómeno rigorosamente igual observa-se na comparação entre o 2º e o 3º ano de escolaridade, o que nos permite dizer que eventuais melhorias dos alunos, nos elementos da estrutura narrativa, depois do 2º ano, e de ano para ano, não são progressos significativos na competência para narrar ao nível (dos elementos *per si*) da estrutura do texto. Note-se, ainda assim, que numa comparação entre o 2º e o 4º ano se observam melhorias significativas em três elementos estruturais, distribuídos pelos primeiros três eixos considerados: *tempo (eixo de orientação)*, *finalização (eixo de estrema)* e *resolução (eixo de ação)*. Nos elementos que formam o *eixo de cooperação*, não se observa qualquer melhoria significativa em qualquer comparação feita a partir do 1º ano de escolaridade⁶⁴.

Analisemos, agora, elementos que tiveram um comportamento diferenciado do até aqui descrito. O elemento estrutural *personagem* não apresenta diferenças significativas em qualquer comparação estabelecida, ano a ano, o que confirma as observações já feitas a propósito da análise dos seus resultados médios, ao longo da escolaridade. Ou seja, é um elemento que progride no decorrer do 1º ciclo do ensino básico, com progressão pouco expressiva (mais evidente entre o 1º e o 3º ano), mas equilibrada. Os elementos estruturais *introdução* e *caracterização do espaço*, não exibem melhoria significativa em qualquer comparação entre os quatro anos de escolaridade. Isto significa que o aluno termina o 1º ciclo de modo idêntico ao modo como nele ingressou na sua competência para narrar, relativamente a estes dois elementos estruturais. Todavia, esta “não aprendizagem” tem

⁶⁴ Refira-se, também, que a comparação do 1º para o 4º ano de escolaridade, apesar de registada na tabela, não será alvo de apreciação, uma vez que nela está contida a expressiva melhoria observada nos alunos na generalidade dos elementos comparados entre o 1º e o 2º ano de escolaridade.

significados diferentes para cada elemento. Em relação ao elemento *introdução*, e face às médias obtidas, concluímos que o aluno, não atingindo o teto da competência, globalmente, consegue introduzir o leitor, nas histórias que produz: a média anda à volta dos dois, ao longo da escolaridade, significando que cada aluno expressa este elemento em dois de três textos produzidos. Contudo, no elemento *caracterização do espaço* observa-se que os alunos não o têm adquirido aquando da sua entrada no 1º ciclo, nem o adquirem durante a frequência do mesmo.

Tabela 14. Teste *post-hoc* Thamhane's T2 dos doze elementos da estrutura narrativa na comparação entre os anos de escolaridade.

	Anos de Escolaridade					
	1ºAno	1ºAno	1ºAno	2ºAno	2ºAno	3ºAno
	vs. 2ºAno	vs. 3ºAno	vs. 4ºAno	vs. 3ºAno	vs. 4ºAno	vs. 4ºAno
	Eixo Orientação					
Personagem	<i>ns</i>	***	****	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Espaço	*	*	****	<i>ns</i>	t	<i>ns</i>
Tempo	***	****	****	<i>ns</i>	*	T
	Eixo de Estrema					
Início	****	****	****	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Introdução	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Finalização	<i>ns</i>	t	****	<i>ns</i>	****	<i>ns</i>
	Eixo Ação					
Problema	*	***	****	<i>ns</i>	t	<i>ns</i>
Tentativa	****	****	****	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Resolução	**	****	****	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Eixo Cooperação					
Resposta Interna	***	***	****	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Caracterização Personagens	****	****	****	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Caracterização Espaço	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>

**** $p \leq .001$; *** $p \leq .005$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; t = marginalmente significativo; *ns* = não significativo

Em síntese, observa-se relevância nos efeitos da escolaridade na melhoria da estrutura dos textos narrativos dos alunos do 1º ciclo, sendo que esses se situam, particularmente, no avanço observado no 2º ano de escolaridade, na maioria dos elementos e na totalidade dos eixos da estrutura.

Verifica-se, ainda, que os avanços dos alunos entre o 2º e o 3º ano, e o

3º e o 4º ano, frequentemente não são significativos, mas são-no do 2º para o 4º ano, o que indica uma tendência de melhoria progressiva, depois do 2º ano, e acentuada neste ano de escolaridade. Observa-se que, em maioria e com significância estatística, os elementos progridem exponencialmente no 2º ano, à exceção do elemento *personagens* e do elemento *introdução*, cujos progressos ocorrem ao longo da escolaridade. O elemento *caracterização do espaço*, em sintonia com a tendência dos elementos do *eixo cooperação*, não revela uma aquisição expressiva por parte dos alunos ao longo da escolaridade.

Coesão narrativa versus escolaridade

Após escrutínio da relação entre a variável independente – anos de escolaridade - e as três dimensões de medida dos dados da estrutura narrativa (índice de preenchimento, eixos e elementos), fomos verificar qual seria o efeito daquela nas variáveis relacionadas com a coesão da narrativa. A coesão é operacionalizada nas variáveis *orações simples*, *orações complexas coordenadas* e *orações complexas subordinadas*.

Da nossa análise (tabela 15), destaca-se, de forma generalizada, os elevados valores de dispersão (desvio-padrão) dos resultados, considerando cada um dos elementos da coesão: orações simples e orações complexas – coordenadas ou subordinadas. Este dado é indicativo da presença de *outliers* ou observações discordantes, os quais precisam de ser compreendidos para prosseguirmos com as análises inferenciais. Com efeito, a nossa preocupação foi a de estudar os *outliers* de modo a perceber as razões do seu aparecimento.

Habitualmente, a opção considerada mais simples é a de eliminar os *outliers*. Há também quem considere (Maroco, 2010a) que os efeitos dos *outliers* podem ser moderados, quando não estão próximos dos limites do domínio das observações. Por outro lado, cabe referir a perspetiva que considera que todas as observações devem contribuir com igual peso para o resultado final. Em ordem a uma decisão, mais pessoalizada, pelo desencontro das sugestões relativas ao tratamento a dar aos *outliers*, consideramos que as

observações discordantes devem ser tratadas pois, como se viu na análise da estrutura, contêm informação relevante sobre características subjacentes aos dados, cujas observações poderão ser decisivas no conhecimento da população à qual pertence a amostra em estudo. Assim, para efeitos da presente abordagem, as observações discordantes foram consideradas. Uma observação direta da matriz e verificação de dados, possibilitou concluir não se tratar de erros de medida, mas antes de textos narrativos que derivam de observações que se situam, todas elas, de forma pouco característica acima da média. Para as *orações simples*, temos duas observações incharacteristicamente acima da média, em cada ano de escolaridade, a partir do 2º ano. Para as *orações complexas de coordenação* vemos o número de *outliers* baixar, para uma observação no 2º ano, outra no 3º e duas no 4º ano. No que se refere às *orações complexas de subordinação*, voltamos a observar uma descida para apenas dois *outliers*, um no 2º ano e outro no 3º ano de escolaridade. Como verificado, o número de observações discordantes é reduzido e ausente no 1º ano de escolaridade, o que indicia uma distribuição normal das medidas de coesão narrativa, para o 1º ano de escolaridade. Em nosso entendimento, os resultados indicam uma dispersão expectável na população, também visível nas observações em estudo. A dispersão não surge incharacteristicamente abaixo da média, uma vez que, neste estudo, não foram considerados alunos com necessidades especiais de educação, com retenções ou adiamentos de matrícula. Consequentemente, e de forma coerente com a seleção da amostra, os valores atípicos estão acima da média, o que leva a distribuições leptocúrticas e não platicúrticas. Num olhar de maior detalhe, verifica-se que as observações com valores incharacterísticos ocorrem apenas para um tipo de oração, ou seja, o mesmo participante apenas surge com valores acima da média, para um tipo de oração. Isto significa que os valores *outliers* identificados se referem a alunos que escreveram textos aparentemente mais extensos (uma vez que a coesão mede o número de orações) do que a média dos colegas, do mesmo ano de escolaridade, e que essa maior extensão do texto se revela na predominância de uso de um tipo específico de oração, de entre as orações simples ou complexas de coordenação ou subordinação.

De salientar, em abono da decisão de manter as observações discordantes, e além da possível referência ao teorema do limite central (Field, 2009), os valores relativos à assimetria (*Skewness*) e à curtose (*Kurtosis*) da distribuição da variável (que se situaram sempre entre 0 e 1) considerados como adequados para valores de referência, permitindo afirmar que a variável coesão (medida em três variáveis) apresenta uma distribuição aproximadamente normal. A observação destes valores, conjugada com a sugestão de Fife-Schaw⁶⁵ (2006), foi determinante para a decisão de manter as observações com valores *outlier*, bem como para a decisão de reportar os resultados obtidos através do uso de testes estatísticos paramétricos.

Apresentam-se, na tabela 15, as medidas descritivas e de análise da variância (ANOVA unifatorial) de cada dimensão da coesão do texto narrativo, considerando os diferentes anos de escolaridade.

Na análise da tabela referida, destacam-se algumas observâncias. Em qualquer ano de escolaridade, o número de *orações complexas de coordenação* é sempre o mais elevado. No 1º ano de escolaridade, não há uma grande diferença no tipo de orações usadas, podendo observar-se que todas elas ocorrem num baixo número, face ao número de orações usadas, em média, nos restantes anos de escolaridade, indiciando textos narrativos de pequena dimensão. Depois do 1º ano de escolaridade, verifica-se que o número de *orações simples* é sempre muito menor do que o de orações complexas. Dentro das orações complexas, os alunos redigem, em média, um mais expressivo número de *orações coordenadas* do que *subordinadas* para qualquer ano de escolaridade.

As análises estatísticas mostram que existem diferenças significativas ao nível de cada tipo de oração em função da escolaridade, para as *orações complexas coordenadas e subordinadas* (*orações simples*: $F(3,116) = 1.247$, $p=.296$; *orações complexas coordenadas*: $F(3,116) = 14.695$, $p < .001$; *orações*

⁶⁵ A verificação da concordância dos resultados entre estatística paramétrica e não paramétrica para testes equivalentes e adequados às hipóteses em estudo e natureza das variáveis e grupos realizou-se, sobretudo, por não se verificar a homogeneidade da variância requerida em desenhos inter-sujeitos.

complexas subordinadas: $F(3,116) = 21.329$, $p < .001$). O uso das *orações simples* não foi sensível aos efeitos da escolaridade.

Tabela 15. Medidas descritivas e diferenças da variável coesão do texto narrativo ao longo da escolaridade

	1º ano (n=24)		2º ano (n=33)		3º ano (n=29)		4º ano (n=34)		F(3,116)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
OS	2.639	1.694	2.000	1.924	1.897	1.619	1.804	1.631	1.247 ns
OCC	2.875	1.544	14.960	11.219	11.149	5.729	13.373	5.573	14.695 $***$
OCS	1.722	1.170	7.596	5.011	8.494	4.009	10.716	5.097	21.329 $***$

Legenda. OS = orações simples; OCC = orações complexas de coordenação; OCS = orações complexas de subordinação.

$*** p < .001$; ns = não significativo

A análise dos dados, constantes da tabela 16, mostra que as comparações par-a-par indicam que as *orações simples* não expressam diferenças significativas entre os anos de escolaridade, independentemente de estarmos a comparar anos consecutivos ou anos com intervalos maiores.

As *orações complexas coordenadas* registam valores significativamente superiores nos textos depois do 1º ano de escolaridade e, conseqüentemente, na comparação deste ano com qualquer outro ano de escolaridade, ou seja, depois de se verificar o aumento significativo no seu uso no 2º ano, estas orações não sofrem mais aumentos com significado estatístico ao longo da escolaridade. Situação idêntica foi observada em relação às *orações complexas subordinadas*; porém, na comparação do 2º com o 4º ano de escolaridade, observa-se uma tendência de aumento, no seu uso, considerada marginalmente significativa.

Tabela 16. *Teste post-hoc* de Thamhane's T2 entre os três tipos de orações em função do ano de escolaridade

	Anos de Escolaridade					
	1ºAno vs. 2ºAno	1ºAno vs. 3ºAno	1ºAno vs. 4ºAno	2ºAno vs. 3ºAno	2ºAno vs. 4ºAno	3ºAno vs. 4ºAno
	OS	ns	ns	ns	ns	ns
OCC	$***$	$***$	$***$	ns	ns	ns
OCS	$***$	$***$	$***$	ns	t	ns

Legenda. OS = Orações simples; OCC = Orações complexas de coordenação; OCS = Orações complexas de subordinação

$*** p < .001$; ns – não significativo; t = marginalmente significativo

Também nas medidas da coesão narrativa, a melhoria mais expressiva ocorre no 2º ano de escolaridade, especificamente para as *orações complexas de coordenação* ou *subordinação*. Na entrada para o 1º ciclo do ensino básico, como podemos inferir dos dados, os alunos fazem um uso residual de *orações simples*, o qual mantém esta tonalidade residual ao longo da escolaridade, contrapondo-se àquele uma subida significativa no 2º ano, que se mantém ao longo da escolaridade, no uso das orações complexas, com supremacia para o uso das *orações complexas de coordenação*.

Para todos os anos de escolaridade, verifica-se que o número de *orações simples* é sempre muito menor do que o de *orações complexas* e que varia pouco ao longo da escolaridade. Dentro das *orações complexas*, os alunos redigem, em média, mais *orações coordenadas* do que *subordinadas*. Estes dados sugerem que as *orações simples*, pela sua expressão residual e pouca diferenciação ao longo da escolaridade, são uma medida de coesão a não considerar em estudos futuros.

Produtividade narrativa versus escolaridade

Em relação à produtividade do texto narrativo escrito, apresentamos as tabelas 17 e 18, com as medidas descritivas e diferenças, em função do ano de escolaridade, das variáveis constituintes da produtividade: *número de frases* e *número de palavras*.

Para analisar os dados em estudo, procedemos à verificação dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos.

Estamos a analisar variáveis intervalares, em grupos independentes. A normalidade da amostra foi assumida uma vez verificada (Kolmogorov-Sminorv e Shapiro-Wilk), nos anos de escolaridade⁶⁶ nas duas medidas de

⁶⁶ Na avaliação da normalidade dos grupos foram considerados, conjuntamente, os resultados dos testes de Kolmogorov-Sminorv (com correção de Lilliefors e para os grupos com um $n \geq 30$) e de Shapiro-Wilk, por termos alguns resultados díspares; assim, adotamos a regra de considerar os resultados de um ou outro teste em função do n (maior ou menor que 30, respetivamente para um e outro teste) do grupo em análise. Observa-se que para o 2º ano de escolaridade, na medida *número de palavras*, a

produtividade (*número de frases* e de *palavras*), os valores de assimetria (*Skewness*) e de curtose (*Kurtosis*) encontram-se dentro dos parâmetros de referência (verificou-se uma variação acima de zero e abaixo de um). A homogeneidade da variância foi verificada, pelo teste de Levene, para todos os grupos, relativamente ao *número de frases* e em nenhum grupo na medida *número de palavras*. Face aos dados, assumimos a normalidade da amostra. A homogeneidade da variância, por ser tão diversa nas duas medidas de produtividade da narrativa, implicou que a variável de medida da produtividade narrativa, supostamente influenciada pela escolaridade, fosse testada pela ANOVA unifatorial, para o *número de frases*, e com a estatística alternativa F de Welch, para ao *número de palavras*, como normalmente se recomenda (Maroco, 2010a) por ser o teste que apresenta melhor performance em condições de heterocedasticidade. Para comparação múltipla de médias da variável dependente, foi usado o teste de Tukey⁶⁷ na medida *número de frases* e o teste de Thamhane's T2, na medida *número de palavras*, uma vez que nesta última o teste de Levene não assume a homogeneidade da variância nos grupos.

Averiguemos, agora, as diferenças nas medidas de produtividade da narrativa, em função dos anos de escolaridade, analisando os resultados, da tabela17, relativos à estatística alternativa de teste F_w de Welch e à estatística F da ANOVA unifatorial, para *número de palavras* e *número de frases*, respetivamente.

Numa comparação das medidas de produtividade usadas na escrita do texto narrativo, pelos alunos do 1º ciclo, centramo-nos nos extremos do ciclo de ensino, ou seja, na entrada e saída dos alunos no ciclo de ensino. Nesse entendimento, comparados os valores do 1º com o 4º ano de escolaridade, verifica-se que o *número* médio de *palavras* mais do que triplica, para um *número de frases* que dobra, sensivelmente. Parece, então, que do início para o fim da escolaridade os alunos do 1º ciclo progridem no *número de palavras*

normalidade do grupo pode estar em causa. Adotamos a decisão de Martins (2011) que assume a normalidade da amostra quando há apenas um grupo em que ela pode estar em causa.

⁶⁷ Dos testes *post-hoc*, um dos mais frequentemente usado e um dos mais robustos (Maroco, 2010a).

que formam as suas *frases*, ou seja, em média, evoluem no *número de palavras* incluídas no *número de frases*. De facto, observando os resultados da ANOVA unifatorial, verificamos que a progressão no *número de frases*, bem como no *número de palavras* sofrem o efeito do avanço na escolaridade ($F_w(3, 61.896) = 23.710$ e $p < .001$ para o *número de palavras*; $F(3,116) = 5.845$ e $p = .001$, para o *número de frases*).

Tabela 17. Medidas descritivas e diferenças da variável produtividade do texto narrativo ao longo da escolaridade.

	1º ano (n = 24)		2º ano (n = 33)		3º ano (n = 29)		4º ano (n = 34)		$F_w(3, 61.896)$ e $F(3,116)$
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Nº palavras	53.056	21.205	141.182	70.269	137.103	50.476	168.833	50.672	23.710***
Nº frases	5.514	2.726	7.384	4.529	8.230	4.396	10.098	4.592	5.845***

*** $p < .001$

Feita esta comparação global, vejamos o comportamento entre *número de frases* e *palavras*, tomando os anos de escolaridade. A análise dos resultados permite-nos verificar que, comparando médias do *número de palavras* e de *frases*, os alunos no 1º ano usam em média 53.056 palavras para escrever 5.514 frases. No 2º ano, os alunos, para escreverem sensivelmente mais duas frases, quase triplicam o número de palavras, o que nos indica que os alunos no 2º ano passam a escrever frases muito mais extensas. No 3º ano, os alunos escrevem, em média, mais uma frase com um número um pouco mais baixo de palavras, se comparado com médias do 2º ano, podendo isto revelar que, neste ano, os alunos ganham poder de síntese, ou expressam mais, com menos palavras. Esta tendência parece manter-se no 4º ano. Significa isto que, em termos médios, o *número de frases* sobe sempre ao longo do 1º ciclo, sendo que a maior subida ocorre no 2º ano, seguida da subida do 4º ano. Porém, o *número de palavras* tem uma subida mais expressiva no 2º ano, não sobe (descendo até ligeiramente) no 3º ano e volta a ter uma subida menos expressiva da sua média no 4º ano de escolaridade. Uma análise dos resultados obtidos pelos testes *post-hoc*, apropriados à

análise dos dados de cada variável (de Thamhane's T2 e de Tukey, para *número de palavras* e de *frases*, respetivamente), observa diferenças significativas entre o 1º e os restantes anos, no que se refere ao *número de palavras*, não se observando mais diferenças significativas em quaisquer comparações dos anos seguintes. Por seu turno, o *número de frases*, excetuando uma tendência de subida do 1º para o 3º ano, apenas reporta diferenças significativas se compararmos os extremos da escolaridade, ou seja, o 1º com o 4º ano de escolaridade. Esta constatação confirma a ideia de uma progressão mais equitativa, no *número de frases*, ao longo de escolaridade, sem significado estatístico se comparados ano a ano, mas com expressão significativa se comparado o início e o final de ciclo. Este facto, talvez possa querer dizer que o *número de palavras*, se comparado com a medida fornecida pelo *número de frases*, se afigura como uma medida mais sensível ao efeito da escolaridade na variação da produtividade do texto narrativo.

Tabela 18. Testes *post-hoc* de Thamhane's T2 e de Tukey (para número de palavras e de frases, respetivamente) das medidas de produtividade em função do ano de escolaridade.

	Anos de Escolaridade					
	1ºAno	1ºAno	1ºAno	2ºAno	2ºAno	3ºAno
	vs.	vs.	vs.	vs.	vs.	vs.
	2ºAno	3ºAno	4ºAno	3ºAno	4ºAno	4ºAno
Nº palavras	***	***	***	<i>ns</i>	<i>ns</i>	T
Nº frases	<i>ns</i>	t	***	<i>ns</i>	*	<i>ns</i>

*** $p < .001$; * $p < .05$; *ns* = não significativo; t = marginalmente significativo

Em síntese, o 4º ano de escolaridade é aquele que proporciona médias mais elevadas, quer ao nível do *número de palavras*, quer ao nível do *número de frases*. Tal como na análise da estrutura, as médias mais baixas são obtidas no 1º ano. Verifica-se que o comportamento da média do *número de palavras*, ao longo da escolaridade, apresenta um perfil idêntico ao da estrutura da narrativa (com uma subida mais significativa do *índice de preenchimento* do quadrado no 2º ano), bem como ao das *orações complexas*. O *número de frases* apresenta, ao longo da escolaridade, um comportamento diferenciado dos elementos de coesão e coerência do texto narrativo (eventualmente mais

aproximado ao comportamento das orações simples quanto à comparação entre anos, mas não quanto à evolução das suas médias ao longo da escolaridade) o que denuncia que o número de frases acusa um menor efeito da escolaridade.

A exploração e análise dos resultados procuraram encontrar diferenças entre na estrutura da narrativa, na coesão da narrativa e, finalmente, na produtividade narrativa, em função dos anos de escolaridade. Os resultados até aqui reportados indiciam, como fomos dando conta, algumas associações entre as variáveis dependentes. Em ordem a averiguarmos a força e direção do eventual relacionamento entre as variáveis procedemos a estatísticas de coeficiente de correlação.

Relação entre medidas da estrutura, coesão e produtividade narrativa

As correlações entre as medidas analisadas, podendo estar associadas nas tabelas, foram calculadas condição a condição. Vamos reportar, antes de mais, a relação das diferentes medidas da estrutura com as medidas da coesão narrativa e, seguidamente, aquelas medidas com as medidas de produtividade.

Relação entre estrutura e coesão

Tomando a medida de coesão (tabela 19) *orações simples*, verificamos que, de um modo geral, não se observa associação entre esta e as medidas da estrutura da narrativa; exceto para o *índice de preenchimento*, *personagem*, *início* e *caracterização das personagens*, embora todas as associações observadas sejam de baixa magnitude. Verifica-se, ainda, que a direção da associação é negativa, indiciando que se movimentam em sentido inverso. Tomando agora o *índice de preenchimento*, como medida global da estrutura, verifica-se que este se relaciona positivamente, e com os valores de magnitude mais elevada, face às restantes medidas da estrutura, com as restantes medidas de coesão, ou seja, *orações complexas de coordenação* e de *subordinação*. Fenómeno idêntico observa-se na medida eixos da estrutura, em relação à medida elementos estruturais (à exceção dos elementos que formam

o eixo ação), ou seja, a magnitude da associação da primeira com a coesão é maior. Assim, parece que, sendo o sentido da correlação estrutura e coesão sempre positivo, se verifica que a magnitude da correlação observada é maior em medidas mais globais; por outras palavras, o valor da associação comporta-se de modo crescente dos elementos para o *Índice de preenchimento*.

Tabela 19. Coeficiente de Correlação de Pearson (r) entre a estrutura da narrativa e a coesão e entre a estrutura e a produtividade

Estrutura	Coesão			Produtividade	
	OS	OCC	OCS	Palavras	Frases
Índice de preenchimento	-.196*	.642**	.699**	.384**	.776**
Eixo orientação	-.145	.542**	.564**	.659**	.334**
Eixo extrema	-.174	.417**	.496**	.528**	.270**
Eixo ação	-.136	.585**	.628**	.699**	.349**
Eixo cooperação	-.169	.569**	.574**	.654**	.296**
Personagens	-.189*	.406*	.372**	.450**	.188*
Espaço	-.071	.499**	.483**	.598**	.323**
Tempo	-.131	.432**	.510**	.558**	.287**
Início	-.197*	.252**	.261**	.316**	.062
Introdução	-.170	.206*	.205*	.164	.030
Finalização	.031	.335**	.476**	.518**	.417**
Problema	-.159	.490**	.497**	.559**	.243**
Tentativa	-.124	.593**	.621**	.689**	.348**
Resolução	-.095	.513**	.589**	.652**	.352**
Resposta Interna	-.054	.552**	.544**	.638**	.331**
Caracterização Personagens	-.183*	.271**	.313**	.321**	.098
Caracterização Espaço	-.099	.255**	.200*	.267**	.128

Legenda. OS = Orações simples, OCC = Orações complexas de coordenação, OCS = Orações complexas de subordinação

* $p < .05$ (2-tailed) ; ** $p < .01$ (2-tailed)

De modo geral, isto significa que, além de termos correlações de maior magnitude entre a coesão e as medidas mais globais da estrutura, os alunos que incluem os vários elementos da estrutura, nos seus textos escritos, tendem a produzir narrativas com mais *orações complexas coordenadas e subordinadas*.

Relação entre estrutura e produtividade

Tomando as medidas de produtividade em relação com as diversas medidas da estrutura (tabela 19), observa-se que as duas medidas de produtividade (*número de palavras* e de *frases*) estão positivamente correlacionadas com todas as medidas da estrutura da narrativa (*índice de preenchimento*, *eixos* e *elementos*). Verifica-se que os *eixos* e *elementos* da estrutura se correlacionam com uma magnitude maior com o *número de palavras* do que com o *número de frases*, ao invés do que acontece com o *índice de preenchimento* cuja magnitude de associação é maior com o *número de frases*, do que com o *número de palavras*. Parece, assim, que medidas globais se correlacionam mais com medidas globais e medidas específicas se correlacionam mais com medidas específicas, isto é, há uma maior associação entre *índice de preenchimento* e *número de frases* e uma maior associação entre *elementos* e *número de palavras*. As medidas intermédias (os *eixos*), nesta análise, comportam-se de forma idêntica às medidas específicas quanto à magnitude da associação. Em síntese, os alunos que escrevem histórias estruturalmente mais completas tendem, de modo geral, a produzir narrativas com maior *número de palavras* e *número de frases* e, como já verificamos, estas traduzem-se numa organização sintática de *orações complexas*.

Relação entre medidas de coesão narrativa e de produtividade narrativa

Considerando os valores da correlação entre medidas de coesão e produtividade (tabela 20), verifica-se que não há associação entre o *número de palavras* e as *orações simples*, a direção do resultado é negativa e a sua magnitude não é significativa. Porém, o *número de palavras* associa-se

fortemente às *orações complexas*, o que confirma que o aumento de palavras, nos textos, se associa a *orações complexas coordenadas e subordinadas*. Curiosa é a constatação de vermos uma associação de magnitude bem maior entre *número de frases e orações simples e complexas subordinadas*, quando comparada com a magnitude da associação do *número de frases*, com as *orações complexas coordenadas*. Isto significa que, em *orações complexas* (excetuando as *orações simples*) da produção narrativa, sempre que o *número de palavras* aumenta esse aumento está associado a um maior número de *orações complexas de coordenação e de subordinação*; e sempre que o *número de frases* aumenta, em *orações complexas*, o aumento está associado a *orações complexas de subordinação*. Dito de outro modo, o uso de *orações simples* associa-se ao aumento do *número de frases*, o uso de *orações complexas coordenadas* associa-se ao aumento do *número de palavras* e o uso de *orações complexas subordinadas* associa-se ao aumento do *número de palavras* e do *número de frases*.

Tabela 20. Coeficiente de Correlação de Pearson (*r*) entre a coesão e produtividade da narrativa

Coesão	Produtividade	
	Número Palavras	Número Frases
Orações simples	-.023	.624**
Orações Complexas Coordenadas	.820**	.191*
Orações Complexas Subordinadas	.905**	.623**

** $p < .01$ (2-tailed); * $p < .05$ (2-tailed)

Em resumo, considerando os resultados das duas tabelas anteriores conclui-se que, de facto, as *orações simples* são uma medida pouco associada a outras; concluímos, ainda, que, um maior número de elementos da estrutura narrativa reclama globalmente o uso de mais *orações complexas* e de narrativas mais extensas, quanto ao número de palavras e frases (em medidas globais).

Análises de Regressão: estrutura e escolaridade versus variáveis dependentes

Feita a análise da associação entre as variáveis em estudo, parece adequado fazer análises de regressão, para percebermos de que forma podemos prever uma variável pelo conhecimento que temos da outra (Field, 2009).

Se tomarmos as revisões teóricas sobre desenvolvimento narrativo, podemos assumir que a competência para narrar evolui ao longo da escolaridade, pois, em certo sentido, o mesmo é dizer ao longo da idade. Se tomarmos, também, a evidência empírica que nos é fornecida pelo programa de Língua Portuguesa, do 1º ciclo do ensino básico, e o conteúdo nele inscrito relativamente ao ensino da narrativa, é de supor que o ano de escolaridade prediga a competência para narrar ao nível da estrutura, da coesão e da produtividade. Este conhecimento, *a priori*, e até independente dos dados das análises já feitas, permite a formulação de uma hipótese direcional do valor preditivo da escolaridade, nas dimensões do texto narrativo. No entanto, se tomarmos em consideração os resultados das análises de variância anteriores, bem como das correlações, será de averiguar o valor preditivo da estrutura da narrativa no comportamento da coesão e produtividade narrativa.

Perguntou-se, em consequência, quanto é que a estrutura prediz a coesão e a produtividade dos textos narrativos. Na continuidade das análises, perguntou-se, também, quanto é que a escolaridade prediz a estrutura, a coesão e a produtividade da narrativa, com vista a termos dados sobre o valor preditivo de uma e outra variável, uma vez que na literatura não encontramos dados sobre o assunto⁶⁸.

⁶⁸ As variáveis utilizadas nos modelos de regressão linear são forçosamente métricas (pelo menos de tipo intervalar) o que, em princípio, invalida o recurso a variáveis nominais ou ordinais. Sucede que a escolaridade poderá ser entendida como variável ordinal, o que invalidaria a sua elegibilidade para estudo no âmbito de análise de regressão linear. Contudo, na nossa amostra, a idade varia num intervalo de 12 meses em cada ano de escolaridade o que faz com que este fator seja um indicador indireto do nível etário. Por outro lado, os estudos de simulação Monte Carlo mostram que no caso das variáveis ordinais o modelo de regressão linear permanece válido. Assim, nas análises efetuadas incluímos a escolaridade com os seus valores reais sem a operacionalizarmos por recurso a variáveis auxiliares indicadoras (variáveis *dummy*).

Procedemos, numa primeira fase, à verificação dos pressupostos essenciais (resíduos aleatórios, independentes e com distribuição normal e variáveis independentes ortogonais – Maroco, 2010a) que, se não estivessem cumpridos, invalidariam a análise para a realização da regressão linear, pelo método confirmatório (*Enter*), para seleção de variáveis, uma vez que, em todas as análises, foi especificada a variável independente, preditora. Foram usadas duas variáveis, em momentos diferentes da análise, como preditores face às restantes em estudo. A primeira foi o *índice de preenchimento* da figura, por nos dar uma medida global da estrutura, a segunda foi a *escolaridade*. Convém referir que só foram usados valores globais⁶⁹ de medida na análise de regressões: para a estrutura, como já dissemos, foi usado o *índice de preenchimento*, para a coesão a totalidade das *orações complexas*⁷⁰ e para a produtividade o *número de palavras*⁷¹. Na primeira verificação, relativa à regressão estrutura – coesão, os pressupostos foram verificados ($d^{72}=1.874$; $VIF^{73}=1$ e $Tolerance=1$; $\Delta R^2=.272^{74}$, $p=.000$; $Std. Residual^{75}=.000$ e $Stud. Residual=.001$); na segunda, relativa à regressão estrutura – produtividade, os pressupostos foram igualmente verificados ($d=1.743$; $VIF=1$ e $Tolerance=1$; $\Delta R^2=.359$, $p=.000$; $Std. Residual=.000$ e $Stud. Residual=.000$). De seguida, procedeu-se à mesma verificação para a *segunda variável preditora*: escolaridade – estrutura ($d=1.932$; $VIF=1$ e $Tolerance=1$; $\Delta R^2=.158$, $p=.000$; $Std. Residual=.000$ e $Stud. Residual=.001$), escolaridade – coesão ($d=1.917$; $VIF=1$ e $Tolerance=1$; $\Delta R^2=.037$, $p=.000$; $Std. Residual=.000$ e $Stud.$

⁶⁹ De acordo com Field (2009) devemos evitar a redundância estatística nas variáveis a usar na regressão.

⁷⁰ A medida usada – *as orações complexas* - é o resultado da soma das *orações complexas coordenadas* com as *orações complexas subordinadas*.

⁷¹ O número de palavras, como vimos, revelou-se uma medida mais sensível que o número de frases.

⁷² Valores de referência de Durbin–Watson: $d \approx 2.0 \pm 0.2$.

⁷³ Valores de referência para *Variance inflation factor* >0.1 (até 10 para VIF), sendo que quanto mais próxima de 1 for a tolerância menor a multicolinearidade entre VD e VI.

⁷⁴ Por referência ao valor de p .

⁷⁵ Os valores dos resíduos estandardizados devem ser inferiores a 3.29; reportamos os valores de “*studentised residual*” por fornecerem estimativas mais precisas do erro da variância.

Residual=.001) e escolaridade – produtividade ($d=1.738$; $VIF=1$ e $Tolerance=1$; $\Delta R^2=.079$, $p=.000$; $Std. Residual=.000$ e $Stud. Residual=.001$). Todos os pressupostos requeridos à regressão linear foram verificados.

Verificados os pressupostos, procedemos às análises. Apresenta-se, primeiro, a tabela 21 que informa sobre o valor preditivo da *estrutura* em relação à *coesão* e *produtividade* e, mais adiante, os resultados que informam acerca do valor preditivo da *escolaridade* relativamente à *estrutura*, *coesão* e *produtividade*.

Analisemos, neste primeiro momento, os dados em que a variável independente ou preditora foi a *estrutura* e as variáveis estimadas, pelas estatísticas de regressão, foram a *coesão* e a *produtividade* da narrativa.

A análise dos dados da tabela 21, permite dizer que, para um $n = 120$, a variável *coesão* tem uma alta correlação⁷⁶ ($r = .725$) com a variável *estrutura*, o mesmo é dizer que 73% do comportamento da variável dependente *coesão*, medida pelas orações complexas usadas pelos alunos, é explicada pela *estrutura* da narrativa. A *estrutura* da narrativa prediz de forma idêntica a *produtividade* do texto narrativo, medida pelo número de palavras, ou seja, a correlação elevada entre ambas ($r = .776$) revela que 78% da *produtividade* é identicamente explicada pela variável *estrutura*.

Tabela 21. Tabela de regressão, tomando a estrutura como variável preditora.

Coesão e Produtividade Narrativa				
(n = 120)				
Preditor	Frases Complexas		Número de Palavras	
	r	p	r	p
Índice de Preenchimento	.725	.001	.776	.001

⁷⁶ Os valores de referência para análise da intensidade da correlação (Bryman & Cramer, 2005) foram: <0.20 – muito baixa; 0.20 e <0.40 – baixa; 0.40 e <0.70 – moderada; 0.70 e <0.90 – alta; 0.90 – muito alta.

Verificou-se, igualmente, o nível de predição da *escolaridade* face às três dimensões da narrativa (estrutura, coesão e produtividade). Observamos, de acordo com a tabela 22, que o ano de *escolaridade* prediz de forma moderada, qualquer das dimensões em estudo da narrativa: $r = .634$, para a correlação entre escolaridade e *estrutura*; $r = .447$, para a correlação com a *coesão* e $r = .536$, para a correlação com a *produtividade*, sempre com um valor de $p < .001$. A *escolaridade* prediz 63% da *estrutura*, 45% da *coesão* e 54% da *produtividade*.

Tabela 22. Tabela de regressão, tomando a escolaridade como variável preditora.

Estrutura, Coesão e Produtividade Narrativa ($n = 120$)						
Preditor	Índice de Preenchimento		Frases Complexas		Número de Palavras	
	r	p	r	p	r	p
Índice de Preenchimento	.634	.001	.447	.001	.536	.001

Em síntese, o ano de *escolaridade* pode ser tomado como preditor moderado das dimensões do texto narrativo. Paralelamente, a *estrutura* da narrativa comporta-se como um alto preditor das dimensões *coesão* e *produtividade*, o que significa que ao medirmos a *estrutura* de textos narrativos podemos predizer as suas medidas nas dimensões da *coesão* e *produtividade*.

O quadrado narrativo mostra-se muito poderoso, porque foi altamente preditivo da dimensão gramatical da história e da sua produtividade. Consequentemente, o todo de uma história, mais do que os elementos isoladamente, diz se a mesma é bem ou mal formada. Porém, para aprender a narrar, além de ser importante contracenar com histórias completas e bem formadas é necessário ensinar a incluir os elementos numa história. Assim, na prática do ensino da narrativa, a utilidade do quadrado narrativo pode consubstanciar-se na sua utilização como uma medida importante para um eventual “diagnóstico” de turma, de escola ou de ano de escolaridade. Por outro lado, o quadrado narrativo (na medida do seu índice de preenchimento)

tem a vantagem de permitir uma visualização mais imediata e de fácil leitura da performance narrativa, como um todo, permitindo uma leitura rápida e clara sobre a necessidade de intervir (ou sobre o efeito de uma intervenção) na competência para narrar, indicando, igualmente, o eixo em que essa necessidade é mais saliente ou onde a performance se destaca.

3. Discussão

Procedemos à discussão dos resultados abordando, nos três primeiros pontos, as dimensões da narrativa e, no último, a relação entre estas e a escolaridade.

1 - Estrutura da narrativa

a) O grupo de crianças do 1º ano de escolaridade (de idade menor), revelando-se inferior, diferiu de forma significativa dos restantes grupos na qualidade da estrutura da narrativa (nas medidas de IP, eixos e elementos) dos textos escritos pelos alunos. Observaram-se, ainda, diferenças, por vezes significativas, entre o 2º e o 4º ano (de idade maior), mas não entre o 2º e o 3º ano. Ou seja, no 3º ano, não se verificou evidência de uma aprendizagem significativa do texto narrativo, ao nível da sua estrutura, quando a comparação foi feita com os alunos do 2º ano. Isto significa, que a escolaridade, à qual está associado o ensino formal da narrativa, não tem um impacto proporcionalmente direto na competência para narrar. Trata-se, até certo ponto, de um resultado inesperado, porque tendo sido os dados recolhidos em final de ano letivo, e sendo a narrativa escrita alvo de ensino mais extensivo no programa do 3º ano de escolaridade, era expectável que fosse exatamente nesse ano que se constatassem as mudanças mais significativas na competência para narrar.

Considerando os resultados obtidos pelos alunos do 4º ano, poder-se-á concluir que, em fim de ciclo, a competência narrativa, ao nível da estrutura, ainda não satisfaz o previsto pelo programa. Efetivamente, os alunos do 4º ano, apesar de evidenciarem desempenho superior às crianças dos outros grupos etários, revelam ainda um *índice de preenchimento* do quadrado

narrativo distante da sua medida completa. Além disso, as suas produções incluem pouco mais de metade do número de *elementos* narrativos, o que demonstra que escrevem ainda textos manifestamente aquém do previsto pelo programa de ensino.

b) Relativamente aos *eixos* da narrativa e aos elementos que os compõem observa-se, em termos médios, que todos os *eixos* progredem ao longo da escolaridade, também de forma não proporcionalmente direta. Se entre o 1º e os restantes anos de escolaridade se verificaram sempre mudanças significativas, já entre o 2º e o 3º ano não se observou qualquer discrepância. Este resultado, reproduzindo a observação já feita acerca do *índice de preenchimento*, sustenta a ideia de que não há progressos de aprendizagem notórios entre estes dois anos.

Olhando cada eixo, verificamos que o *eixo de orientação* é o que está mais adquirido logo no 1º ano. É, também, o eixo que revela evolução mais significativa ao longo da escolaridade atingindo no 4º ano valores próximos do esperado para um texto narrativo completo. O *tempo* é o elemento deste eixo que estava menos presente em início de escolaridade e que mais progrediu situando-se, em final de ciclo, próximo do elemento *personagem* que foi sempre o mais presente em todos os anos. Parece, assim, que a aprendizagem, ao longo do 1º ciclo, capacitou os alunos a contextualizar as suas histórias com *personagens* múltiplas, no *espaço* e no *tempo*, atingindo a competência narrativa esperada relativamente ao *eixo de orientação*.

O *eixo ação* parte de níveis de desempenho inferiores ao *eixo orientação* e ao *eixo estrema* revelando, ao longo do ciclo, um grau médio de progressão superior aos restantes eixos. De salientar que a grande diferença média se dá logo no final do 2º ano e que só entre o 3º e o 4º ano se voltam a registar progressos. No final do 1º ano, os alunos referem, em média, *o problema* em duas de três narrativas e apenas mencionam a *tentativa* e a *resolução* numa de três narrativas. O elemento *resolução* tem um comportamento idêntico ao do eixo onde se insere, apresentando diferenças ao longo da escolaridade básica; no final de ciclo, há uma sobreposição da pontuação na *resolução* com a

pontuação na *tentativa*. Assim, o *eixo ação* é o mais aprendido ao longo do primeiro ciclo, não chegando, contudo, a ultrapassar os valores obtidos no *eixo orientação*.

No que se refere ao *eixo extrema*, observamos um fenômeno muito idêntico ao do *eixo ação*, com uma progressão menos expressiva e com valores proporcionalmente inferiores ficando, comparativamente, a cerca de um elemento, em média, abaixo dos valores do *eixo ação*, depois do 1º ano de escolaridade. Ainda depois do 1º ano, o elemento *início* é o elemento mais presente do eixo. O elemento *introdução*, apresentando valores iniciais mais favoráveis ao eixo, mantém valores equiparados ao longo do ciclo de ensino. O elemento *finalização*, estando sempre abaixo, progride de modo equivalente ao elemento *início*, equiparando-se ao elemento *introdução*, em final de ciclo. Poder-se-á, assim, dizer que, ao longo da escolaridade, os alunos vão inscrevendo mais elementos de *início* e de *finalização* na estrutura das suas produções narrativas.

Finalmente, quanto ao *eixo cooperação*, observam-se resultados idênticos em início e final de ciclo, pela ausência de progressão nos elementos que nele se inscrevem, ausência particularmente notória no elemento *caracterização do espaço*. Este é um ponto crítico na aprendizagem da estrutura do texto narrativo.

Estes resultados, e a saliência da grande diferença de médias entre o 1º ano e os anos seguintes, sugerem que poderíamos atribuir os desempenhos do 1º ano a dificuldades, naturais e expectáveis, de expressão escrita. No final do 1º ano, é frequente os alunos não dominarem todos os casos ou automatismos específicos de leitura e escrita, sendo provável que as questões ortográficas tenham uma saliência na atenção requerida para a execução da tarefa de escrever e que essa dificuldade, conjugada com a concentração na sua resolução, captem mais a atenção do que a tarefa de escrever os textos narrativos de forma coerente (estrutura). Estaria, assim, implicado ao desempenho uma densidade cognitiva maior que alguns autores salientam

como obstáculo à produção narrativa (e.g., Bloome, Katz & Champion, 2003; Nelson, 2010; Shiro, 2003; Stadler & Ward, 2005; Westby, 1991).

Partindo do princípio que no final do 2º ano os alunos dominam as ferramentas essenciais da escrita (tal como programado e é do conhecimento prático), podemos assumir que, nessa altura, a competência na escrita já não é uma barreira significativa à qualidade do texto do ponto de vista da sua estrutura.

Todavia, no seu todo, a compreensão dos nossos resultados não parece ser fácil sem desenvolvermos mais estudos. Observamos, na verdade, que os alunos, em final de 2º ano, já escrevem formalmente textos narrativos, mas o seu ensino mais extensivo e aprofundado está previsto para o ano seguinte. Aparentemente, a aprendizagem que então terá lugar não traz de imediato ganhos significativos em nenhum eixo da narrativa ou na sua estrutura global. Esta constatação parece tão inesperada que não se vislumbra uma justificação aceitável e que goze de verosimilhança à luz do conhecimento atual, a não ser que, de facto, apontemos para um problema ligado ao ensino do texto narrativo no que toca às estratégias, materiais ou procedimentos utilizados.

2 - Coesão da narrativa

A coesão é composta por *orações simples*, *orações complexas coordenadas* e *orações complexas subordinadas*. À partida, parece importante salientar que as *orações simples* não se diferenciaram significativamente ao longo da escolaridade, havendo, até, alguma evidência de descida da sua ocorrência média. Apresentam-se, inclusive, em número muito reduzido nos textos escritos se comparadas com as *orações coordenadas*. Conclui-se, por um lado, que as *orações simples* não se configuram como uma tipologia de orações que sirvam a escrita de textos narrativos e não parecem, ainda, serem indiciadoras de complexificação da estrutura narrativa. Tal constatação sugere que a medida das *orações simples* pode ser dispensada em estudos futuros que observem alunos tipicamente desenvolvidos, quanto à competência na estrutura da narrativa.

As orações complexas foram desdobradas em *orações complexas de coordenação* e em *orações complexas de subordinação*. No final do 1º ano os alunos escrevem, em média, mais uma *oração coordenada* por texto, em comparação com as *subordinadas*, mas esta diferença atenua-se em final de ciclo. Isto significa que, em final de ciclo, os alunos usam sensivelmente o mesmo número de *orações complexas, coordenadas e subordinadas*, nos seus textos, o mesmo é dizer que utilizam sobretudo *orações complexas* para os escreverem. Repare-se que esta aproximação se dá apenas no 4º ano, já que no 2º e 3º ano há um predomínio no uso de *orações coordenadas*, o que é indicador de uma maior complexidade da utilização das *orações subordinadas*. De qualquer forma, os dados sugerem que a aquisição das competências essenciais, ao nível da sintaxe, está alcançada no final do 2º ano, o que vem reforçar as conclusões e ilações tiradas anteriormente acerca da competência narrativa ao nível da estrutura. Dito de outro modo, se a competência sintática existe em final de 2º ano não é com esta dificuldade que os alunos lidam na escrita do texto narrativo depois do 2º ano é, mais uma vez se depreende, com algo que parece estar ligado ao ensino da escrita da estrutura do texto narrativo. Consequentemente, as constatações efetuadas voltam a corroborar a importância de estudos que desenvolvam uma mais verosímil compreensão dos resultados.

3 - Produtividade narrativa

O *número de frases* apresenta uma subida de médias equivalente entre o 1º e 2º ano e entre o 3º e o 4º ano; entre o 2º e o 3º ano, observa-se a tendência já registada em todas as medidas anteriores.

Porém, ao longo da escolaridade, e de ano para ano, as subidas são pouco salientes e não significativas; os resultados indiciam, assim, não ser o *número de frases* uma medida diferenciadora da produtividade narrativa, entre anos de escolaridade, podendo sê-lo (ou tender a sê-lo) quando se comparam intervalos de dois ou mais anos. Observa-se, ainda, que nem sempre as frases indicam, com precisão, produtividade narrativa. Por exemplo, na comparação entre o 1º e o 2º ano a média do *número de palavras* quase triplica e o *número*

de frases não sofre alteração equivalente, vendo-se duplicado apenas no final da escolaridade, em comparação com o final do 1º ano. Este dado, de algum modo, corrobora a pouca precisão da medida. No entanto, informa-nos que os alunos não escrevendo muito mais frases do 1º para o 2º ano escrevem frases mais extensas.

O *número de palavras* regista valores substancialmente inferiores no 1º ano relativamente aos restantes anos, se tomarmos como referência esta medida. Os textos dos alunos aumentam de forma significativa a sua extensão no 2º ano, ocorrência observada novamente no 4º ano; no 3º ano a medida não se distingue da obtida para o 2º ano e segue a tendência já observada anteriormente. Em jeito de conclusão, se pensarmos estritamente na dimensão produtividade da narrativa, o *número de palavras* comporta-se como uma medida mais diferenciadora face ao *número de frases*.

4 – Relação entre escolaridade, estrutura, coesão e produtividade

Conforme salientamos, ao longo da discussão, a escolaridade esteve relacionada - embora de maneira não claramente linear - com uma maior complexidade da estrutura narrativa, com o aumento na utilização de *orações complexas* e com o *número de palavras*. Por outro lado, os resultados revelaram que a estrutura era uma variável preditora do número de *orações complexas*, explicando uma percentagem elevada da sua variância. Da mesma forma, a estrutura evidenciou uma associação positiva elevada com o *número de palavras*. Significa isto que estruturas narrativas mais completas predizem produções textuais com maior *número de palavras* e *orações* mais *complexas*. Complementarmente, as análises indicaram que a estrutura predizia melhor aquelas medidas de coesão (*orações complexas*) e de produtividade (*número de palavras*) do que a escolaridade. Resulta assim claro que um investimento no ensino da estrutura do texto, pode trazer ganhos associados ao nível da utilização de *orações complexas* e de frases com maior *número de palavras*. Paralelamente, os dados referentes à escolaridade sugerem que o ensino não estará a cumprir de forma inequívoca os objetivos estabelecidos nos programas.

Em jeito de conclusão, importa então questionar em que medida uma utilização apropriada de meios e procedimentos no ensino da estrutura do texto podem ter impacte na promoção do desenvolvimento da competência narrativa e da composição textual.

**Parte 3 - Estudos de Intervenção: Estrutura do
Texto Narrativo em Alunos do 1º ciclo
do Ensino Básico**

Introdução

Os resultados dos estudos anteriores originaram duas inquietações. Uma, relacionada com a qualidade do modelo teórico, para avaliação da estrutura do texto narrativo escrito; outra, relacionada com a competência para narrar dos alunos, em final de primeiro ciclo de ensino básico. A primeira inquietação, ao operacionalizar-se, constata um modelo cujo nível de ajustamento se configura como bom: (i) refletindo um modelo simples, congruente com os programas escolares, o que lhe dá uma legitimação prática e (ii) reflete, igualmente, um modelo consistentemente configurado teoricamente, o que lhe dá uma legitimação concetual. Parece, então, legítimo concluir que o seu valor intrínseco o torna idóneo e valida o seu uso, extensivo, na avaliação da competência narrativa dos alunos, para a estrutura. Parece, ainda, que estamos perante um bom modelo para avaliar e para ensinar a estrutura do texto narrativo, ao nível do 1º ciclo. A segunda inquietação prende-se com a constatação de que os alunos do primeiro ciclo não apresentam uma competência narrativa, ao nível da estrutura, dentro do esperado, ou melhor, dentro do programado. Esta inquietação levou-nos a tentar compreender o que, dentro de explicações possíveis, poderá relacionar-se com os materiais textuais em uso, ou com procedimentos de ensino. Daqui decorreram duas ações, uma ligada ao estudo dos textos dos manuais e outra dirigida ao ensino da competência narrativa. Em suma, foi na interface das duas inquietações que alargamos os estudos anteriores a mais três estudos, com os quais pretendemos obter respostas para as questões anteriormente levantadas.

Concretizando, esta parte do trabalho é constituída por um conjunto de três capítulos todos, mais ou menos diretamente, relacionados com o ensino e ou a aprendizagem do texto narrativo no 1º ciclo do ensino básico.

O *sétimo capítulo*, reporta um estudo que analisa a “intervenção”, que poderíamos considerar indireta, proveniente dos textos narrativos que se

inscrevem nos manuais escolares de língua portuguesa, usados pelos alunos no seu quotidiano de sala de aula.

O capítulo seguinte, o *oitavo*, avalia a percepção dos agentes educativos de um contexto escolar, onde foi realizada uma intervenção preliminar, junto de alunos do 2º e do 3º ano de escolaridade, em ordem a testar materiais e procedimentos de intervenção no ensino do texto narrativo. Não sendo nele descrita a intervenção propriamente dita, sê-lo-á no capítulo seguinte. Este capítulo dedica-se, assim, a um estudo, de natureza qualitativa, que visa analisar e inferir acerca da percepção docente, a respeito do impacte da intervenção realizada.

Por último, o *nono capítulo*, descreve a intervenção realizada junto de duas turmas de 3º ano de escolaridade, com vista a avaliar o impacte que o programa delineado obteve junto dos alunos. Uma vez que a intervenção preliminar se revelou eficaz (anexo 5) quer junto do 2º ano, quer junto do 3º ano, a escolha deste último deveu-se precisamente ao facto de, no dizer dos resultados do estudo exploratório (estudo dois), os alunos deste ano não manifestarem mudanças significativas na melhoria da estrutura do texto narrativo escrito com a escolaridade.

**VII – Manuais Escolares: Estudo sobre a
Estrutura de Textos Narrativos**

Os resultados dos estudos levados a cabo, na parte dois, devolveram a importância de melhor compreender o que contribui para a aprendizagem da escrita de textos narrativos dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Neste capítulo, vamos averiguar como se configura a estrutura dos textos narrativos que integram os manuais de língua portuguesa, mais usados no contexto das escolas; por outras palavras, vamos procurar avaliar se os textos narrativos dos manuais se podem qualificar como textos mentores, ou modelos completos, quanto à estrutura da narrativa.

1. Contextualização e Objetivos

Os manuais escolares constituem o universo que proporcionou os documentos alvo de análise nesta investigação. Thompson (1995) fala-nos de quatro tipos de análise, usadas nas ciências sociais, que podem ser adaptadas à análise dos manuais escolares. No seu entender «*Aplicar esse tipo de análise para o estudo de livros didáticos é verificar a harmonia da obra, a sequência de assuntos, a estrutura de apresentação de cada assunto, sua coerência interna, etc.*» (p. 374). A análise pode ser semiótica, sintática, narrativa e argumentativa. Clarifica-se, ainda que brevemente, cada uma delas. A análise semiótica observa os elementos da estrutura de uma obra e a interação entre eles. A análise sintática examina as frases (e palavras), bem como os aspetos gráficos que acompanham o texto. A análise narrativa envolve a análise do modo como a história, com personagens e enredo, é contada e está associada a objetivos de ensino (exposição de conteúdos, resolução de problemas, etc. - a narrativa como método de ensino). Finalmente, na análise argumentativa faz-se a análise do discurso em função dos padrões de inferência que o caracterizam. Sublinhemos a extrema importância de que se reveste o estudo dos manuais escolares que, como livros didáticos, cumprem funções de relevo, no processo de ensino aprendizagem e no tempo de ensino, pois são recursos em permanência no

quotidiano das escolas. Contudo, reconhecendo a importância da avaliação da qualidade dos manuais escolares quisemos, neste estudo, uma perspectiva mais parcelar de avaliação dos manuais; dito de outro modo, pretendemos examinar a estrutura dos seus textos narrativos com vista a determinarmos se as histórias contidas nos manuais de língua portuguesa, do 1º ciclo, se configuram como textos mentores. De um ponto de vista pragmático, textos mentores (Corden, 2007) são textos que se constituem como modelos no processo de aprendizagem dos alunos, no caso deste estudo, relativa à escrita de textos narrativos no que se refere à sua estrutura.

Muitos autores, (e.g., Corden, 2007; Graham, Harris & Troia, 1998), entendem que ouvir e ler histórias ensina os alunos sobre a forma como elas se organizam do ponto de vista estrutural e estilístico, pelo que aquela será uma boa estratégia de ação, junto dos alunos a quem se quer promover a qualidade na escrita textual de histórias. Os alunos devem ter consciência da estrutura e do estilo da história acreditando-se que, pela explicitação, serão capazes de transferir conhecimento dos dispositivos literários de “textos mentores” para a sua escrita independente; ou seja, de desenvolver uma metacognição (na forma de uma dialética textual) acerca da compreensão sobre a forma como escrevemos textos narrativos. Neste processo de construção textual, acredita-se, igualmente, na interação da informação aprendida no reconto oral (daí a importância de saber se os textos lidos são modelos adequados) para a escrita de histórias, recuperada pela memória que é usada na escrita e que estimula esta dialética do texto ou da sua construção progressiva (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Concretamente, através de uma análise documental, quisemos saber como se apresenta a estrutura dos textos narrativos nos manuais escolares de língua portuguesa que são usados pelos alunos durante o 1º ciclo do ensino básico. Procuramos obter resposta para as questões:

- em que medida os textos narrativos dos manuais escolares de língua portuguesa são textos estruturalmente completos, examinando medidas mais globais e medidas mais específicas: índice de preenchimento, eixos e elementos da estrutura da narrativa?;

- a estrutura da narrativa e a produtividade, analisada pelo número de palavras, dos textos dos manuais escolares apresentam diferenças em função do ano de escolaridade?;

- há interação entre a estrutura e a produtividade dos textos narrativos?.

2. Método

2.1. Documentos

Um conjunto de 60 textos narrativos retirados dos três manuais escolares mais usados, nas escolas do país, para cada um dos anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico. Os dados sobre os manuais mais adotados nas escolas portuguesas foram fornecidos pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para o ano letivo transato e são manuais em uso no presente ano letivo. De cada manual foram retirados os últimos cinco textos narrativos⁷⁷, o que perfaz um total de 15 textos, por ano de escolaridade, e de 60 para o ciclo de ensino.

2.2. Materiais

Foi usado o manual de cotação de textos narrativos (anexo 4), já descrito anteriormente, para a estrutura da narrativa bem como para o número total de palavras do texto.

2.3. Procedimentos

Seleção dos documentos

Num primeiro momento, foram selecionados os textos narrativos. Consultados os manuais por ordem inversa (do final para o início) os textos finais, por eles apresentados, foram classificados em narrativos ou não

⁷⁷ Para o 1º ano de escolaridade, tivemos que nos socorrer de mais um manual para obtermos o mesmo número de textos narrativos, uma vez que os textos até uma parte avançada dos manuais estão mais centrados na letra ou caso de leitura e escrita a lecionar do que na estrutura da história.

narrativos. Os cinco últimos textos narrativos, do conjunto dos doze manuais escolares (três por ano de escolaridade do 1º ciclo), foram, então, selecionados para análise.

Cotação dos textos

Num segundo momento, os textos foram classificados, quanto à estrutura e número de palavras, por dois observadores independentes, cegos quanto ao estudo e com treino no uso do manual de cotação (anexo 4). A taxa de acordo foi de 98,3% para a estrutura, tendo-se facilmente conseguido o acordo para os casos inicialmente divergentes, e de 100% para o total de palavras.

Análise de dados

No tratamento dos dados, foram usadas como medidas o quadrado narrativo, os eixos e os elementos⁷⁸ da estrutura da narrativa como forma de análise.

A análise exploratória de dados verifica o cumprimento do pressuposto da normalidade da distribuição da variável, em resultado da aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov, com correção de Lilliefors. Os resultados da estatística de Levene concluem que não há homogeneidade das variâncias; ainda assim, e tal como no estudo anterior, com base nas mesmas opções e fundamentação, decidimos comparar os resultados em termos de testes estatísticos não paramétricos e paramétricos. Sempre que há concordância nos resultados, entre testes estatísticos equivalentes, optou-se por reportar os resultados dos testes paramétricos.

⁷⁸ Os *elementos* da estrutura, neste estudo, e porque estamos a estudar texto a texto, reportam-se em termos da sua presença e ausência (variável dicotómica).

3. Resultados

Análise do número de palavras

Foram analisados 60 textos do 1º ciclo do ensino básico, distribuídos de igual modo por todos os anos de escolaridade ($n = 15$ textos por ano). O *número de palavras*, (tabela23), regista uma média de 193.92 palavras por texto ($DP = 92.348$), com um mínimo de palavras localizado no 1º ano (Min = 130.73) e um máximo localizado no 4º ano de escolaridade (Max = 281.40).

Tabela 23. Estatística descritiva do número de palavras dos textos em função ao ano de escolaridade.

1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
130.73	92.619	138.00	54.629	225.53	64.613	281.40	57.481

M=média; *DP*=desvio-padrão

O teste paramétrico de análise da variância confirmou os resultados obtidos no teste não-paramétrico⁷⁹, $F(3) = 16.566$, $p < .001$, pelo que reportamos os resultados ao primeiro (ANOVA), para localizar as diferenças nos distintos anos de escolaridade. Assim, os resultados do teste *post-hoc* de Tamhane T2⁸⁰ confirmam que os textos de 3º e 4º ano têm significativamente mais palavras do que os textos do 1º e 2º ano de escolaridade. Concretizando, não foram encontradas diferenças significativas na comparação do *número de palavras* entre os textos do 1º e 2º ano, e entre os textos do 3º e do 4º ano; contudo, essas diferenças estão presentes e com significado estatístico entre os textos do 1º e do 3º ano ($p = .019$) e entre o 1º e o 4º ano ($p = .001$); bem como entre os textos do 2º e do 3º ano ($p = .003$) e entre os textos do 2º e do 4º ano ($p = .001$).

⁷⁹ O teste não paramétrico para amostras independentes de Kruskal-Wallis, revela que o número médio de palavras por texto varia, com significância estatística, em função do ano de escolaridade ($\chi^2_{KW} = 27.499$; $p < .05$).

⁸⁰ De acordo com Field (2009) é um dos testes *post-hoc* mais poderosos e usa-se em situações nas quais se observa violações dos pressupostos.

Análise da Estrutura narrativa

Elementos da estrutura narrativa

De seguida, os textos foram analisados sob o ponto de vista da sua estrutura narrativa. Na tabela 24, são apresentadas as medidas descritivas de todos os elementos da estrutura narrativa contemplados na nossa análise: *personagem, espaço, tempo; início, introdução, finalização; problema, tentativa, resolução; caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna.*

Tabela 24. Medidas descritivas dos elementos da estrutura narrativa dos textos analisados ($n = 60$).

Elementos da estrutura narrativa	Presença nos textos	Média	Mediana	Desvio-padrão
Personagem	60 (100%)	1.0	1.0	0
Espaço	49 (81.7%)	0.82	1.0	0.39
Tempo	57 (95.0%)	0.95	1.0	0.22
Início	14 (23.3%)	0.23	0	0.43
Introdução	57 (95.0%)	0.95	1.0	0.22
Finalização	20 (33.3%)	0.33	0	0.48
Problema	58 (96.7%)	0.97	1.0	0.18
Tentativa	36 (60.0%)	0.60	1.0	0.49
Resolução	46 (76.7%)	0.77	1.0	0.43
Caracterização Personagens	50 (83.3%)	0.83	1.0	0.38
Caracterização Espaço	19 (31.7%)	0.32	0	0.47
Resposta Interna	45 (75.0%)	.75	1.0	.44

De entre os elementos da estrutura narrativa, o *início* ($M = 0.23$; $DP = 0.43$), a *caracterização do espaço* ($M = 0.32$; $DP = 0.47$) e a *finalização* ($M = 0.33$; $DP = 0.48$) – os dois últimos com valores próximos - foram os elementos menos presentes nos textos analisados, incluídos em 23.3%, 33.3% e 31.7% dos textos, respetivamente. Por seu lado, se a *personagem*⁸¹ esteve presente em todos os textos ($M = 1$; $DP = 0$), o *problema* ($M = 0.97$; $DP = 0.18$), o *tempo*

⁸¹ Relembramos, que, de acordo com o manual de cotação dos textos, a personagem só é cotada como presente se tivermos mais que uma personagem, uma vez que a existência de uma personagem principal é condição para o texto ser considerado narrativo. Assim, a existência da personagem pode referir-se a uma (ou mais) personagem secundária ou principal, além da personagem principal inerente à condição de texto narrativo.

e a *introdução* (ambos com valores iguais; $M = 0.95$; $DP = 0.22$) foram os elementos mais presentes, constantes em, respetivamente, 96.7%, 95.0% dos textos analisados. Também o *espaço* ($M = 0.82$; $DP = 0.39$) e a *caracterização das personagens* ($M = 0.83$; $DP = 0.38$) estiveram presentes numa elevada percentagem de textos, 81.7% e 83.3% respetivamente, sendo que a *tentativa* e *resolução* não estiveram presentes numa tão elevada percentagem, mas expressaram-se em mais de metade dos textos, 60.0% e 76.7% respetivamente. Claramente são os elementos *início*, *finalização* e *caracterização do espaço* que surgem como pouco expressivos, na maioria dos textos narrativos, constituintes dos manuais escolares mais usados no 1º ciclo do ensino básico. Podemos considerar que os textos dos manuais apenas se apresentam como textos modelo, para os elementos estruturais da *personagem*, *tempo*, *introdução* e *problema*. São também bons modelos, em grande parte dos textos, para os elementos *espaço* e *caracterização das personagens*, já se tornam problemáticos num grande número de textos quanto à *resolução* e *tentativa*. Apresentam-se como pouco qualificados para servirem de modelo nos restantes elementos da estrutura de uma narrativa, ou seja, para o *início*, *finalização* e *caracterização do espaço*. Em média, diríamos que uma boa percentagem de textos (em alguns casos, quase metade dos expressos nos manuais) carece de metade dos elementos da estrutura da narrativa e a sua grande maioria carece de um terço desses elementos; ora, se os textos fazem parte do quotidiano da maioria das escolas do nosso país, esperava-se que fossem modelos mais completos da estrutura de uma narrativa.

Eixos da estrutura narrativa

Com base numa concetualização teórica e de pragmática de ensino⁸², os elementos estruturais foram congregados em quatro eixos de análise. Este procedimento teve como propósito estabelecer uma medida mais global da estrutura da narrativa a partir de uma organização temática e categorial dos elementos estruturais. Relembremos a organização dos elementos em eixos:

⁸² Compreenderemos melhor esta noção de pragmática de ensino com a intervenção descrita no último capítulo desta parte.

- *Orientação* - situa a história, incluindo os elementos *personagem*, *espaço* e *tempo*;
- *Estrema* – abre e fecha a história e compreende os elementos *início*, *introdução* e *finalização*;
- *Ação* – descreve o desenvolvimento da história e compreende os elementos *problema*, *tentativa*, *resolução*;
- *Cooperação* – torna a história mais compreensível numa lógica de eventuais causas e inclui os elementos *caracterização da personagem*, *caracterização do espaço* e *resposta interna* (pensamentos e sentimentos) das personagens.

As medidas relativas aos quatro eixos estabelecidos são de carácter quantitativo (de escala). Na análise exploratória, não se verificou o pressuposto da normalidade da distribuição das variáveis, verificado pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, com correção de Lilliefors; conseqüentemente, adotou-se o teorema do limite central⁸³ (Field, 2009). Dado que estamos perante um $n = 60$, podemos, de acordo com aquele teorema, assumir que a distribuição das variáveis se aproxima da distribuição normal. Já o pressuposto da homogeneidade da variância foi verificado, pelo teste de Levene, para os eixos de *estrema* e *cooperação*, pressuposto que não foi cumprido para os eixos de *orientação* e de *ação*. Foram, assim, adotados critérios idênticos aos usados na anterior análise do *número de palavras*, para decidir acerca dos testes estatísticos a aplicar e respetivos resultados a reportar.

Na tabela 25, são apresentadas as medidas descritivas dos eixos: *Orientação*, *Estrema*, *Ação* e *Cooperação*, considerando os textos de todos os anos de escolaridade. Na análise dos textos verificou-se a maior presença de elementos relacionados com o eixo *Orientação* ($M = 2.767$; $DP = 0.465$), seguida do eixo *Ação* ($M = 2.333$; $DP = 0.729$) e a menor presença do eixo

⁸³ «Central limit theorem: this theorem states that when samples are large (above about 30) the sampling distribution will take the shape of a normal distribution regardless of the shape of the population from which the sample was drawn» (Field, 2009, p. 782).

Cooperação ($M = 1.9$; $DP = 0.73$), seguida do eixo *Estrema* ($M = 1.517$; $DP = 0.701$).

Tabela 25. Medidas descritivas dos quatro eixos da estrutura narrativa.

Eixos	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Orientação	2.767	3.0	0.465	1	3
Ação	2.333	2.0	0.729	0	3
Cooperação	1.900	2.0	0.730	0	3
Estrema	1.517	1.0	0.701	0	3

Uma análise para comparação de médias dos eixos, pelo teste ANOVA para medições repetidas, e cumprido o pressuposto da esfericidade, verificado pelo teste de Mauchly, apresenta diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos quatro eixos narrativos, $F(3,177) = 44.477$, $p = 0.001$. O teste de comparações múltiplas de Bonferroni revela-nos, com significância estatística, que, de facto, a presença média de cada eixo é significativamente diferente dos restantes, o que nos permite concluir que os eixos estão presentes de forma significativamente diferente entre si e que, nas narrativas analisadas, o eixo mais presente foi o eixo de *Orientação*, seguido pelos eixos *Ação*, *Cooperação* e *Estrema* (Tabela 26).

Tabela 26. Significância da diferença das pontuações médias em cada eixo.

	Eixo Orientação	Eixo Estrema	Eixo Ação	Eixo Cooperação
Eixo Orientação		.001	.001	.001
Eixo Estrema	.001		.001	.013
Eixo Ação	.001	.001		.007
Eixo Cooperação	.001	.013	.007	

Nota. p estabelecido a 0.05

Em suma, e num exercício de relacionar resultados de eixos e elementos com vista a compreender os elementos que mais ponderaram na ordenação da presença dos eixos, observa-se que:

- (i) no *eixo Orientação*, a presença dos seus elementos ocorre acima dos 81% (*espaço*), chegando aos 100% (na *personagem* e passando por 95% no elemento *tempo*);
- (ii) no *eixo Ação*, há uma distribuição progressiva dos elementos que o integram, presente em mais de 60% dos textos (*tentativa*) e atingindo 97% da presença no elemento *problema* (passando por 77% de presença em textos no elemento *resolução*);
- (iii) no *eixo Cooperação*, há um predomínio dos elementos *caracterização das personagens* (83%) e sua *resposta interna* (75%), face à baixa ocorrência do elemento *caracterização do espaço* (32%);
- (iv) no *eixo Estrema*, observamos que o elemento *introdução* (95%) contrasta pela positiva com os restantes elementos (*início* e *finalização*), ambos com presença abaixo de 34%.

De acordo com estes dados, e numa comparação entre elementos dentro do mesmo eixo, observa-se que, no eixo *Orientação*, todos os elementos estão presentes, com maior expressão do elemento *personagem* e menor do elemento *espaço*. Já no que respeita ao eixo *Estrema*, as histórias são lideradas pela *introdução*, enquanto no eixo *Ação*, é o elemento *problema* o mais presente. Por último, no eixo de *Cooperação*, a *caracterização das personagens* e a *resposta interna* lideram, comparativamente à *caracterização do espaço*.

Índice de preenchimento do quadrado narrativo

Uma análise ao *índice de preenchimento* (IP) médio, do quadrado da estrutura narrativa (tabela 27), permite observar que o seu valor, para os quatro anos de escolaridade, é de $M = .604$ (para um $DP = .159$) e a partir dele constata-se que os anos que mais se distanciam deste valor médio são o 2º, por ser inferior e o 3º, por ser superior; assim, a maior distância média do

índice de preenchimento do quadrado observa-se entre o 2º e o 3º ano. Daqui resulta que não há diferenças expressivas entre o IP na comparação entre diferentes anos de escolaridade, à exceção da diferença já referida entre o 2º e o 3º ano.

Tabela 27. Estatística descritiva e ANOVA unifatorial do índice de preenchimento dos textos ($n = 60$) em função ao ano de escolaridade.

	1ºano		2ºano		3ºano		4ºano		$F(3)$
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
IP	59.4	19.1	51.6	8.5	66.5	12.8	64.2	18.1	2.797*

* $p < .05$

IP = índice de preenchimento; *M* = média; *DP* = desvio-padrão

Uma análise inferencial, em resultado da estatística da ANOVA unifatorial⁸⁴, permite concluir que há diferenças estatisticamente significativas no *índice de preenchimento* em função do ano de escolaridade, $F = 2.797$, $p = .048$. Parece claro que a diferença se situa entre o 2º e o 3º ano; no entanto, foi feita uma verificação da comparação de médias pelo teste *post-hoc* de Tamhane T2, que indica como significativa ($p = .006$) a diferença do *índice de preenchimento* apenas entre aqueles anos de escolaridade. Por outras palavras, os textos do 1º e do 2º ano não divergem significativamente entre si e não divergem em comparação com o 4º ano de escolaridade; do mesmo modo, os textos do 3º e do 4º ano também não divergem significativamente entre si. Estes resultados compreendem-se à luz da variação das médias observadas no *índice de preenchimento* do quadrado, nos diversos anos de escolaridade. Ou seja, os textos do 3º ano de escolaridade apresentam uma estrutura narrativa significativamente mais completa que os textos do 2º ano de escolaridade.

⁸⁴ Não estão verificados os pressupostos à utilização da ANOVA unifatorial. Não foi verificada a normalidade, pelo teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors, nem a homogeneidade da variância pelo teste de Levene. Adotamos, para prosseguir a escolha de testes estatísticos, os procedimentos já adotados e justificados nos estudos anteriores.

Estrutura versus produtividade

Num segundo momento, as análises centraram-se numa possível associação entre a estrutura da narrativa (ao nível da sua medida mais global – o *índice de preenchimento*) e o *número de palavras* que o texto contém, que é uma medida de produtividade. Através da aplicação do teste de Coeficiente de Correlação de Pearson, pudemos observar que, para um nível de significância estabelecida a 0.01, existe associação significativa entre o número de palavras e a estrutura da narrativa, com $r = .403$, $p = .001$. Acrescentar que os resultados informam tratar-se de uma correlação positiva. O mesmo será dizer que quanto maior o número de palavras do texto, mais completa é a sua estrutura narrativa. Calculando o coeficiente de determinação, R^2 , a partir do valor da correlação, verificamos que $R^2 = 0.1624$, o que nos indica que 16.2% da variabilidade da estrutura (IP) é compartilhada com a variabilidade do *número de palavras*, o mesmo é dizer que 83.8% da variabilidade da estrutura (IP) é contabilizada pela variabilidade de outras variáveis.

Após a análise da associação entre IP e *número de palavras*, decidimos averiguar de uma possível associação entre eixos da estrutura narrativa e número de palavras dos textos. Através da aplicação do teste do Coeficiente de Correlação de Pearson (nível de significância estabelecida a 0.001), pudemos observar que existe associação entre a produtividade e a estrutura da narrativa, quer ao nível do eixo de *Orientação* ($r = .367$; $p = .004$), quer ao nível do eixo de *Cooperação* ($r = .406$; $p = .001$). Dito de outro modo, os textos com maior *número de palavras* apresentam melhores índices ao nível dos eixos de *Orientação* e *Cooperação*. Calculando para estes eixos o coeficiente de determinação, R^2 , a partir do valor da correlação, verificamos que no eixo *Orientação* se observa um $R^2 = 0.1346$ e no eixo *Cooperação* se observa um $R^2 = 0.1648$, o que nos indica que 13.5% e 16.5% da variabilidade dos eixos *Orientação* e *Cooperação*, respetivamente, é compartilhada pela variabilidade do *número de palavras*, o mesmo é dizer que 86.5% e 83.5% da variabilidade daqueles eixos, respetivamente, são contabilizadas pela variabilidade de outras variáveis.

Por outro lado, textos mais longos (maior número de palavras) não refletem melhor índice nos eixos *Estrema* e *Ação*, ou seja, não traduzem um maior enriquecimento dos limites da história (começo e fim), nem uma maior exposição sobre os acontecimentos nela descritos.

Em resumo, a associação observada entre a *estrutura* da narrativa (IP) escrita dos manuais escolares em uso e o seu *número de palavras* parece ser sobretudo determinada pela associação observada entre o *número de palavras* dos textos e os eixos da sua estrutura relativos a elementos de *orientação* e de *cooperação*.

4. Discussão

O estudo dos textos narrativos integrados nos manuais escolares de língua portuguesa dos quatro anos de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico, concentrou-se no estudo da sua estrutura e, em simultâneo, procurou observar o *número de palavras* enquanto medida de produtividade.

Interessava ver se estes textos, que ocupam o quotidiano dos alunos, se perfilham como textos mentores (Corden, 2007), ou seja, se podem ser considerados modelos textuais completos, do ponto de vista da sua estrutura para que os alunos possam eventualmente extrair deles conhecimento para a tarefa de escrita de histórias. Este estudo visou conhecer a estrutura dos textos dos manuais escolares não tendo preocupações de discutir ou tirar ilações definitivas para a aprendizagem da escrita de textos narrativos. Contudo, procura estabelecer ligações com o observado no estudo dois.

Foquemos primeiro o *número de palavras* dos textos. Os alunos do 2º ano do estudo anterior produzem textos que apresentam, em média, um *número de palavras* idêntico ao dos textos dos manuais do 2º ano de escolaridade. Nos anos seguintes, os textos dos manuais têm, em média, um *número de palavras* superior à observada nos textos dos alunos, apesar da progressão dos resultados no número médio de palavras dos textos por eles produzidos ao longo da escolaridade.

Esta constatação não parece acrescentar nem gerar discussão, face aos objetivos do atual estudo. Todavia, valerá a pena considerar que o *índice de preenchimento* (IP) dos alunos, observado em final de ciclo, tem um valor médio que se aproxima dos valores do IP dos textos do 4º ano, apesar do número de palavras de uns e de outros ser, em média, muito distinto. Isto poderá querer dizer que o que diferencia uns e outros autores se relaciona, principalmente, com a capacidade retórica dos autores dos textos dos manuais, ainda não tão desenvolvida na idade dos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico (Abbott, 2002).

Além do mais, observa-se que os textos dos manuais não são completos do ponto de vista da sua estrutura. Os *índices de preenchimento* (IP) diferem de forma significativa entre o 2º e o 3º ano, em desfavor do 2º, que é o ano que dispõe de manuais escolares com textos menos completos do ponto de vista estrutural. Porém, se considerarmos as médias do IP, dos textos dos manuais, ao longo dos anos de a escolaridade em confronto com as médias do IP dos textos dos alunos, observa-se disparidade de valores, mas salienta-se a aproximação dos mesmos, no último ano de escolaridade. Assim, os alunos em final de escolaridade atingem níveis de qualidade estrutural na escrita de textos, idênticos aos níveis dos textos dos seus manuais. Admite-se, pois, a possibilidade de aprendizagem dos alunos, por meio dos manuais, mas distendida em todo o ciclo de ensino (pois só no 4º ano é verificada aproximação ao nível dos manuais); em contrapartida, teremos de consequentemente admitir que se os textos dos manuais melhor cumprissem a sua função de modelos estruturalmente completos maior benefício trariam à aprendizagem dos alunos.

Sublinhe-se, num contexto de análise dos eixos, que o eixo *orientação* é um eixo presente de forma completa (ou quase) e que ao nível da *personagem* atingiu um ponto de teto efetivo (presente em 100% dos textos). Façamos já aqui uma aproximação aos resultados do estudo anterior: os alunos, ao longo da escolaridade não evidenciam dificuldades na aquisição do eixo *orientação* e, ao que se observa, os textos que lhes servem de material de trabalho parecem fornecer um bom modelo para este eixo. Saliente-se, igualmente, que o eixo

estrema e *cooperação* são os menos presentes nos manuais. Há aqui um paralelo com os resultados observados no estudo anterior, no qual o *eixo cooperação* estava também pouco representado.

Quanto ao eixo *estrema*, a circunstância de os alunos não interagirem com textos que funcionem como bons modelos poderá, de alguma forma, ajudar a explicar as razões pelas quais o nível de representação deste eixo deixa de ter uma representação tão saliente no texto dos alunos.

Os manuais integram o eixo de *ação* a um nível superior ao dos eixos anteriormente mencionados, mas, ainda assim, os textos dos manuais configuram-se como incompletos, relativamente a este eixo, em parte dos textos, o que vai ao encontro dos resultados observados no estudo anterior para o final de ciclo. Na generalidade, os alunos parecem concluir o 1º ciclo com performances narrativas idênticas às observadas nos textos dos manuais escolares dos diferentes anos de escolaridade.

Ao nível dos *elementos*, os resultados mostram que os textos dos manuais escolares se revelam como bons modelos para quatro dos elementos da estrutura: *personagem*, *tempo*, *introdução* e *problema*. Pioram a sua qualidade, como modelos, para os elementos *caracterização das personagens*, *espaço*, *resolução* e *resposta interna*, pois estão ausentes em cerca de um quarto dos textos. O elemento *tentativa* surge ainda em menos textos. Finalmente, temos num nível mais problemático um conjunto de três elementos – *finalização*, *caracterização do espaço* e *início* – por serem elementos que não surgem em mais de metade dos textos com que os alunos interagem.

Por conseguinte, os manuais escolares tendem a oferecer textos com uma extensão adequada ao desenvolvimento da produtividade. No entanto, os materiais que apresentam parecem não oferecer suportes adequados ao desenvolvimento da competência da estrutura narrativa. Na verdade, pecam por incluírem pequenos excertos de textos, ou pequenas passagens de histórias, onde a complexidade do todo da estrutura não transparece. Esta insuficiência exige, do professor, a adoção de estratégias que colmatem as

lacunas de maneira a que os objetivos plasmados nos programas se vejam cumpridos.

**VIII – Estrutura do Texto Narrativo Escrito:
Ensaio Preliminar e Eficácia Percebida**

O presente capítulo apresenta uma intervenção preliminar, em três turmas do ensino básico (duas do 2º ano e uma do 3º ano), em ordem, por um lado, a testarmos materiais e procedimentos e, por outro lado, a analisarmos a avaliação que o contexto, na figura dos docentes, faz da intervenção, pela percepção que tem do seu impacte. Consequentemente, o estudo assume um carácter qualitativo.

Num primeiro ponto contextualizamos os objetivos e o estudo, em continuação expomos o método, seguido da sua discussão e análise.

1. Contextualização e Objetivos

Este estudo trata de um ensaio preliminar, em ordem a apurarmos os instrumentos e procedimentos de uma intervenção destinada ao ensino da escrita de texto, quanto à sua estrutura narrativa. O estudo preliminar foi feito com quatro grupos, dois oriundos de uma turma de 3º ano, com 26 alunos, e dois oriundos de duas turmas de 2º ano, com 18 alunos cada, turmas de um estabelecimento do ensino privado, do distrito do Porto, com ensino básico e secundário. Tendo em conta os objetivos deste ensaio (apurar os instrumentos e o método/procedimentos), não faremos uma apresentação exaustiva nem dos procedimentos de intervenção, nem dos seus resultados, quanto ao desempenho dos alunos, antes e após a intervenção; em contrapartida, realizamos um estudo qualitativo da percepção dos docentes das turmas acerca do impacte da intervenção.

A intervenção⁸⁵, em cada grupo, constou de um total de 3 sessões, de 90 minutos cada, em dias consecutivos. Atendendo a que não dispúnhamos de estudos prévios que pudessem orientar e fundamentar, com maior segurança, uma intervenção no ensino de texto narrativo, centrada quer no modelo proposto quer no programa para o ensino da narrativa escrita, consideramos importante realizar este estudo piloto, com vista a um apuramento dos

⁸⁵ A intervenção, bem como a sua fundamentação serão descritas no capítulo seguinte, no estudo que replica este estudo piloto.

instrumentos e procedimentos de intervenção, para que o estudo propriamente dito fosse sustentado e adequado às recomendações que pudessem emergir deste estudo piloto.

Implementada a intervenção e garantidos resultados da mesma na aprendizagem dos alunos (anexo 5) tenta-se, agora, de compreender se o ensino proporcionado foi percebido como adequado ou se deve ser reformulado no estudo propriamente dito e a apresentar no capítulo seguinte.

A propósito de investigar a aprendizagem, em contextos escolares, não tradicionais, os autores Martell e Antrop – González (2008) admitem que a pesquisa baseada na narrativa – como método e uso de dados – para a análise de um determinado fenómeno, apresenta uma validade ecológica e mantém um certo tipo de validade teórica. Foi neste pressuposto, ou querendo perceber melhor como foi percebida a intervenção (piloto) pelos docentes das diferentes turmas que, junto deles, quisemos realizar uma entrevista (anexo 9), em forma de uma narrativa pessoal, ou autorrelato, que cada um formou sobre a nossa permanência com os alunos da sua turma. Assim, apesar de termos questões orientadoras, visualizadas pelos docentes antes da conversa, acabamos por construir uma narrativa oral conjunta ou co-construída entre docente e investigadora; no entanto, as questões previamente visualizadas foram o guião orientador de tal co-construção, ora porque estavam na mente de quem contava a história, ora porque elas eram tomadas como achegas pela investigadora em forma de impulso à continuidade da história.

Os objetivos formulados prendem-se com a análise da percepção dos docentes em relação:

- (i) à utilidade geral da intervenção, procedimentos e materiais usados;
- (ii) avaliação que fazem das competências e atitudes dos seus alunos, face à escrita de textos narrativos e
- (iii) ao conhecimento das suas dificuldades atuais no ensino do texto escrito narrativo e impacte da intervenção nas metodologias a adotar pelo professor.

Em suma, quisemos saber, por um lado, o que os alunos já tinham aprendido (e os professores ensinado) sobre o texto narrativo e o impacto que neles teve a intervenção na percepção do professor e, por outro lado, quisemos conhecer as dificuldades que o professor tinha/tem no ensino do texto narrativo e as mudanças que, sobre isso, operou a intervenção.

2. Método

2.1. Participantes

Docentes

Os docentes são três professoras do 1º ciclo, do ensino básico, a lecionar numa escola privada de centro urbano, de uma grande cidade do Norte do país. O número de docentes participantes das entrevistas correspondeu à totalidade dos docentes das turmas envolvidas, ou seja, uma numa turma do 3º ano de escolaridade, e duas em duas turmas do 2º ano de escolaridade.

A *docente A* leciona o 3º ano, sendo parte da turma por ela acompanhada desde o 1º ano, e outra parte integrou o grupo apenas no 3º ano. A docente coordena o 1º ciclo do ensino básico, na escola, está a trabalhar nela há trinta anos, e tem um tempo total de serviço de trinta anos.

A *docente B* leciona uma turma do 2º ano, está a trabalhar nesta escola há dois anos letivos, foi docente da turma também no 1º ano de escolaridade e tem três anos como tempo total de serviço.

A *docente C* leciona a outra turma de 2º ano, turma que acompanha como docente desde o 1º ano, está nesta escola a trabalhar há cinco anos e tem um total de tempo de serviço de cinco anos.

Turmas Intervencionadas

Participaram no estudo três turmas do 1º ciclo do ensino básico de uma mesma escola privada de centro de cidade do norte do país; uma turma do 3º

ano de escolaridade com 26 alunos e duas turmas do 2º ano de escolaridade com 18 alunos cada.

Para a intervenção, foram constituídos quatro grupos, dois oriundos de cada uma das turmas de 2º ano e dois oriundos da divisão exata da turma do 3º ano de escolaridade. Para dividir a turma do 3º ano de escolaridade os alunos foram balanceados em função do desempenho que obtiveram na estrutura da primeira narrativa recolhida.

Pareceu oportuno caracterizar os participantes alvo da intervenção, quanto ao ensino que lhes tinha sido “oferecido” sobre a escrita do texto narrativo, como forma de levar esta informação a cooperar na discussão final de resultados. Os alunos do 2º ano de escolaridade não tinham beneficiado, ainda, de um ensino intencional e explícito acerca da escrita da narrativa, quanto à sua estrutura, como um todo textual detalhado nos diversos elementos estruturais, embora, nas palavras das docentes, os discentes tivessem sido orientados, na escrita de uma história, com introdução, desenvolvimento e conclusão. As docentes das turmas de 2º ano pretendiam concretizar o ensino da escrita narrativa, no ano letivo seguinte, o que parecia fazer parte da “cultura de ensino” da escola: o texto narrativo escrito era detalhadamente ensinado no 3º ano. A julgar também pelo que se passava com os alunos do 3º ano de escolaridade cuja docente, responsável de ciclo, tinha realizado ao longo do terceiro ano um ensino esmiuçado da estrutura da narrativa escrita; estrutura, aliás, idêntica aos elementos que nos propusemos avaliar e que constam do modelo teórico proposto no terceiro capítulo.

Sublinhe-se, no entanto, que não é frequente observar-se, nos contextos educativos, uma tal estruturação da narrativa de forma tão completa e explícita. A docente, apresentava uma noção muito explícita dos elementos que compõem a estrutura do texto narrativo *per si*, e da forma como se agregam para formar o texto narrativo. Na parede frontal da sala de aula desta turma, estava exposto um esquema (anexo 8) com o modelo usado pela docente, e disponível à observação dos alunos, muito embora não ao alcance do olhar de todos pela sua dimensão – tamanho A4 – face à distância de grande parte dos alunos dessa mesma parede.

2.2. Instrumento

Guião de Entrevista

Para recolha dos dados, ao nível da perceção dos docentes, foi usada uma entrevista semiestruturada (anexo 9), com guião prévio. O objetivo de termos este guião de entrevista prévio, foi o de nortear os domínios da informação que pretendíamos desencadear. As questões, apesar de construídas num formato hierárquico, de uma perspetiva geral e mais aberta, para um nível mais específico (Yildirim & Simsek, 2005), eram semiestruturadas, quanto à organização, e abertas, quanto ao seu formato (o participante decide da extensão e da orientação da informação a dar), o que permitiu que cada docente construísse a sua própria narrativa sobre a nossa intervenção junto dos seus alunos. O guião orientador funcionou, aqui, como um tipo de eliciação da narrativa e a co-construção foi a estratégia adotada.

A narrativa, aqui, é usada como método, e dela estudada a dimensão do seu conteúdo, através de procedimentos específicos de análise de conteúdo. O guião orientador da conversação, além de hierárquico, era atravessado por uma organização categorial, pretendendo-se que a narrativa projetasse a perceção dos docentes em domínios⁸⁶ como:

- (i) a escrita do texto narrativo, dos seus alunos, durante e após a intervenção;
- (ii) a atitude e a competência dos alunos, face à tarefa de escrita de textos narrativos;
- (iii) aspetos salientes relativos à intervenção;
- (iv) forma como o docente pretende rentabilizar a intervenção;
- (v) o que o docente já tinha ensinado aos alunos, sobre escrita de texto narrativo e
- (vi) dificuldades sentidas, pelo docente, no ensino do texto narrativo.

⁸⁶ Estes domínios apontavam previamente para categorias diretamente ligadas a temas chamados à conversação, ou entrevista em forma de diálogo.

Esta organização das questões foi meramente indutiva das categorias, sendo que elas poderiam ou não surgir, e outras categorias poderiam igualmente emergir, o que aliás se verificou neste estudo. Este é um formato normalmente considerado por criar um maior envolvimento e interesse dos participantes (Lewis, 2000).

2.3. Procedimentos

Procedimentos de recolha de dados

Pretendeu-se, com as narrativas co-construídas e recolhidas, averiguar a perceção que as docentes formaram acerca da intervenção realizada e do que a envolveu, recorrendo à entrevista como método, e usando sempre o entrevistador da maior neutralidade, sem interferências pessoais⁸⁷.

Então, temos que o procedimento para recolha destes dados foi a entrevista que foi orientada por um guião de entrevista, com vista a orientar a conversação realizada, que induzia a produção de narrativas relativas à intervenção praticada junto dos alunos.

Resumindo: as “entrevistas narrativas”, gravadas em áudio, foram transcritas e posteriormente analisadas, através da técnica de análise de conteúdo⁸⁸, realizada pelo agrupamento do texto, em unidades e categorias, por processos de analogia intertextos. Organizamos, assim, a informação em categorias e eixos, sendo os eixos inferência e as categorias decorrentes de conteúdo manifesto.

⁸⁷ A todas as entrevistadas foi possibilitada a escolha de responderem questão a questão ou lerem as questões como orientação para uma conversa. Todas preferiram esta última opção; assim, este procedimento, inicialmente opcional, tornou-se condição de procedimento igual em todas as entrevistas.

⁸⁸ Técnica de tratamento da informação inicialmente muito associada a objetivos de intervenção e posteriormente usada também para problemas teóricos e de métodos, além do domínio pragmático; aquele domínio de uso foi retomado mais tarde e mantém-se na atualidade (Vala, 2009).

Procedimentos de análise das entrevistas

A análise de entrevistas semiestruturadas reclama métodos qualitativos; o uso de métodos quantitativos para estas entrevistas, no entender de Fox (2009) é errado⁸⁹. Assim, a este estudo importou mais dizer como e porque razão é que os entrevistados diferem (ou não) nos seus pontos de vista, em vez de dizer quantos referem, com que frequência, em determinado ponto de vista.

Seguindo os passos recomendados por Fox (2009), foram examinadas, num primeiro momento, todas as transcrições das conversações tidas com as entrevistadas, quer em leitura contínua, quer em leitura flutuante. Neste passo, foram integradas regras de análise sugeridas por Bardin (1994), ou seja, foi feita uma análise exaustiva das transcrições, selecionaram-se excertos significativos dos discursos das docentes e, por isso, descritores das categorias; excertos homogéneos quanto ao(s) tema(s) compreendido(s) nas categorias e exclusivos da categoria, não podendo integrar outra. Em síntese, nesta fase, realizamos uma análise temática com vista a identificar os principais conceitos, temas e assuntos, que surgem nas entrevistas, quer os que supúnhamos *a priori*, quer os que surgiram *a posteriori*.

Consequentemente, cumprida a fase de preparação do material, ou pré-análise, e feita a categorização do mesmo, passamos à inferência ou indução por categorias e, finalmente, discutimos as mesmas em interação numa tentativa de interpretação⁹⁰.

Procedimentos de intervenção

Os procedimentos de intervenção, realizada nos quatro grupos, foram em tudo idênticos, aos usados na intervenção, desde os materiais usados,

⁸⁹ No entanto, a análise de conteúdo pode ter conjuntamente uma modalidade quantitativa, por exemplo pelo estudo da frequência de temas, e uma modalidade qualitativa.

⁹⁰ A análise de conteúdo enquadra diversas técnicas (análise estrutural, análise léxica, associação de palavras, entre outras), nesta análise optamos pelo uso da análise categorial, formada por categorias *a priori*, sugeridas pelos objetivos e por categorias *a posteriori*, elaboradas após análise do material.

duração, momentos de avaliação da competência narrativa, procedimentos e metodologias de ensino, entre outros; verificou-se, inclusivamente, concordância de resultados entre o estudo preliminar e o estudo propriamente dito. Consequentemente, minimizando a redundância que resultaria de uma dupla descrição, optamos por descrever os aspetos relativos à intervenção, propriamente dita, apenas no próximo capítulo, salientando aqui o estudo qualitativo das percepções docentes, face à mesma intervenção.

3. Resultados

A análise das percepções das docentes, das turmas alvo de ensino da estrutura da narrativa, apresenta-se nas tabelas 28 a 38. Assim, iniciamos pela docente do 3º ano de escolaridade e passamos, de seguida, à docente da turma do 2º ano A (Doc. B) e, finalmente, à docente da turma do 2º ano B (Doc. C).

Como dissemos, para compormos a percepção das docentes, optamos por realizar uma análise categorial das suas narrativas, a partir de um guião prévio de questões que serviram de estímulo ao diálogo estabelecido. Às categorias desse guião foram acrescentadas outras, que surgiram em momento posterior à entrevista, e durante a sua análise. As tabelas referidas enquadram os grandes domínios de manifestação das docentes, quanto à percepção da utilidade da intervenção, e contêm os itens/categorias, excertos das entrevistas vinculados aos itens/categorias e as inferências (eixos, designados como observações⁹¹) realizadas acerca do conteúdo manifesto. Explicitemos ao que se refere cada uma das categorias:

- *Escrita de texto durante e após a intervenção*: refere-se ao que foi saliente, para as docentes, sobre a escrita de textos dos seus alunos, relativa ao período da intervenção e após esta;

⁹¹ As observações mais não foram que dizer por palavras nossas o dito pelas docentes; portanto, concluir a propósito do que disseram.

- *Atitude e competência na escrita de textos*: refere-se ao que é observado, pelas docentes, sobre a atitude e competência dos alunos, numa tarefa de escrita de texto narrativo;
- *Aspetos salientes e relativos à intervenção*: uma categoria centrada na intervenção, que integra a perceção das docentes, sobre o que se lhes afigura como mais saliente sobre a intervenção; esta categoria integra qualquer consideração, em qualquer domínio, desde que respeitante à intervenção propriamente dita;
- *Rentabilização da intervenção*: com conhecimento de toda a intervenção ou presença durante a mesma, esta categoria considera a forma como as docentes pretendem, no futuro, rentabilizar a intervenção realizada nas suas turmas;
- *Ensino do texto narrativo*: é uma categoria que acolhe a informação sobre (ou como) o que os professores ensinaram aos alunos, relativamente à escrita de texto narrativo;
- *Dificuldade no ensino do texto narrativo*: categoria que acolhe a informação sobre as dificuldades (ou facilidades) sentidas pelas docentes no ensino do texto narrativo;
- *Efeitos no aluno e noutros contextos*: categoria que surge *a posteriori* e que reúne todo o impacte da intervenção, não previsto no guião prévio, quer ao nível da pessoa do aluno, quer ao nível de contextos externos à escola, como a família ou efeito na realização dos TPC⁹²;
- *Efeitos em função da facilidade/dificuldade do aluno*: é também uma categoria que surge *a posteriori*. Refere-se ao impacte da intervenção, tendo em conta a forma como as docentes classificam o aluno, face às suas dificuldades e/ou facilidades;
- *Ilustração casuística dos efeitos*: categoria que relata um (ou mais) caso específico de um aluno; é uma categoria que concretiza o efeito da

⁹² TPC = trabalhos que o aluno realiza em casa e que são ordenados pelos docentes.

intervenção, exemplificando-o em alunos. Esta categoria surge a *posteriori*;

- *Material – tabela narrativa*: a tabela narrativa, designada como grelha na conversação, foi recorrentemente mencionada a propósito em diversas categorias (ver impressões gerais, abaixo); conseqüentemente, entendeu-se que, dado o seu destaque, se deveria criar uma categoria que acolhesse especificamente o tema anterior, apesar de ele estar manifesto noutras observações. Assim, os excertos discursivos falam na especificidade da tabela narrativa, excluindo-se daqui a sua menção a propósito de outras categorias;

- *Sugestões para intervenções futuras*: embora se configure uma categoria residual, face à quantidade discursiva gerada noutras categorias, pareceu importante notar sugestões para desenvolvimento de aspetos ou procedimentos em intervenções futuras, pela utilidade que podem ter, bem como pelo facto de salientarem o que pode ser acrescentado e/ou melhorado. É claramente a categoria mais residual, face às restantes, mais equivalentes entre si, à exceção das categorias sobre o ensino e dificuldade no ensino da narrativa, que geraram conversações mais restritas; contudo, comporta aspetos diferenciados, centrados no desenvolvimento posterior da intervenção.

(a) *Escrita de texto durante e após a intervenção*

Doc. A. «É evidente que eles já conheciam o texto narrativo: para os bons alunos, digamos que foi um consolidar as diferentes partes do texto narrativo. Para os alunos com mais dificuldades, de facto, tendo aquela grelha que os orientou e era uma preocupação muito grande da parte deles seguir a grelha. Digamos que era a grelha milagrosa».

Doc. B. «(...) eu notei uma grande evolução na escrita dos textos narrativos (. ..) depois desta intervenção, eles começaram a ficar mais direccionados e tinham as ideias muito mais estruturadas. No início, eles pensavam o tema, encontravam ali um problema (...) só focados no problema, esqueciam aspetos como o espaço, a caracterização das personagens e outros elementos necessários. Eu acho que foi mesmo, houve essa diferença: um texto narrativo muito mais estruturado, muito mais pormenorizado, do que quando trabalhavam comigo. Então reparei que, de facto, eles mudaram e estão muito mais consciencializados. Eles dizem "falta isto". Estão mesmo alertados para a necessidade de serem os mais pormenorizados e completos possível».

Doc. C. «(...) notei algumas diferenças sobretudo nestes textos de avaliação trimestral, portanto de avaliação do 3º período, em termos de texto noto uma grande diferença no português. Noto mesmo uma grande diferença (...) é consistente, não andaram para trás (...) nota-se sobretudo uma grande diferença na riqueza do texto, na parte da caracterização das personagens. Tudo isso enriquece o texto ... Utilizando muitos adjetivos fica logo de uma forma completamente diferente. (...) Não tem comparação possível! E eles próprios gostam de arranjar adjetivos, gostam de pensar, ou seja, eu acho que neste momento já pertencem à sua personagem, conseguem olhar para ele, como é que ele é e depois no desenrolar do texto descrevem com adjetivos e agora não é adjetivar só por adjetivar, agora tem um sentido já, conseguem dar uma harmonia ao texto completamente diferente do que era inicialmente».

Observações:

- Os alunos do 2º ano evoluíram, significativamente e de forma consistente, na escrita de textos, apresentam agora textos muito mais estruturados, completos e ricos.
- Os alunos do 3º ano consolidaram as aprendizagens pelo uso do suporte fornecido (tabela narrativa).

(b) *Atitude e competência na escrita de textos*

Doc. A. «Eu acho que chegamos bem a eles. Eles sentiram-se muito implicados neste trabalho, de tal forma que esperavam sempre, com entusiasmo, que viesse, que falasse com eles (...) é um processo como uma luta que nós temos que eles escrevam, e o ato de ler o que escreveram é complicado. E com a grelha eles tinham essa preocupação. Ler o que escreveram e assinalar na grelha. (...), porque há quem escreva com muita facilidade. Mas, de facto, eu notei naqueles com mais dificuldade, notei que, de facto, as coisas começaram a funcionar de outra forma, com muito mais interesse».

Doc. B. «Começaram a preocupar-se menos, porque à medida que eles iam assinalando, o texto já estava a ficar feito de forma muito rápida. (...)»

Doc. C. «Relativamente às atitudes deles, como estava a dizer acho que estiveram com muito mais disponibilidade para escrever histórias, sentiram-se muito mais seguros, porque já sabiam como estruturar e portanto já conseguiam passar muito mais facilmente as suas ideias para a escrita (...)»

Observações:

- Os alunos do 2º ano ficaram mais disponíveis para escrever histórias e, na tarefa, sentiram-se mais seguros e menos preocupados. O conhecimento que adquiriram da estrutura facilitou a transição das ideias para a escrita.

- Para os alunos do 3º ano, o ato de ler e escrever resultou simplificado, quer pelo envolvimento e conseqüente motivação e interesse que adveio da intervenção, quer pelo uso da tabela narrativa.

(c) *Aspetos salientes e relativos à intervenção*

Doc. A. «(...) e penso que eles vão chegar agora no início do ano com a grelha, novamente, porque acho que foi um ato que eles já adquiriram. Até os bons alunos depois de terem feito o texto todo tinham a preocupação de pegar na grelha e iam analisar a grelha ao mesmo tempo que analisavam o que eles tinham escrito e ...».

Doc. B. «Enquanto eles, inicialmente, escreviam textos sem parágrafos, notava a ausência total de pontuação, eles agora param e pensam e lá está, daí a estruturação; mais pensado é tudo muito mais organizado. É uma diferença abismal. Eles têm a preocupação de se focarem, e assinalarem, eles adoram assinalar, para verificar que estão a cumprir todos os itens desejados e que são pedidos. E lá está eles gostaram e depois quando falávamos do texto pegamos na grelha e eles adoram e têm noção que isso os ajuda».

Doc. C. «Na maioria dos alunos, noto uma evolução muito grande, nesse sentido, na organização do texto onde a intervenção foi fundamental. Nós sentimos muito essa dificuldade. (...) As dificuldades, já mencionei, que eram a estrutura do texto e, depois, toda a parte de ortografia, mas que não diz respeito ao estudo... passagem do 2º para o 3º em que se acentua muito e que se trabalha toda esta parte da escrita e que nós apostamos muito nisso este ano. Acho que realmente a intervenção foi fundamental nesse salto que eles tinham de dar.

Observações:

- Para os alunos do 2º ano, a evolução é visível; a tarefa de escrita de histórias é mais pensada, organizada, focada e revista, resultando num maior entusiasmo dos alunos e com impacte positivo na ortografia e pontuação.
- Nos alunos do 3º ano, ficaram instalados comportamentos de verificação da estrutura textual, comportamentos que melhoram a escrita do texto e que é esperado que se mantenham.

Tabela 31. Categoria: *Rentabilização da intervenção*.

(d) *Rentabilização da intervenção*

Doc. A. «E, para o ano, vamos continuar, sem dúvida. (...) Este material, digamos que ... acho que o vou usar sempre. Então para aqueles alunos que têm muita dificuldade em estruturar as ideias, eu acho que é um meio ótimo para eles seguirem».

Doc. B. «(...) pretendo como já lhe disse, e como eles vão agora já nas férias treinando, continuar de facto com este método, com este trabalho porque eu acho que é muito, é um apoio enorme ao meu trabalho porque sei que eles vão ter ali, porque eles agora vão fazendo os textos pela grelha e vão, cada vez mais, ser autónomos e ter mais facilidade na estruturação dos textos e é uma questão que me sensibilizou a mim enquanto docente porque de facto preocupava-me muito eles terem de fazer bons textos e ter em conta vários aspetos e era uma questão que lhes metia um pouco de confusão».

Doc. C. «Para o ano, obrigatoriamente, isto vai continuar a ser trabalhado, aos pouco indo retirando [a grelha]. Muitos deles já estão a fazer sem isso. (...) Para nós, foi um instrumento muito fundamental que me ajudou e que eu aconselho vivamente e que vou continuar a aplicar».

Observações:

- Qualquer das docentes pretende dar continuidade à intervenção, essencialmente pelo prosseguimento no uso do material de suporte, a tabela narrativa.

(e) *Ensino do texto narrativo*

Doc. A. [Em conversa prévia, tinha ficado claro que esta docente, do 3º ano, já tinha ensinado a escrita do texto narrativo aos seus alunos (anexo 8)].

Doc. B. «Acerca do que eles já sabiam do texto narrativo confesso, eu nunca fiz esta estruturação. Ia referindo da necessidade de dizer como era, de utilizar adjetivos para caracterizar as personagens, da importância de ter um texto, bem mas esta estruturação está tão direitinha, tão focalizada em vários aspetos, noto muitos resultados».

Doc. C. «E, tínhamos precisamente batalhado muito ao longo do 2º ano e, sobretudo, no 3º período e tinha referido isso na reunião de pais, eu pelo menos, que este 2º, 3º período ia ser muito muito dedicado à escrita de texto».

Observações:

- Os alunos do 2º ano não tinham sido sujeitos ao ensino da estrutura narrativa como um todo, embora tivessem dele aprendido aspetos parcelares.
 - A turma do 3º ano já tinha sido ensinada, de forma aparentemente adequada, na escrita da estrutura do texto narrativo.
-

(f) *Dificuldade no ensino do texto narrativo*

Doc. A. «(...) as colegas estavam com alguma dificuldade e já me tinham pedido ajuda nesse sentido e já tínhamos combinado reunir e para eu as ajudar (...) as colegas aceitaram bem e foi muito bom para elas porque estavam de facto com dificuldade (...) foi uma ajuda preciosa e que veio no momento certo (...)foi muito bom porque o problema delas ficou resolvido».

Doc. B. «(...) eu acho que é muito difícil, como já lhe tinha dito, é muito difícil para nós, enquanto docentes, para mim é difícil ensinar a trabalhar um texto.(...) Eles estão no 2º ano, já sabem escrever e depois têm que aliar isso a uma escrita coerente e foi ótima esta intervenção e veio mesmo no momento exato. Eu estou contentíssima com esta intervenção, de facto».

Doc. C. «(...) gosto de todas as áreas, não há nenhuma que prefira mas, enquanto docente, a área onde tenho mais dificuldade em transmitir aos alunos é, sem dúvida alguma, a escrita de texto. Isso enquanto professora veio-me ajudar imenso. Nós já tínhamos comentado anteriormente, antes de saber que a Dra. C. cá vinha, nós tínhamos comentado que realmente gostávamos de ter umas estratégias diferentes para ensinar na escrita. Achávamos que deveríamos apostar muito nisso. Ou seja, eu consigo alcançar os resultados, mas é onde tenho mais dificuldade. E, portanto, já tínhamos comentado isso entre nós que deveríamos arranjar uma estratégia e caiu-nos como uma bênção. É verdade. Tínhamos que arranjar uma estratégia para resolver esta questão».

Observações:

- As docentes do 2º ano consideram difícil o ensino do texto narrativo escrito, no que se refere à sua estrutura. Procuravam, exatamente, uma estratégia para ensinar a escrita de texto; a intervenção, nesse sentido, foi ao encontro de necessidades e intenções.

(g) *Efeitos no aluno e noutros contextos*

Doc. A. «(...) trabalho que eles fizeram transmitiram aos pais. Foi interessante porque os pais, falei com uma grande parte deles agora, no final do ano, e eles sentiram que, de facto, os filhos estavam muito implicados nesse trabalho. Queriam saber como é que foi, pronto. Tive que fazer algumas explicações. (...) Eu acho que todos eles se empenharam muito. Eu acho que foi um trabalho que eles gostaram muito de fazer. Eu também gostei, mas estou a falar no caso deles. Ao ponto de chegarem a casa e contarem aos pais o trabalho que estavam a fazer».

Doc. B. «Eu tenho o caso de uma mãe que me referiu que a filha estava mesmo focada e queria acabar. Porque agora tinha visto o trabalho em casa e gostou muito desta estruturação e se não conseguia fazer aquele aspeto, ela não avançava e ela dizia "eu quero fazer tudo" (...) é uma grande preocupação dos pais e falaram-me nesse aspeto».

Doc. C. «Outra coisa que acho interessante falar foi que, nas reuniões de pais que tivemos agora, muitos dos pais falaram disso. Falaram da importância que teve esta, ou seja, notaram a diferença em casa, perguntaram o que tinha acontecido, o que nós tínhamos feito para haver essa melhoria e notaram neles uma maior disponibilidade para a escrita que, se calhar, não tinham. (...) A questão da família foi um bocado colocada de parte, não era para trabalhar e os pais disseram que tinham sentido melhorias, quer na parte escrita, quer na parte da vontade dos alunos em escrever. (...) E ao facilitar a tarefa, obviamente que eles vão ter mais gosto em a fazer porque já não a vêm como uma tarefa tão dura e tão complexa como se calhar a viam até à data. Acho que isso é muito importante e acho que é importante haver esse efeito nos pais porque houve efeito porque eles próprios notaram isso. Disseram-me que chegavam a casa e que antigamente pediam ajuda e agora não, fazem sozinhos, têm a folha, orientam. Tive três pais que me pediram isto nessas reuniões (...), é curioso, isso. Eu própria não esperava esse impacto na família. Mas aconteceu também na turma de 3º ano. (...) Eu acho que agora acho que vai facilitar o trabalho destas questões da pontuação».

Observações:

Além dos efeitos previstos, a intervenção teve outros efeitos.

- Os alunos do 2º ano ficaram mais determinados, disponíveis e interessados na tarefa da escrita de textos; os alunos extravasaram este comportamento para casa (por exemplo na realização dos trabalhos de casa), e os pais deram conta disso às docentes.

- Nos alunos do 3º ano observou-se um fenómeno idêntico, um aumento no gosto pelo trabalho que envolve a produção textual, os alunos mostraram este gosto aos pais em casa, pais que deram conta disso à respetiva docente.

(h) *Efeitos em função da facilidade/dificuldade do aluno*

Doc. A. «E, de facto, notei muito interesse, sempre que se fazia um texto narrativo tinham a preocupação de ir buscar a grelha e seguir aqueles passos todos. E nos alunos com mais dificuldade eu notei progressos. (...) Noto também a preocupação em a utilizarem e isto é mais, de facto, nos alunos com mais dificuldade, a preocupação deles em utilizar um vocabulário já diversificado, enriquecido e de facto notei progressos especialmente naqueles alunos que tinham muita dificuldade».

Doc. B. «(...) os bons alunos tornaram-se ainda mais perfeccionistas e conseguiram perceber perfeitamente o que lhes era pedido e conseguiram estruturar ainda melhor os textos. Já tinham essa facilidade por natureza, são alunos com bastantes competências, mas agora ainda mais. E notei uma aproximação, lá está, não posso comparar com o muito bom, mas uma aproximação dos alunos que tinham mais dificuldades na escrita de textos ainda que de um modo muito simples e com vocabulário muito mais pobre, mas uma aproximação ao nível da estrutura e de interpretação do texto em relação aos bons alunos». (...) «(...) agora com esta estruturação eles já se aproximam a nível de estruturação e de desenvolvimento. Já conseguem ter a tentativa erro, o problema, o tipo de resolução. Eles já conseguem aproximar muitos os seus textos aos dos restantes alunos».

Doc. C. «Lá está: há muitos alunos que estão aquém daquilo que nós esperamos, ou alguns alunos, que estão aquém daquilo que nós queríamos. Mas mesmo nesses alunos que tinham mais dificuldades saliento dois deles em que tiveram melhorias muito significativas. Muito significativas mesmo».

Observações:

- No 2º ano, os progressos foram salientes em todos os alunos: os alunos com dificuldades, fizeram progressos que resultaram numa aproximação aos melhores alunos e, nalguns casos, as melhorias foram muito significativas.
- Os progressos, no 3º ano, foram mais salientes nos alunos com dificuldades.

(i) *Ilustração casuística dos efeitos*

Doc. A. «Estou a pensar por exemplo no B. que é um aluno que não gosta de escrever, não gosta de ler e tinha muitas dificuldades, os textos dele eram meia dúzia de linhas e com utilização da grelha com todo o entusiasmo que a Dra. C. soube despertar neles, ele começou a construir nos textos, já a saber, de facto, que há uma introdução, um desenvolvimento».

Doc. B. «Tirando o caso de a A. que eu achei que se fixava muito e ficava nervosa com medo de errar, havia ali insegurança apesar de eu achar que até fazia muito bem. É muito mais lenta, mas faz bem. A restante turma, eu acho que tirou bastante partido».

Doc. C. «Ainda por cima, o que é mais curioso, e por isso é que eu digo, que saliento esses dois casos que são alunos com mais dificuldades. O M. que tinha dificuldades de leitura... o pai dizia, ele chegava a casa e pedia ajuda e agora não. Segue pela folha e depois no final... Isso só pela autonomia dele. Este salto e a questão da autonomia e da vontade que ele tinha em escrever que não era nenhuma e que fazia textos de duas linhas e já era um sacrifício enorme».

Observações:

O relato de casos é paradigmático do efeito que a intervenção obtém junto de alunos com dificuldades mais acentuadas.

- No 2º ano, relata-se o caso de uma aluna que se desempenha bem, apesar de ficar ansiosa e insegura⁹³. Foram enumerados efeitos em mais dois alunos com dificuldades mais acentuadas. Num deles, foram concretizadas as suas dificuldades de leitura, a sua dependência do adulto na execução das tarefas (escrevia textos de duas linhas), em momento prévio à intervenção; observa-se benefício na autonomia e na vontade de escrever.

- No 3º ano, relata-se o efeito num aluno que anteriormente não gostava de escrever e de ler e apresentava dificuldades, escrevendo textos de seis linhas. Após intervenção começou a construir textos.

⁹³ Estas características da aluna eram prévias à intervenção, a aluna evitava a tarefa, escrevendo e safando sucessivamente, supostamente com medo de errar. Após e durante a intervenção a aluna faz, mas mantém a ansiedade. Podemos sempre concluir que a intervenção teve efeitos no resultado da tarefa, mas o benefício não foi extensivo ao quadro de ansiedade.

Tabela 37. Categoria: *Material – tabela narrativa*.

(j) *Material – tabela narrativa*

Doc. A. «De facto deu muito resultado. Ter aquele documento para eles era uma preciosidade. Foi o que eu senti porque, de facto, orientou-os muito a estruturar o pensamento (...) comecei a reparar que eles liam o texto que tinha escrito e assinalavam. Já está, já está. Portanto, este trabalho também se notou mais (...) e, então, às vezes, ainda acrescentavam mais um bocadinho. Se fosse o caso».

Doc. B. «(...) eu acho que o facto de eles terem [a grelha] como apoio e depois de eles a consultarem e... ok já falei do tema, do espaço, automaticamente, sem querer, eles começam a escrever com mais experiência e começam a utilizar direitinho os adjetivos e a pormenorizar e depois começam, que eu reparei, mesmo ao nível de pontuação (...) eles começam a ler, isto já está. Agora eles pensam. (...) Nós no teste deixamos que eles tivessem a grelha ao lado. Claro que isso futuramente, não será definitivo e eles também já terão outra confiança e já conseguiram mais facilmente estruturar um texto. Mas foi uma oportunidade e notei uma diferença muito grande».

Doc. C. «Muitos deles tinham pouca criatividade e pouca imaginação nas histórias, mas os que tinham dificuldades na organização da informação e a passar, para o papel, as ideias que queriam transmitir. Por isso, nesse sentido, a grelha que apresentou todos os passos e toda a estrutura da narrativa foi fundamental nessa organização de ideias e na estruturação do texto (...) estão muito mais atentos e nestas idades o objetivo em muitos deles é fazer, não digo que seja fazer, muitos deles é claro que está errado, é fazer e está feito. Obriga-os [a grelha] a estarem mais atentos e a fazerem um texto o que é essencial».

Observações:

Foram mencionados como benefícios do suporte fornecido o facto de que a tabela narrativa (i) os orienta a estruturar o pensamento e, conseqüentemente, o texto; (ii) os ajuda na organização da informação e na transição das ideias para o papel; (iii) os ajuda na revisão da escrita do texto, durante e após; (iv) os obriga à atenção durante a tarefa e ao cumprimento da tarefa.

(I) *Sugestões para intervenções futuras*

Doc. A⁹⁴. «É engraçado que o diga porque eu tive também essa percepção. Se agora a esta intervenção se seguisse uma intervenção mais individualizada ainda para aqueles cujas dificuldades individuais ainda se notam que talvez fosse, sei lá, uma perspectiva de intervenção ser pensada também no futuro».

Doc. B. [não foram feitas sugestões pelo docente].

Doc. C. «(...) na minha turma, acho que, na maior parte dos casos, aconteceu isso [os melhores melhoraram], mas também aconteceu com os que têm mais dificuldades. Não com todos como já referi mas com dois, bastante. Mas claro que tem de ser um trabalho reforçado nesses casos. Mesmo».

Observações:

Duas docentes sugerem uma intervenção mais individualizada, ou reforçada, como continuidade à intervenção realizada, para os alunos com mais dificuldades. O que parece pertinente, é o caminho que normalmente segue o ensino e a aprendizagem.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Impressões gerais

Durante e após leitura de todas as transcrições das conversações, surgem apreciações imediatas e de natureza mais impressionística que consideramos importante registar. Lembremos que o objetivo essencial foi, através da percepção das docentes, perceber como se “comportam” os alunos, face a uma intervenção com objetivos de ensino explícito (com suporte gráfico), da escrita da estrutura do texto narrativo. Para levar a cabo esta compreensão

⁹⁴ Resposta dada ao comentário da feita pela investigadora quando sublinha a resposta da docente à eficácia da intervenção nos alunos com mais dificuldade e menciona que a intervenção foi sempre dirigida ao grupo e não tanto individualizada.

tivemos de, na conversação, fazer também alguma relação com o ambiente (pessoas, contexto e ensino). Anotam-se algumas constatações gerais.

As conversações, com todas as docentes, foram longas, geraram muito conteúdo, com temas relacionados com as categorias previamente estabelecidas e foram além delas, uma vez que foram criadas mais cinco categorias, além das seis inicialmente previstas. A conversação, contabilizando toda a co-construção (participação entrevistador - entrevistadas, sendo a do primeiro reduzida ao essencial para estimular a narrativa das docentes), fez um total de 4.277 palavras, com relativo equilíbrio entre as docentes (1189 para a docente A, 1188 para a docente B e 1900 para a docente C), o que significa que todas foram expressivas; esta participação reforça a nossa percepção de disponibilidade e agrado da participação das docentes no estudo. As entrevistas foram realizadas consecutivamente, sem interação entre as docentes, e sem conhecimento prévio do guião das questões orientadoras, o que garante que apesar de termos, em parte das categorias, percepções muito concordantes, não se deve a influência mútua, embora admitamos que como colegas tenham conversado sobre a intervenção realizada ao longo da mesma e, portanto, possam ter construído conjuntamente um “parecer”.

Como resultado do envolvimento das docentes, surge mais conteúdo e, assim emergem mais temas na conversação; verifica-se que as categorias pré-estabelecidas, em número de seis, foram consequentes, isto é, constituíram-se como alvo discursivo das docentes, o que sugere que foram ao encontro de pensamentos, constatações ou reflexões, já feitas pelas docentes, uma vez que todas as docentes disseram algo sobre elas. No entanto, o nível de envolvimento ou o elevado impacto percebido acerca da intervenção levou a que as docentes extravasassem o seu discurso, além do previamente estabelecido. Considerando que as temáticas a abordar eram do conhecimento das docentes, pode inferir-se que todas quiseram referir aspetos além do que

lhes foi pedido. Essa necessidade implicou a concepção de um conjunto de cinco novas⁹⁵ categorias.

A maioria das categorias é profusamente mencionada pelas docentes, quer se trate de categorias *a priori* ou *a posteriori*. Há, porém, duas categorias com respostas mais específicas, ou seja, que não derivaram para outros temas que não os esperados: são as categorias relativas ao ensino e dificuldades no ensino da escrita de texto narrativo. Surge, além daquelas, uma categoria residual (é a categoria relativa a sugestões para intervenções futuras), formada a partir de temáticas expressas por duas das docentes, e que, apesar de residual, foi considerada pelo seu valor crítico pois permite refletir sobre procedimentos futuros.

Em síntese, sublinha-se o envolvimento discursivo e disponibilidade das participantes, bem como a ampla sucessão de temáticas abordadas, corroborando as previstas e dando voz à emergência de outras categorias. Note-se que foi surpreendente, para a investigadora, a dimensão que a intervenção teve, na percepção das docentes, apesar de estarmos absolutamente seguros da solidez e impacte da intervenção, não esperávamos uma tão grande apreciação da mesma. Estamos em acreditar que a intervenção surpreendeu pela sua simplicidade, brevidade, motivação gerada nos alunos, em paralelo com o que percebemos durante a intervenção: um efeito claro na minimização do “fardo” da escrita e uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

Análise conjunta das categorias

Acerca das categorias e das inferências que delas decorrem cabe um conjunto de reflexões que as discutam numa perspectiva de interação. Assim:

⁹⁵ Estamos conscientes que poderíamos ter agregado mais as temáticas, contudo, não o fizemos intencionalmente. Num estudo que, tanto quanto sabemos, é pioneiro na intervenção acerca do ensino do texto escrito quanto à sua estrutura narrativa, importou mais detalhar e olhar a diversidade, para melhor compreender e projetar investigações futuras, do que sistematizar com vista a sintetizar.

Verifica-se, na conjunção das categorias a), b) e c), que a intervenção foi considerada muito adequada, positiva e que produziu efeitos na aprendizagem da escrita de textos, no que à estrutura se refere. Verifica-se, ainda, que não foram mencionadas quaisquer exceções a este impacte percebido, nem quanto a procedimentos, nem quanto a métodos, nem quanto ao material. A aparente força posta nas palavras, usadas pelas docentes, querendo deixar clara a inequívoca vantagem da intervenção, transporta um testemunho claramente “a favor” da intervenção e uma percepção altamente favorável da mesma.

Contudo, é de salientar que sendo mencionada a expectativa e agrado que os alunos manifestavam nos tempos de espera da intervenção, feita pela investigadora, parece resultar claro que o “milagre” se dá com o uso da tabela narrativa. A tabela narrativa, conclui-se, é percebida como um material com poder intrínseco (saliente em todas as categorias e de modo mais específico na categoria j)). Os atributos que lhe foram reconhecidos são inequívocos. Conclui-se que o material apresenta dois tipos de valores: um que lhe é intrínseco, organiza a construção do texto e revê a qualidade estrutural do texto, e outro, que resulta dos seus efeitos. Tem efeito na atenção do aluno, o que, conseqüentemente, se repercute na qualidade do texto. Por outro lado, há dois efeitos que normalmente não são facilmente conseguidos pelos professores, a partir das suas instruções e recomendações insistentes – quase como uma “luta” dos professores, e que o simples uso adequado da tabela implementou: a planificação do texto, pela proximidade da presença da tabela (na mesa do aluno, tornando o suporte acessível) e a sua revisão, pelo preenchimento que a própria tabela requer no final do texto. É, igualmente, de sublinhar o efeito do material no próprio texto, que, no dizer das docentes, se tornaram textos mais estruturados, completos e muito melhores, pela maior utilização da adjetivação, requerida pela caracterização das personagens e dos espaços. Todos os efeitos percebidos sobre o impacte da intervenção são, direta ou indiretamente, atribuídos à tabela narrativa. Surge-nos, ainda, inferir que o material foi grande gerador de autonomia, aspeto reconhecido, quer pelas docentes, quer pelos pais (categoria g)). Sublinhe-se os testemunhos em que os pais declaram que, agora, os filhos não precisam da ajuda deles na

escrita de textos. A corroborar a conclusão de autonomia, temos ainda o facto de os alunos projetarem, escreverem e reverem o texto sem estarem na dependência do professor – nas aulas de ensino da narrativa foi sempre feita verificação final do preenchimento da tabela o que, em nosso entender, facilitou a incorporação desta atitude pelos alunos.

Todavia, o que nos pareceu mais surpreendente, foi o facto de ser sistematicamente mencionado o efeito da intervenção, nos alunos com mais dificuldade (categorias h) e i)). Normalmente, as intervenções geram mais efeito nos melhores alunos, o que pode justificar-se com o insistente procedimento de personalizar o feedback dado aos alunos, acerca da qualidade dos seus textos. Ora, aqui, foi constatado efeito, nos “bons alunos”, mas salientado o efeito junto dos alunos com dificuldades. De tal forma este efeito foi considerado como importante, que as docentes relatam “casos” de alunos em que o mesmo foi ainda mais surpreendente. Esta menção, por parte das docentes, faz-nos pensar que o suporte promove autonomia e facilita a tarefa, diminui-lhe a densidade cognitiva (e.g., Bloome, Katz & Champion, 2003; Nelson, 2010; Shiro, 2003; Stadler & Ward, 2005; Westby, 1991), e proporcionando disponibilidade para atender a outros aspetos da escrita. Ou seja, integrada a estrutura do texto o aluno fica mais disponível para o “rehear” e abrilhantar, percebendo-se igualmente uma melhoria, com efeito indireto, na ortografia e pontuação. Se atendermos à magnitude do efeito percebido (categorias d), e), g), h), i), j)) e l)), nos alunos e nos alunos com dificuldades, é natural que algumas docentes proponham um acrescento da intervenção em individualização para que se garanta uma efetiva integração da escrita narrativa, na sua estrutura, em relação a todos os alunos. É um aspeto a considerar em atuações futuras, eventualmente mais alongadas; porém, se os docentes ficarem de posse dos procedimentos, método e material, facilmente dão continuidade ao trabalho, como eles próprios reconhecem que pretendem fazer.

- Uma última nota, destacando o efeito da intervenção, na pessoa do aluno. Ninguém aprende o que não quer, ou melhor, aprende-se pior e com mais desgaste o que não se gosta, o que parece lógico e simultaneamente

complexo de resolver. A intervenção, parece ter “desmistificado” e “simplificado”, sem em nada aligeirar, a escrita do texto. Supomos que, tal facto, se deve a três aspetos em interação: o suporte, o explícito e o feedback sobre o desempenho. O aluno escreveu autonomamente a partir da tabela narrativa, sem a crítica e dependência do professor, depois de claramente explicado e com recurso a exemplos; depois, percebeu sempre onde esteve bem e menos bem, foi sempre lembrado (a partir da tabela) do que tinha de melhorar, naquele texto, em comparação com o anterior. Assim, só é simples, e mais simples aprender, quando o ensino é igualmente simples; em consequência, o aluno torna-se autónomo resultando isso numa aprendizagem facilitada e mais eficaz.

**IX – Estrutura do Texto Narrativo Escrito:
Impacte de uma Intervenção**

No presente capítulo, procedemos à apresentação dos objetivos da intervenção, descrevendo, de seguida, a metodologia usada na mesma e, por fim, apresentando, analisando e discutindo os resultados obtidos.

Este capítulo está organizado em quatro pontos. No primeiro, explicamos a intervenção, quanto aos seus objetivos; num segundo ponto, relatamos o método, considerando participantes e procedimentos, num terceiro ponto apresentamos os resultados e, num quarto ponto, fazemos a discussão dos mesmos.

1. Contextualização e Objetivos

A origem deste estudo foi determinada pelos resultados de estudos anteriores e explica-se pelo entendimento que fazemos sobre o ensino e aprendizagem da escrita de textos narrativos.

Se chamarmos o conhecimento acerca do desenvolvimento, parece intrigante que uma competência instrumental, usada, no dia-a-dia, pelos indivíduos, desde a infância, na sua atuação com os outros, com o mundo e com os acontecimentos, não pareça encontrar formas simples de se transformar. Ocorre tal circunstância, ou pela sua passagem da modalidade oral, para a modalidade escrita (embora não tenhamos dados que sustentem esta suposição) ou, então, pela forma como o seu ensino é configurado. Fomos, nesta parte deste trabalho, examinar o último pressuposto, recorrendo aos resultados do estudo preliminar, já descrito no capítulo anterior, efetivando, mais cabalmente, a replicação da intervenção, de cujo resultado daremos conta neste capítulo.

O estudo replicado, que agora apresentamos, pretendeu avaliar o impacto de uma intervenção explícita da estrutura da narrativa escrita, junto de alunos do 3º ano de escolaridade, realizada durante o 1º período do ano letivo. Com vista a cumprir o objetivo delineado levantamos algumas questões, a saber:

- até que ponto são observadas diferenças na produtividade (número de palavras) dos textos narrativos produzidos pelos alunos, em diferentes momentos, antes e após a intervenção;

- até que ponto são observadas diferenças na estrutura (índice de preenchimento, eixos e elementos) da narrativa, dos textos escritos pelos alunos, como efeito da intervenção;

- até que ponto a amplitude de um eventual efeito da intervenção pode obedecer a critérios de significância prática.

2. Método

2.1. Participantes

Os participantes são alunos de uma escola urbana, de ensino privado, de uma das cidades da periferia do Porto, e pertencem a duas turmas do 3º ano de escolaridade, constituídas por rapazes e raparigas, de acordo com o documentado na tabela 39.

Tabela 39. Dados relativos à distribuição dos participantes, por sexo e turma.

	Sexo F	Sexo M	Total
Turma A	13	14	27
Turma B	15	12	27
Total	28	26	54

A turma A integra um aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente e um aluno com dificuldades de aprendizagem. Por seu lado, a turma B integra igualmente um aluno com necessidades especiais de educação e dois alunos com dificuldades de aprendizagem. Não há alunos retidos, com sobredotação, entrada precoce ou adiamento de matrícula em qualquer das turmas.

2.2. Materiais

Histórias para eliciar a escrita de narrativas

Foram usadas quatro histórias para recolha de dados, uma vez que temos, distribuídos no tempo, quatro momentos de recolha, no desenho de intervenção. As histórias são da coleção de Mercer Mayer; a história “*One Frog Too Many*” (Mayer & Mayer, 1975) já foi descrita no capítulo quatro, pelo que vamos particularizar as restantes três.

“***A Boy, a Dog and a Frog***” (Mayer, 1967) – É um livro de imagens sem texto, de 30 páginas, em tamanho A5, com imagens a preto e branco. Relata a história de um rapaz, que foi à pesca com o seu cão. O rapaz encontra um sapo que tenta apanhar, mas tropeça num ramo e cai ao rio; segue-se um conjunto de ações em que, com a ajuda do cão, ele tenta apanhar o sapo, que consegue sempre fugir. Por fim, numa das tentativas o cão é apanhado na rede. Os dois desistem e, quando regressam a casa, o sapo no percurso para casa surge aparentemente pensativo. No caminho de regresso, sem que seja visto, o sapo seguiu o rapaz e o cão; entrando em casa, encontra-os na banheira e brincam os três alegremente no banho.

“***A Boy, a Dog, a Frog and a Friend***” (Mayer & Mayer, 1971) – É um livro de imagens sem texto, de 29 páginas, em tamanho A5, com imagens a preto e branco. Relata a história de um rapaz que estava a pescar com o seu cão e o seu sapo e, de repente, a cana de pesca fica presa em qualquer coisa pesada. O rapaz, ao esforçar-se, quando a puxa cai ao rio. Os amigos saltam para o rio e observam uma tartaruga a sair de lá, com o isco na boca. Aproximam-se dela, ela “morde” o cão, o sapo que também lá estava foge, o rapaz socorre o cão. Regressam todos à margem com a tartaruga, durante algum tempo, agarrada à pata do cão. Enquanto o rapaz arruma os materiais para regressarem a casa, a tartaruga agarra-se agora à cauda do cão que, estando de costas para o rio, cai; o rapaz despe-se a atira-se à água para mais uma vez salvar o cão. O cão quase se afoga e a tartaruga finge-se morta à

tona da água. Decidem enterrá-la e, quando já está feito um buraco, reparam que ela afinal está viva e a brincar com a cana de pesca. Regressam a casa, todos felizes, e o sapo faz a viagem de regresso às costas da tartaruga.

“Frog, Where Are You?” (Mayer, 1969) – É um livro de imagens, sem texto, de 27 páginas, em tamanho A5, com imagens a preto e branco. Relata a história do rapaz que, antes de dormir, observa em conjunto com o seu cão o sapo que está no seu frasco. Quando acordam não encontram o sapo, que fugiu durante a noite. Procuram em todo o quarto e não o encontram, até que vão procurá-lo na floresta. Chamam-no incessantemente, encontram vários animais em buracos no chão ou nos troncos das árvores, são abordados agressivamente por alguns, até que caem ao rio, empurrados por um veado. Quando saem do rio, procuram atrás de um tronco e encontram o sapo, junto de muitos outros e regressam a casa, despedindo-se do grupo de sapos.

Estas histórias são consideradas estruturalmente idênticas pelo que foram selecionadas, com vista a evitar-se um efeito história. Também Peña, Gillam, Malek e Ruiz-Felter (2006) usaram, no seu estudo, duas das histórias do sapo (Mayer & Mayer, 1975) para comparar resultados antes e após intervenção⁹⁶. São histórias que, como já mencionamos no estudo exploratório, garantem uma estrutura narrativa, prototípica, bem formada e idêntica.

2.3.Procedimentos

Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada no contexto de sala de aula, durante tempos letivos destinados ao ensino de língua portuguesa, antes e após a

⁹⁶ São variados os estudos que o fazem sem balancear as histórias, por se considerar que as “histórias do sapo” são histórias idênticas quanto à complexidade estrutural, extensão, número de ações e de personagens, tal como refere McInnes, 2004. No entanto, no estudo que relatamos as histórias foram balanceadas nos quatro momentos de recolha de dados.

intervenção, seguindo um desenho experimental baseado nos planos de *linha de base múltipla*.

A intervenção, na *turma A*, foi precedida de um pré-teste (realizado no dia anterior, ao primeiro dia de intervenção) e de três pós-testes: um consecutivo à intervenção, outro quinze dias após a intervenção e o último três semanas depois daquela. A *turma B*, cuja intervenção se iniciou na semana seguinte à da turma A, foi submetida a dois pré-testes (o primeiro, no mesmo dia do realizado na turma A, e o segundo, na data da recolha do primeiro pós-teste da turma A) e a dois pós-testes (realizados, respetivamente, na data do 2º e 3º pós-testes da turma A). A tabela seguinte (Tabela 40) ilustra a intervenção e a recolha de dados, intervalada no tempo.

Tabela 40. Organização da recolha de dados, face à intervenção, no tempo e por turma.

Turmas	PT 1	Int.	PT2 ou PoT1	Int.	PoT1 ou PoT2	2Sem.	PoT2 ou PoT3
A	PT1	Int.	PoT1	-----	PoT2	-----	PoT3
B	PT1	-----	PT2	Int.	PoT1	-----	PoT2

Legenda. PT = pré teste; PoT= pós-teste; Int. = intervenção; Sem. = semana; ----- = sem intervenção

A recolha de dados (histórias escritas pelos alunos), antes e após a intervenção, em cada um dos dois grupos, seguiu uma instrução tipo que se repetiu, para todas as histórias, e que apelou à escrita de uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão. Pedia-se aos alunos que fizessem o melhor e evitassem erros e que, no final, relessem a história escrita (anexo 6). Dada a instrução, os participantes observavam as imagens do livro, duas vezes. Cada participante dispunha do tempo que precisasse para a consulta do livro, ou seja, o tempo de consulta não teve limite imposto. Depois de consultado, o livro seria recolhido e o aluno podia iniciar a escrita da história, tarefa para a qual já tinha sido previamente distribuída uma folha branca sem linhas.

Classificação das narrativas

Os textos narrativos foram cotados por dois observadores independentes, usando o mesmo guião utilizado nos estudos já descritos (anexo 4). Os textos foram classificados quanto à sua estrutura e também quanto ao número total de palavras.

A percentagem de acordo inter-observadores (dois observadores independentes e *duplamente cegos*) foi calculada, para o total de narrativas, tendo-se obtido um acordo de 100% para o total de palavras e de 99,7% para os elementos da estrutura; o acordo foi obtido, por consenso, nos escassos elementos de um ou outro texto em que a classificação divergiu.

Procedimentos de intervenção

A intervenção situou-se no 1º período do ano letivo, foi organizada num conjunto de três sessões, realizadas em dias consecutivos, com a duração de 90 minutos cada, e decorreu em tempo letivo. A intervenção foi orientada pela investigadora e a ela assistiram os professores das turmas, assumindo uma atitude colaborativa em todo o processo.

O objetivo primordial da intervenção dirige-se ao desenvolvimento da competência narrativa dos alunos envolvidos, traduzida na escrita de textos de tipo narrativo, na sua dimensão estrutural. O objetivo da intervenção, na sua operacionalização, foi o de familiarizar os alunos com os elementos da estrutura do texto narrativo, através do uso de uma *tabela narrativa*, facilitadora, que permitia, por um lado, que fizessem no final da escrita a revisão do texto e, por outro lado, que em simultâneo com a produção textual, fossem planificando a escrita, quanto aos elementos a incluir na sua história. Uma vez na mesa de trabalho, a tabela permite visualizar os elementos já contemplados no texto e os elementos a contemplar. Pretendeu-se, assim, simplificar a tarefa de escrita do texto narrativo, proporcionando aos alunos um suporte que os torne mais autónomos na realização da tarefa. Pretendeu-se, ainda, que treinassem o uso deste recurso nalguns tipos de textos.

O *primeiro dia* de intervenção versou sobre a explicação da *tabela narrativa* (anexo 7) a usar e que contém todos os elementos da estrutura da narrativa. Foi detalhado cada elemento da estrutura e foram sendo dados e recolhidos vários exemplos, na oralidade, que os ilustravam. Posteriormente, foram lidas algumas histórias, de alguns alunos, escolhidas ao acaso, que foram analisadas do ponto de vista da sua estrutura. No final, os alunos reescreveram a história do livro do sapo, do primeiro momento de recolha de dados, e usaram a tabela para nela registarem os elementos da estrutura do texto, na coluna prevista para o efeito. Se os alunos eventualmente não se lembrassem com detalhe das imagens do livro podiam recriar a história a seu gosto.

No *segundo dia* de intervenção, foi dado *feedback*, ao grupo, sobre os elementos da estrutura, menos e mais produzidos nos textos. De seguida, foram analisadas algumas histórias escritas. Durante o processo de análise, o grupo sugeria uma forma mais completa ou alternativa de escrever os elementos estruturais, cuja representação tivesse surgido de forma menos clara ou completa. No final, e com vista a mais um momento de treino idêntico ao do dia anterior, os alunos voltaram a usar a mesma tabela, mas agora na escrita de um conto tradicional.

O *último dia* de intervenção também teve início com um *feedback* sobre a produção das histórias, do dia anterior, e os elementos da estrutura mais e menos citados pelos alunos. Seguidamente, foi analisado do ponto de vista da sua estrutura, um texto narrativo do manual de Língua Portuguesa adotado, foi critério a escolha do texto mais próximo da lição em que a turma se encontrava. Feita a sua análise, os alunos foram “informados” da importância destes procedimentos de análise da estrutura do texto escrito e motivados a adotar estes procedimentos de análise, sempre que lessem uma história do seu manual ou de qualquer outro livro. No final da intervenção, os participantes tiveram a oportunidade de treinar mais uma vez o uso da *tabela narrativa*, agora na escrita de uma história livre.

3. Fundamentação da Intervenção

A intervenção realizada considerou os resultados do estudo exploratório (estudo dois) e os resultados do estudo sobre os manuais escolares que indiciam a necessidade de adoção de estratégias que explicitem a estrutura e que levem o aluno a um metaconhecimento da estrutura do texto narrativo.

No ensino sobre a estrutura da narrativa, houve centração numa estratégia gráfica de suporte – a *tabela* da estrutura *narrativa* – tendo em conta o que é referido por Corden (2007):

Research in the United States has shown how the quality of children's writing can be improved through the explicit teaching of self – regulatory strategies and processes used by skilled writers (...) children's writing is often characterized by poor style and weak structure, it can be improved by systematically deploying various graphic aids to thinking and structuring ideas (...) (p. 270).

Na realidade, o autor considera que, para melhorar a escrita dos alunos, deve pôr-se em prática, a modelagem dos professores, bem como a demonstração e uso de textos como referências de escrita. Ou seja, terá de haver um modelo da qualidade da escrita, por exemplo, através do *feedback* do professor, com vista a demonstrar a estrutura bem formada fornecendo modelos, seus e de textos, para que o aluno possa aprender de forma explícita.

Nesse entendimento, adotou-se uma intervenção simples e explícita. É como se partíssemos do pressuposto de que os alunos já sabem tudo sobre a escrita de uma história, mas esse conhecimento não está organizado e explicitado num todo coeso e coerente. Percebe-se, em termos de procedimento, que a ideia é a de que os alunos, através da explicitação, e com a ajuda de suporte gráfico, sejam capazes de transferir estrutura da leitura, para a escrita – e essa é uma das mais-valias do ler. Então promovamos o aluno reflexivo, que reflete não apenas o conteúdo do que leu, a correção ortográfica e sintática, mas igualmente sobre a estrutura do que leu (Corden, 2002, 2007). A este processo poderíamos chamar dialética da estrutura textual,

se atendermos a modelos estruturalistas e funcionalistas (a estrutura e a gramática textual), uma vez que se trata de um diálogo entre o leitor e a matéria textual. O leitor, num processo de inquirição do texto, vai-lhe dando significado (também estrutural) e o texto vai contando com o background e a capacidade discursiva do aluno para se edificar enquanto sujeito significante.

Do mesmo modo, classificaríamos o processo de intervenção – ou de ensino – a que nos propusemos, como um processo igualmente dialético. Adotou-se, como procedimento geral, ao nível da estratégia, como que uma técnica de perguntar, responder e refutar acerca da estrutura de textos narrativos. Deste modo, promovia-se a reflexão acerca da estrutura textual, nos três momentos fundamentais do desenvolvimento da tarefa: o antes (planificação), o durante (escrita) e o após (revisão). Um número muito significativo de autores (e.g., Corden, 2007; Graham, Harris & Troia, 1998; Monroe & Troia, 2006; Montgomery & Kahn, 2003) fala num *draft* do texto escrito ou na produção planificada e revista, o que, mais uma vez, vai ao encontro do aluno reflexivo ou do processo reflexivo de escrita de texto, para uma revisão sistemática da sua forma, conteúdo, coerência e estilo, o que vem igualmente a propósito da maturidade da composição ou escrita de textos.

A narrativa escrita é uma composição e a composição escrita envolve uma planificação e revisão; este foi o objetivo do uso da tabela, corroborado pelos professores nas entrevistas analisadas no estudo anterior e igualmente afirmado por outros autores (e.g., Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Neste sentido, poder-se-á fornecer aos alunos uma tabela para os dois efeitos: planificar e rever.

Chegados a este ponto, resumiríamos dizendo que consideramos dois aspetos principais na intervenção realizada: a explicitação e o suporte. Na *explicitação*, o aluno terá de compreender a estrutura da narrativa, e o *suporte* terá de permitir-lhe a prática da produção escrita de forma autónoma. Em consequência, o suporte não se “localiza” no professor, mas, antes, num mentor ou organizador gráfico que o aluno, com o uso, facilmente integrará sem ter a necessidade de o ter sempre visível. Esta intervenção serve um primeiro

patamar de clarificação de ensino e aprendizagem da estrutura narrativa, dirigida ao trabalho, no contexto habitual de sala de aula. Adquirida esta estrutura básica, poder-se-á laborar num conjunto de dimensões mais complexas da escrita de textos narrativos.

Esta ideia da intervenção centrada em dois aspetos (suporte e ensino explícito da estrutura) é suportada por vários autores, como Bathkin (1986), Bereiter e Scardamalia (1989), Flower e Hayes (1981) e Corden (2007). Estes dois aspetos implicam planeamento e reflexão e convocam um aluno reflexivo que reclama uma dialética de ensino e aprendizagem, no processo de aprendizagem de uma dialética textual. Este procedimento, muito mais do que qualquer estratégia, conteúdo, ou instrumentos sofisticados requer, sobretudo, conhecimento por parte do professor. É este conhecimento que vai justificar a utilização de qualquer material, incluindo o textual, mais do que a construção sofisticada de recursos uma vez que o conhecimento, estamos em crer, gera explicitação, por parte do professor, no que ensina. O professor tem de ser um especialista no *o que* e no *como* ensina. Sabendo o *o que* e o *como* o ensino ocorre naturalmente em qualquer formato.

4. Resultados

Considerando os objetivos formulados para este estudo, organizamos os resultados, num primeiro momento, tomando a produtividade narrativa. Num segundo momento, averiguamos medidas da estrutura narrativa: o índice de preenchimento e, de seguida, os eixos do quadrado narrativo, com vista a observarmos em que momentos se localizavam as diferenças (significativas), para os quatro momentos de medida considerados. Posteriormente, fomos analisar os elementos que constituem os eixos, para tentar perceber o que mais contribuiu para os efeitos observados.

Produtividade Narrativa

Antes mesmo de verificarmos o efeito da intervenção, na estrutura da narrativa, principal variável de interesse, examinemos se o movimento das

médias, no total de palavras por texto, revela efeitos da intervenção e se neles se observa significância estatística.

Para esta variável, não foi verificada a independência intrasujeitos nos diferentes momentos, ou seja, não se verificou o pressuposto da esfericidade, com a aplicação do teste de Mauchly; conseqüentemente, a ANOVA para medidas repetidas foi feita com a correção de *Greenhouse-Geisser*.

Os resultados apresentados na tabela 41 revelam que, ao contrário da turma B, o número total de palavras, por texto, não diferiu significativamente em função da intervenção para a turma A. Considerando que a turma B escrevia textos mais extensos do que a turma A, antes e depois da intervenção, $F(1, 52) = 5.504$, $p < .02$, poderíamos considerar que o número médio de palavras não sofre um efeito inequívoco da intervenção.

Tabela 41. Apresentação dos resultados do total de palavras relativo à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas, na turma A e B.

	Momento de produção da narrativa ($n = 27$)				
	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T4 Média (DP)	
Turma A					$F(2.199, 57.173)$ (a)
Total palavras	126.93 (48.091)	141.56 (38.793)	143.85 (44.009)	141.70 (56.264)	1.912 ($p = .153$)
Turma B					$F(2.399, 62.373)$ (a)
Total palavras	156.52 (53.287)	147.81 (51.034)	173.33 (52.035)	175.78 (49.397)	3.186 ($p = .040$)

(a) Leitura de resultados feita em *Greenhouse-Geisser*.

Estes resultados mostram que o número médio de palavras aumenta apenas com a intervenção, aumento significativo num dos grupos (turma B), sugerindo que o efeito da intervenção, nesta medida, não é um efeito consistente.

Estrutura Narrativa

Índice de Preenchimento

Relembremos os momentos da intervenção realizada nas turmas, para melhor compreendermos os resultados. Na turma A, a intervenção ocorreu entre os momentos de recolha de T1 para T2, logo, temos uma medida prévia à intervenção (T1) e três medidas posteriores à intervenção (T2, T3 e T4). Na turma B, a intervenção ocorreu entre os momentos de recolha de T2 para T3, portanto, temos duas medidas prévias à intervenção (T1 e T2) e duas medidas posteriores à intervenção (T3 e T4).

Em ordem a compreendermos o impacte da intervenção realizada junto das turmas, observemos os resultados expressos nas tabelas 42 e 43. As médias do índice de preenchimento – medida mais global da competência narrativa - nas duas turmas, são próximas, no momento da recolha do texto 1 (T1) o que denota, para o momento, uma capacidade equivalente das turmas na escrita da estrutura dos textos narrativos. No momento da segunda recolha de texto (T2), a média da turma A sobe expressivamente, sugerindo que a intervenção surtiu efeito. Porém, a turma B, ainda não intervencionada nessa altura, baixa a sua média. Esta queda pode dever-se à menor expressão de alguns elementos, é o que procuraremos averiguar quando detalharmos a medida da estrutura do texto narrativo. O efeito de subida de média, observado na turma A, sucede de forma equivalente, na turma B, entre o momento T2 e T3, entre os quais acontece, para esta turma, a intervenção, o que sugere igualmente um efeito da intervenção. Saliente-se que as turmas apresentam médias equivalentes no momento T1, são intervencionadas em momentos diferentes e, por isso, apresentam resultados diferentes nos momentos intermédios (T2 e T3), mas retomam médias próximas e equivalentes no momento T4, o último momento de avaliação da competência narrativa, ao nível da estrutura.

Num passo prévio foram verificados, nas duas amostras, os pressupostos para utilização da estatística ANOVA de medições repetidas, nomeadamente a verificação do pressuposto da esfericidade, pelo teste de esfericidade de Mauchly. Vejamos, então, a significância estatística daquelas diferenças pela utilização da Análise de Variância (ANOVA), para Medidas Repetidas. Os resultados indicam que há diferenças significativas no índice de preenchimento da estrutura da narrativa, em função do momento temporal em que é avaliado, para a turma A, $F(3,78) = 19.779$, $p = .001$, e para a turma B, $F(3,78) = 47.428$, $p = .001$.

Tabela 42. Apresentação dos resultados do índice de preenchimento relativo à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas, na turma A e B.

	Momento de produção da narrativa				<i>F</i> (3,78)
	T1 (<i>n</i> = 27) <i>Média</i> (<i>DP</i>)	T2 (<i>n</i> = 27) <i>Média</i> (<i>DP</i>)	T3 (<i>n</i> = 27) <i>Média</i> (<i>DP</i>)	T4 (<i>n</i> = 27) <i>Média</i> (<i>DP</i>)	
Turma A					
IP	60.275 (16.601)	85.783 (12.794)	79.689 (14.254)	84.349 (14.679)	19.779 ($p = .001$)
Turma B					
IP	61.350 (10.496)	55.496 (12.237)	81.720 (13.619)	87.575 (11.749)	47.428 ($p = .001$)

IP = índice de preenchimento

A turma A apresenta diferenças de médias significativas entre o momento T1, e qualquer um dos outros, após a intervenção, o que reforça a ideia de um efeito da mesma. A turma B apresenta diferenças significativas entre as diferenças de médias prévias à intervenção (o momento T1 e o momento T2), em comparação com os momentos após intervenção (T3 e T4), o que mais uma vez sugere que há efeito da intervenção e que a intervenção, à semelhança do que acontece com a turma A, foi igualmente significativa para esta turma.

Tabela 43. Apresentação dos resultados relativos às *Pairwise Comparisons de Bonferroni*, na turma A e B.

		Momento de produção da narrativa					
		T1 vs T2	T1 vs T3	T1 vs T4	T2 vs T3	T2 vs T4	T3 vs T4
Turma A							
IP		***	***	***	ns	ns	Ns
Turma B							
IP		ns	***	***	***	***	Ns

ns = não significativo; *** $p < .001$; * $p \leq .05$
 IP = índice de preenchimento

Demonstrado o impacto da intervenção, na estrutura do texto narrativo, verificado pelo índice de preenchimento, iremos agora averiguar, para cada turma, em que eixos é que ele se deu e, de seguida, que elementos contribuíram particularmente para a visibilidade do efeito, uma vez que os alunos ao escreverem textos narrativos revelam já competências na escrita ao nível da sua estrutura.

Eixos da estrutura da narrativa

Como se pode apurar pelos dados, expressos nas tabelas 44 e 45, também nos eixos da estrutura da narrativa são observados efeitos da intervenção. No *eixo orientação* (elementos: *personagem, espaço e tempo*), não se observa um efeito da intervenção de T1 para T2 na Turma A, $F(2.233, 58.055) = .720, p = .506$. Observa-se uma ligeira subida de médias, na Turma B, de T2 para T3, $F(2.234, 60.422) = 1.280, p = .287$, e as turmas tendem a ficar idênticas em T4. Importante será referir que ambas as turmas, num momento prévio à intervenção, expressavam já competência para integrar o *eixo orientação*, nas suas histórias escritas, pelo que podemos assumir que os alunos têm aprendido os elementos do *eixo orientação* e referem-nos nas suas histórias escritas.

Como os dados evidenciam, no *eixo estrema* (elementos: *início*, *introdução* e *finalização*), verifica-se, de T1 para T2, um aumento dos valores na Turma A, que sofreu intervenção, e uma descida na Turma B, que ainda não sofreu intervenção. Na *turma A*, os valores médios são tendencialmente significativos em função do efeito da intervenção, $F(3,78) = 2.543$, $p = .062$. *Pairwise Comparisons de Bonferroni*, tabela 45, revelaram que há uma diferença significativa entre T1 e T2, nos momentos seguintes mantêm-se a tendência de subida, tendência que permanece em T4, o que nos diz da estabilidade do efeito da intervenção ao longo do tempo. De T2 para T3, verifica-se um aumento estatisticamente significativo dos resultados médios na *Turma B*, após intervenção, $F(3,70) = 6.459$, $p = .001$. *Pairwise Comparisons de Bonferroni*, tabela 45, revelaram que há uma diferença significativa entre o momento T4 com o momento T1 e T2 e uma tendência de subida entre T2 e T3, indiciando que o efeito da intervenção se consolida em T4, que mantém valores idênticos de expressão dos eixos narrativos depois da intervenção realizada, há quatro semanas, na turma A e há três semanas, na turma B.

Tabela 44. Apresentação dos resultados dos eixos relativos à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas, na turma A e B.

	Momento de produção da narrativa ($n = 27$)				
	T1 <i>Média (DP)</i>	T2 <i>Média (DP)</i>	T3 <i>Média (DP)</i>	T4 <i>Média (DP)</i>	
Turma A					$F(2.233, 58.055)$ (a); $F(3,78)$
EO	2.963 (.037)	2.889 (.062)	2.889 (.062)	2.96 (.037)	(a).720 ($p = .506$)
EE	2.41 (.572)	2.81 (.396)	2.63 (.629)	2.63 (.492)	2.543 ($p = .062$)
EA	2.33 (.679)	2.56 (.506)	2.52 (.580)	2.59 (.501)	1,120 ($p = .346$)
EC	.67 (.734)	2.33 (.784)	2.04 (.854)	2.30 (.953)	33.960 ($p = .001$)
Turma B					$F(2.234, 60.422)$ (a); $F(3,70)$
EO	2.96 (.192)	2.89 (.320)	3.00 (.000)	2.96 (.192)	(a)1.280 ($p = .287$)
EE	2.41 (.636)	2.04 (.808)	2.56 (.577)	2.74 (.526)	6.459 ($p = .001$)
EA	2.44 (.577)	2.48 (.700)	2.44 (.506)	2.56 (.506)	(a).224 ($p = .831$)
EC	.74 (.594)	.67(.555)	2.26 (.764)	2.48 (.753)	60.113 ($p = .001$)

(a) Leitura de resultados feita em *Greenhouse-Geisser*; EO = eixo orientação; EE = eixo estrema; EA = eixo ação; EC = eixo cooperação

No *eixo ação* (elementos: *problema, tentativa e resolução*), observa-se uma subida no desempenho dos alunos da turma A, após intervenção (de T1 para T2), mantendo-se os resultados idênticos nos pós-testes seguintes. Na turma B, a subida de resultados observa-se na segunda medida após a intervenção (de T3 para T4); saliente-se a diferença que se observa entre as duas turmas na primeira medida, superior na turma B; a turma B tem, por isso, um ponto de partida superior ao da turma A para o *eixo ação*; porém, a turma A, em média, progride mais que a turma B, não se tratando contudo de diferenças com significância estatística. Sublinhe-se que apesar da subida dos valores médios após intervenção, os textos dos alunos, antes da intervenção, já apresentavam, em média, mais de dois, dos três elementos da estrutura narrativa que integram o *eixo ação*, o que significa que estes alunos já tinham um bom domínio do *eixo ação* na escrita das suas histórias.

Finalmente, no *eixo cooperação* (elementos: *caracterização das personagens, caracterização do espaço e resposta interna*) verifica-se um ponto de partida idêntico, para os dois grupos no primeiro pré-teste; após intervenção (de T1 para T2), a turma A expressa uma subida nos seus resultados, $F(3,78) = 33.960$, $p = .001$, enquanto a turma B se mantém. O mesmo fenómeno de idêntica subida ocorre com a turma B, após intervenção, $F(3,70) = 60.113$, $p = .001$, de T3 para T4, as turmas exibem resultados idênticos com uma orientação para a subida estatisticamente significativa, em qualquer comparação de médias, obtida entre momentos antes e após intervenção. Estes dados denotam um efeito imediato e consistente da intervenção, para este eixo, em ambas as turmas. Nesse sentido, *Pairwise Comparisons de Bonferroni*, tabela 45, revelaram que há uma diferença significativa entre qualquer das medidas posteriores à intervenção (T2, T3, T4, para a turma A, e T3 e T4, para a turma B), em comparação com a medida prévia à intervenção (T1 para a turma A e T1 e T2 para a turma B). Já entre as medidas posteriores a esta não se observam diferenças significativas, o que revela que o efeito é consistente e se deve à intervenção.

Tabela 45. Apresentação dos resultados relativos às *Pairwise Comparisons de Bonferroni*, na turma A e B.

	Momento de produção da narrativa					
	T1 vs T2	T1 vs T3	T1 vs T4	T2 vs T3	T2 vs T4	T3 vs T4
Turma A						
EA	*	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
EC	***	***	***	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Turma B						
EE	<i>ns</i>	<i>ns</i>	*	<i>t</i>	***	<i>ns</i>
EC	<i>ns</i>	***	***	***	***	<i>ns</i>

ns = não significativo; *** $p < .001$; * $p \leq .05$; *t* = marginalmente significativo

EO = eixo orientação; EE = eixo extrema; EA = eixo ação; EC = eixo cooperação

Em suma, não se observa efeito da intervenção, no *eixo orientação* em qualquer das turmas, observa-se efeito, em ambas as turmas, no *eixo cooperação* e na turma A, o efeito no *eixo extrema* é observado, ao passo que na turma B, é observado efeito no *eixo ação*.

Elementos da estrutura da narrativa

Considerando os resultados significativos observados, nos eixos da narrativa, justifica-se averiguar o que ocorre com os elementos do *eixo extrema* e *ação*, em função das turmas, e, por maioria de razão, com os elementos do *eixo cooperação*. Uma vez que o *eixo orientação* não apresenta valores significativos, e aproxima-se de um efeito teto, dispensamos a incursão pelos seus elementos. O impacte da intervenção observado nos eixos pode dever-se ao maior efeito de um dos elementos do eixo, de todos ou apenas de dois; é o que pretendemos examinar, de seguida.

Os resultados que derivam da aplicação do teste Q de Cochran⁹⁷, aos elementos da estrutura, indicam que há diferenças entre os quatro momentos da avaliação dos elementos, na turma A, $Q(47) = 411,979$, $p = .001$, bem como

⁹⁷ O teste de Cochran é uma extensão do teste de McNemar; é recomendado para *design* intrasujeitos, para K amostras, em escala nominal ou ordinal dicotomizada. Não se conhece com precisão o poder do teste, embora esta questão não faça sentido quando falamos de variáveis dicotómicas, uma vez que não há equivalente paramétrico para a situação em análise.

na turma B, $Q(47) = 538.755$, $p = .001$. Estabelecido o valor crítico para três graus de liberdade ($K-1 = 3$, em que K é igual a 4) e nível de significância $= .01$, temos um valor de χ^2 crítico de 13.28^{98} . Como, em qualquer das turmas, $Q > \chi^2$ crítico (411.979 par a turma A e 538.755 para a turma B > 13.28) rejeita-se a hipótese nula, ou seja, os elementos da estrutura diferem, significativamente nos momentos de avaliação, unas antes e outros após intervenção.

Uma observação das ordens médias, relativas aos elementos da estrutura, sugere que alguns dos doze elementos já estavam aprendidos, pelo menos por 81.5% dos alunos da turma (ou seja, 22 em 27 alunos apresentavam o elemento estrutural no seu texto narrativo) e, por isso, não foram aqui reportados. Referimo-nos aos elementos do *eixo orientação* (*personagem, espaço e tempo*), aos elementos *início e introdução* do *eixo extrema*, aos elementos *problema e tentativa* do *eixo ação*. É de salientar o facto de os restantes elementos não surgirem na maioria dos textos dos alunos. Dito de outro modo, não há um contínuo na frequência dos elementos da estrutura, em relação ao número de alunos que os consideram nos seus textos: temos um grupo de elementos aprendidos, um grupo expresso por cerca de metade (ou um pouco mais) dos alunos (referimo-nos aos elementos *finalização, resolução e resposta interna*) e, finalmente, um grupo de elementos que praticamente não é por eles referenciado (referimo-nos à *caracterização do espaço* e à *caracterização das personagens*). Ora, se olharmos as ordens médias dos elementos (tabela 46), verificamos que os alunos após intervenção (de T1 para T2, na turma A e de T2 para T3, na turma B) melhoram em todos os momentos de avaliação, nas duas turmas, face à avaliação prévia à intervenção. Porém, não melhoram de forma igual. Todos os elementos em défice, melhoram até níveis de expressão idênticos aos níveis do eixo orientação (por nós considerado como aprendido) nalgum ou na maioria dos momentos de avaliação posterior à intervenção. Tal facto denota o impacte da intervenção, independentemente da significância estatística, uma vez que podemos afirmar que o progresso atingiu um efeito teto e, por tal, praticamente não poderia melhorar mais. A diferença esteve no ponto de partida, ou seja,

⁹⁸ Valor retirado da tabela A.4. "Critical values of the chi-square distribution" (Field, 2009, p. 808).

alguns elementos já estavam adquiridos por um maior número de alunos na turma, face a outros cujo ponto de partida ocorria numa percentagem muito exígua. Exceção feita ao elemento *resolução* que, tendo melhorado no número de alunos que passam a considerá-lo nos seus textos, não o parece ter sido de forma tão expressiva (para a turma B) ou tão consistente (para a turma A, uma vez que sobe exponencialmente, mas volta a descer ficando, contudo, com valores acima do seu ponto inicial).

Tabela 46. Apresentação dos resultados dos elementos relativos à frequência para os quatro momentos temporais, na turma A e B.

	Momento de produção da narrativa (<i>n</i> = 27)							
	T1		T2		T3		T4	
	Frequências 0 - 1		Frequências 0 - 1		Frequências 0 - 1		Frequências 0 - 1	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
	Eixo Estema							
Finalização	14 - 13	11 - 16	0 - 27	12 - 15	2 - 25	4 - 23	4 - 23	0 - 27
	Eixo Ação							
Resolução	15 - 12	13 - 14	6 - 21	11 - 16	10 - 17	13 - 14	10 - 17	11 - 16
	Eixo Cooperação							
Cara. Pers.	24 - 3	26 - 1	10 - 17	26 - 1	10 - 17	8 - 19	5 - 22	9 - 18
Cara. Espaço	24 - 3	23 - 4	3 - 24	25 - 2	9 - 18	5 - 22	6 - 21	1 - 26
Res. Interna	15 - 12	12 - 15	5 - 22	12 - 25	7 - 20	7 - 20	8 - 19	4 - 23

Legenda. 0 = Fracasso; 1 = Sucesso; Cara. Pers. = Caracterização da personagem; cara. Espaço = Caracterização do espaço; Res. Interna = Resposta interna

Em síntese, os resultados revelam que a intervenção realizada teve impacto na capacidade de os alunos escreverem histórias estruturalmente mais completas. Vejamos, agora, a amplitude desse efeito da intervenção.

Amplitude do efeito da intervenção

Por razões de opção relacionadas com o tipo de efeito escolhido – opção que se relaciona com as estatísticas anteriormente usadas,

reportaremos a amplitude para o índice de preenchimento da narrativa. Reportar a magnitude dos efeitos tem sido uma prática sistematicamente recomendada, por se acreditar que estes dados tornam a investigação mais credível, do ponto de vista da sua “significância prática” (Conboy, 2003). As medidas do tamanho do efeito são recomendadas como complementares à métrica dos testes das diferenças. Ora, num estudo que procurou averiguar o efeito de uma intervenção pareceu de todo oportuno reportar medidas relativas à magnitude do efeito. No entanto, as sugestões e práticas a respeito são muito diversas e, normalmente, enquadradas nos testes estatísticos realizados, durante a análise de variância, para as mesmas observações. Procurando conjugar as práticas mais observadas e adequar decisões à especificidade do estudo, decidiu-se observar a magnitude do efeito entre dois momentos temporais (antes e após intervenção: T1 e T4) de avaliação da estrutura da narrativa. Optou-se por um efeito de tipo r (entre momentos temporais), de acordo com o estabelecido por Field (2009)⁹⁹. De acordo com Cohen (1992), valores superiores a 0.1 correspondem a um efeito com tamanho pequeno, valores superiores a 0.3 indicam um efeito de tamanho médio e valores superiores 0.5 dão-nos a indicação de um efeito de grande magnitude.

Examinaremos agora a amplitude do efeito numa perspectiva turma a turma e, como dissemos, observado entre dois momentos temporais, ao longo do desenho de intervenção planeado.

O resultado da *turma A* revela um efeito de grande magnitude ($r = 0.75$) acontecendo um efeito ainda mais elevado nos alunos da *turma B* ($r = 0.89$). As turmas, tomadas em conjunto, apresentaram um tamanho do efeito grande ($r = 0.90$), o que indica que a intervenção foi adequada e proporcionou uma transformação muito

⁹⁹ Foi usada a fórmula:

$$r = \sqrt{\frac{F(1, df_R)}{F(1, df_R) + df_R}}$$

positiva na competência narrativa dos alunos, ao nível da estrutura do texto. Vejamos, nas figuras, a representação gráfica a magnitude do efeito da intervenção.

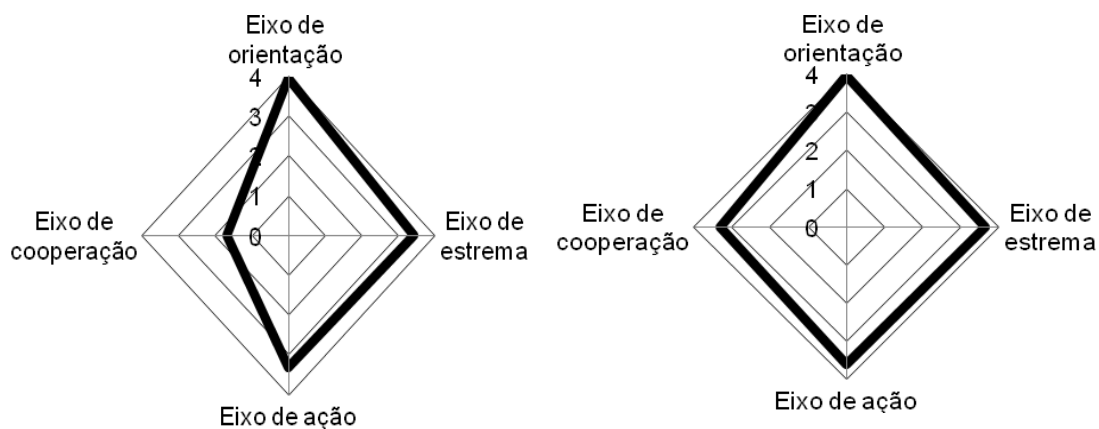


Figura 7. Representação do efeito da intervenção, entre T1 e T4, para a turma A.

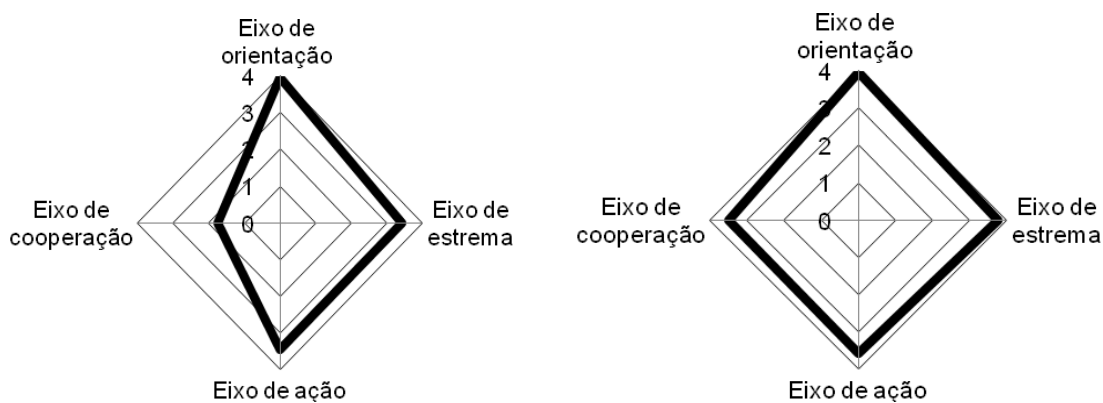


Figura 8. Representação do efeito da intervenção, entre T1 e T4, para a turma B.

Analisados os resultados, parece importante questionar acerca da utilidade prática deste efeito da intervenção. Assim, numa ótica de significância prática interessa relevar que os efeitos obtidos envolveram uma intervenção curta no tempo (quatro horas e meia) com suportes mínimos de baixo custo.

Análise de casos singulares

Em ordem a examinarmos casuística que explicita a perceção dos professores, detalhada no estudo apresentado no capítulo anterior, acerca do impacte da intervenção, junto de alunos com maior dificuldade, observemos os dados da tabela 47.

Os alunos A e B são da turma A (intervenção entre T1 e T2) e o aluno C é da turma B (intervenção entre T2 e T3). Todos os alunos considerados usufruem de medidas educativas ao abrigo do DL n.º 3/2008¹⁰⁰. Num olhar global, e pela medida do índice de preenchimento, verifica-se que todos os alunos mostraram narrativas muito incompletas, do ponto de vista dos elementos da sua estrutura em T1. O *aluno A* sobe o seu desempenho logo no momento T2, após intervenção para valores muito superiores ao valor de T1 e parece manter o ganho ao longo do tempo. O *aluno B* expressa, de forma progressiva e equilibrada, os ganhos da intervenção, como se precisasse de tempo para consolidar as suas aquisições, atingindo em T4 níveis de desempenho muito superiores aos expressos em T1. O *aluno C* consegue, em T3, atingir bons níveis de desempenho, mas não o mantém, ainda, de forma tão consistente, progredindo, no entanto, na escrita de narrativas estruturalmente mais completas.

Tabela 47. Índice de preenchimento e Número de Palavras de alunos com Necessidades Especiais de Educação, ao longo dos momentos.

	T1	T2	T3	T4
	IP (Nº palavras)			
Aluno A	32,26 (108)	90,32 (120)	90,32 (164)	100 (110)
Aluno B	38,71 (52)	56,45 (110)	67,74 (151)	90,32 /111)
Aluno C	33,87 (101)	56,45 (88)	90,32 (203)	77,42 (195)

IP = Índice de Preenchimento

¹⁰⁰ Lei que atualmente regula a educação especial em Portugal, de 7 de janeiro de 2008.

Em suma, qualquer dos alunos, com o suporte proporcionado pela intervenção, conseguiu escrever textos narrativos, comparativamente ao seu desempenho anterior, claramente mais completos em algum momento após intervenção. Os dados permitem, igualmente, dizer que estes alunos precisam, ainda, de tornar os ganhos mais consistentes, ou permanentes, mas mostraram ser capazes de produzir em níveis muito superiores, no que se refere à estrutura dos seus textos narrativos. Comparando o número de palavras com a estrutura verifica-se que, aparentemente, não há uma relação regular entre uma e outra dimensão do texto, nem tão pouco a proporção de melhoria numa dimensão, é proporcionalmente refletida na outra. Assim, o total de palavras, como medida intrasujeito, não parece ter uma relação estável com a estrutura nos textos narrativos destes alunos.

5. Discussão

A observação sobre o número de palavras, antes e após a intervenção, indica um crescimento na extensão do texto que é significativo numa das turmas, mas já não o é na outra. Por isso, o aumento da extensão do texto não parece diretamente ligado ao ensino explícito da estrutura da narrativa.

Considerando agora o *índice de preenchimento* (IP), observa-se que os resultados indicam um efeito muito significativo da intervenção, para as duas turmas, no plano da observação da estrutura da narrativa, na sua totalidade. Portanto, numa leitura global, a intervenção surtiu um efeito muito significativo, o que indica que os procedimentos adotados foram adequados. A turma A revela efeitos significativos da intervenção, antes (T1) e após a mesma (T4), o que indica não só que a intervenção foi eficaz como também que a eficácia foi mantida, ao longo do tempo. Resultados idênticos, foram verificados na turma B, o que reforça a interpretação sobre a adequação e eficácia da intervenção.

Os resultados foram mais significativos onde precisavam de sê-lo, ou seja, em pontos de partida com efeito de teto (eixo orientação), as médias mantiveram-se. Em pontos de partida mais elevados (eixo ação e eixo extrema)

e ainda sem efeito de teto as médias aumentaram, mas, considerando o ponto de partida, não se expressaram como significativas, embora para um dos eixos (eixo extrema) o sejam (turma B) ou tendam a sê-lo (turma A). Em eixos (eixo cooperação) com pontos de partida muito baixos, portanto a carecer do efeito da intervenção, os resultados foram muito significativos, denotando um adequado e expressivo efeito da intervenção.

A intervenção teve efeito entre dois eixos, cujo valores médios subiram entre os momentos da pré e da pós-intervenção. No eixo orientação não se verificaram modificações associadas ao ensino. No entanto, a leitura dos resultados mostra que, já no momento da pré-intervenção, os alunos evidenciaram valores próximos do valor máximo, pelo que a ausência de progressos se poderá explicar por efeitos de teto. Já no que diz respeito ao eixo de ação, a ausência de modificações significativas terá sido justificada pela menor alteração observada no elemento estrutural *resolução*.

Este facto pode explicar-se pelo tipo de eliciação, ou seja, as histórias do sapo são estruturalmente bem formadas, constituídas por episódios múltiplos, cada um deles sempre sem resolução, pelo que as tentativas para resolver o problema, de cada episódio, resultam num novo problema, que origina um novo episódio sem resolução. Por conseguinte, a resolução dá-se no último episódio e coincide com a finalização. Tal circunstância, leva a que, nos recontos escritos, a *resolução* possa ficar subsumida na *finalização*. Os alunos apontam a moral da história para uma resolução implícita sem que, por vezes, a tenham explicitado mas dão dela conta, uma vez que a finalização, nestas histórias, depende diretamente da forma como o episódio foi resolvido. Caberia, para estas histórias, um maior detalhe na intervenção que deveria acentuar a distinção entre *resolução* e *finalização*.

De forma independente dos níveis de significância, apreciemos a *magnitude do efeito* da intervenção, para a estrutura global da narrativa. Considerando o referencial de Cohen (1992), os valores do coeficiente a que recorreremos para avaliar a magnitude do efeito revelaram um nível elevado em ambas as turmas.

Importa, contudo, referir que, para autores como Conboy (2003), a magnitude do efeito não é o único aspeto a considerar na importância das intervenções. De facto, o impacto deverá ser entendido à luz da “significância prática”, a avaliar caso a caso. Paralelamente Glass, McGaw e Smith (1981) defendem a necessidade de se apreciarem os efeitos, com base numa análise de custos e benefícios. Efeitos de grande magnitude, com custos consideráveis, não podem ser vistos como efeitos de grande tamanho, em função do custo que comportam. Se atendermos ao estudo atual, verificamos que os “custos” se cingiram a três sessões de intervenção, cuja duração total não chegou às cinco horas. Acreditamos, pois, que se trata de um custo baixíssimo para os efeitos observados, o que demonstra a sua “significância prática”.

O nosso estudo mostrou que é possível ensinar, de forma eficaz, a competência para narrar, do ponto de vista da estrutura das histórias. Ficou igualmente patente que a intervenção é rápida e utiliza poucos recursos. A focalização da instrução junto de três alunos sinalizados com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem, e os progressos neles verificados sugerem, de forma clara, que a intervenção pode ser alargada a crianças com maiores dificuldades.

Considerações Finais

O ser humano sente a necessidade de atribuir significado ao seu mundo. Os processos de compreender e de dar significado usam procedimentos cognitivos de natureza inferencial. A narrativa é o tipo textual que mais inferências utiliza, quando consideramos a perspectiva do autor e da audiência (e.g., Broek, 1998; DuBravac & Dalle, 2002): o que as audiências “ouvem” é algo que os autores conhecem e as produções textuais são positivamente influenciadas por esse conhecimento.

O conhecimento prévio de uma estrutura faz com que nem tudo tenha de ser explicitamente apresentado quando historiamos (Costabile, & Klein, 2008). Tal facto, sugere que textos narrativos bem formados, do ponto de vista da sua estrutura, funcionam como modelos que tacitamente favorecem o desenvolvimento da competência narrativa tornando-se, assim, meios potencialmente poderosos, no ensino da textualidade narrativa. Esta asserção indicia que os manuais escolares devem prodigalizar material textual onde a estrutura das narrativas seja particularmente cuidada. Os alunos quando interagem com textos narrativos estruturalmente bem formados podem deles retirar conhecimento suscetível de melhorar a sua competência narrativa, como nos indicaram os resultados de um dos nossos estudos. Efetivamente foi possível verificar que a estrutura narrativa foi preditora da competência noutras dimensões do texto, como por exemplo a coesão e a produtividade.

Os resultados que obtivemos, parecem indicar que muitos manuais escolares não se qualificam como modelos eficazes para a aprendizagem da narrativa. É, pois, importante que se determinem o “poder” e o efeito de textos estruturalmente bem formados ou completos do ponto de vista da sua estrutura. Os manuais escolares são um recurso de interação privilegiada com o aluno, em contexto educativo. Consequentemente, estudar a qualidade textual e a sua influência e grau de eficácia na obtenção de objetivos educativos deveria ser algo a fazer sistematicamente.

Tendo-se verificado que os manuais em uso não são modelos de excelência para a aprendizagem de texto narrativo, abrem-se possibilidades e, simultaneamente, responsabilidades acrescidas ao professor, a quem incumbe promover a competência narrativa dos alunos. Parece garantido que o avanço da idade, pelo desenvolvimento que transporta, é um bom preditor de várias competências narrativas na criança (Bird, Cleave, White, Pike, & Helmky, 2008). Ora, adquiridas as bases dessa competência, torna-se determinante perceber o papel que o ensino pode ter no seu desenvolvimento, bem como a função dos manuais e textos utilizados enquanto recurso.

Se considerarmos como meta o que é estabelecido pelos programas de língua portuguesa, os nossos resultados sugerem que alunos tipicamente desenvolvidos terminam o 1º ciclo do ensino básico com níveis de competência narrativa aquém dos objetivos. Esta constatação foi reforçada pelos efeitos da intervenção percebidos pelos professores e verificados nos alunos.

Parece, então, haver, em paralelo com os manuais, uma necessidade de encontrar os métodos de ensino mais apropriados. No âmbito deste trabalho, o testemunho dado pelos professores realçou as dificuldades no ensino do texto narrativo, da densidade cognitiva da narração escrita e do efeito facilitador (e.g., motivação, competência, atenção, verificação, planificação) da tabela utilizada pela intervenção como meio de suporte ao ensino. Os procedimentos de ensino adotados; os procedimentos de ensino adotados no âmbito do presente trabalho, vieram a revelar grande eficácia.

No entanto, requer-se replicação de estudos, derivados destes ou das questões que os seus resultados levantaram. Parece, contudo, importante efetuar uma abordagem mais detalhada de algumas questões. Interessa, por exemplo, compreender se o modelo da estrutura aqui apresentado, para organizar o meta-pensamento e a informação que uma história requer se assume, de facto, como um modelo ótimo quando estendido a outros contextos de uso.

Será importante, assim, saber a ligação que tem o método do professor bem como o tipo de texto, com a competência narrativa do aluno,

operacionalizada de acordo com os objetivos de ensino. Cabe deslindar, no papel educativo professor – manual, o tempo, o espaço, o valor e o mérito que um cede ao outro. Por vezes, acreditamos, é dum jogo de cedências mal calculadas que emergem as lacunas nos cenários educativos.

Finalmente, parece que os resultados deste trabalho contribuem para clarificar os ingredientes do ensino e da aprendizagem narrativa, ao mesmo tempo que ajudam a pensar novas investigações que estabeleçam ligações do ensino com a aprendizagem narrativa, bem como com os procedimentos a eleger para aprender a narrar.

Referências Bibliográficas

- Aarseth, J. (1997). No linealidad y teoría literaria. In G. Landow, (Org.). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós, 71-108.
- Abbott, H. P. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Aristóteles [Tradução de De Sancha, D. A.] (1778). La Poetica de Aristoteles dada a nuestra lengua castellana – por Don Alonso Ordoñez das Seijas y Tobar, Señor de San Payo.
- Adam, J. (1985). *Le Texte narrate*. Paris: Nathan-Université.
- Allor, J., & McCathren, R. (2003). Developing Emergent Literacy Skills Through Storybook Reading. *Intervention in School and Clinic*. 39 (2), 72 – 79.
- Almgren, M., Beloki, L., & Manterola, I. (2008). The acquisition of narrative skills by spanish L1 and L2 speakers. In J. Garavito, & E. Valenzuela, (eds.) *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 146-156.
- Alves, C. (2000). *Desenvolvimento Narrativo na Infância: um estudo da estrutura narrativa de histórias de crianças do 1º ciclo*. Tese de mestrado não publicada: IPC.
- Ambrózio, A., & Vasconcelos, P. (2009). Entre olhares outros sobre o corpo e sua relação com o ritual aula. *InterSciencePlace*. América do Norte.
- Recuperado em 28 Dez. 2011, de:
<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/76/84>
- Amoretti, M. (2001). Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos e mapas conceituais: experiência em educação à distância. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. 4 (2), Porto Alegre, 49 – 55.
- Amoretti, M., & Tarouco, L. (2000). Mapas conceituais: modelagem colaborativa do conhecimento. *Revista Informática na Educação: Teoria & Prática*, 3 (1), PGIE/UFRGS, 67-72.

- Arbuckle, J. L. (1995-2007). Amos 16.0 User's Guide. *Amos Development Corporation*. USA. Disponível em:
[http://www.amosdevelopment.com/download/Amos%2016.0%20User's%20Gui de.pdf](http://www.amosdevelopment.com/download/Amos%2016.0%20User's%20Gui%20de.pdf)
- Ashdown, S. (2006). *Investigating world view through narrative analysis*. USA: Graduate Institute of Applied Linguistics and SIL International.
- Baker, E.; Croot, K.; McLeod, S.; & Paul, R. (2001). Psycholinguistic models of speech development and their application to clinical practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. (44), 685–702.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. (2007). *Narrative – state of the art*. USA: Clark University.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8 (8). Paris: Editions du Seuil, 1 -27.
- Batista, G. (2006). *Contar histórias para formar leitores*. Estudos Linguísticos. XXXV, 78 - 883.
- Bauman, R. (1986). *Story, performance and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Cambridge Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1998). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Beretvas, S. N., & Furlow, C. F. (2006). Evaluation of an approximate method for synthesizing covariance matrices for use in Meta-Analytic SEM. *Structural Equation Modeling* 13, 153-185.

- Berman, R. (2002). Crosslinguistic aspects of later language development. In S. Strömquist (Ed.), *The diversity of languages and language learning*. Lund, Sweden: Lund University, Centre for Languages and Literature, 25-44.
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, P. (2009). Opening up classroom space: Student voice, Autobiography & the curriculum. *The High School Journal*, Feb - Mar, 61 – 67.
- Bird, E., Cleave, P., White, P., Pike, H., & HelmKay, A. (2008). Written and oral narratives of children and adolescent with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51 (2), 436 – 450.
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique Anthropology*. 21 (1), 13 – 32.
- Bloome, D., Katz, L., & Champion, T. (2003). Young children's narratives and ideologies of language in classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 205 - 223.
- Borman, G., & Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Educational Research*. 78 (3), 367 – 409.
- Bredosian, J., Lasker, J., Speidel, K., & Politsch, A. (2003). Enhancing the written narrative skills of an AAC student with autism: Evidence – based research issues. *Top Lang Disorders*. 23 (4), 305 – 324.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications* 8(8). Paris: Editions du Seuil, 1 - 27.
- Bremond, C. (1973). A lógica dos possíveis narrativos. In Barthes, R. et al. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes, 109-135.
- Brickey, R. (2009). A theory of narrative. *Choice*, 46 (6), 1080 – 1081.

- Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements child development. *Child Development*, 68, 286 – 297.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. Cambridge.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. Hove: Routledge.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para windows*. Oeiras: Celta, 3ª Ed.
- Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burger, L.K., & Miller, P.J. (1999). Early talk about the past revisited: Affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of Child Language*, 26, 133–162.
- Carole, P., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narrative in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26 (1), 49 – 67.
- Chevrie-Muller, C.; Narbona J. (2001). *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Masson. Barcelona.
- Clemente, R. (1989). Medida del desarrollo morfosintáctico: los problemas de la medición y utilización de la M.L.E. (media de longitud de emisión). Universidad de Málaga: *Anuário de Psicología*; 42 (3), 104 – 113.
- Clemente, R. (1990). Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias. *Estudios de Psicología*, 41, 7 – 19.
- Cobb, S. (2006). A developmental approach to turning points: "Irony" as an ethics for negotiation pragmatics. *Harvard Negotiation Law Review*, 11, 147 – 197.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conboy, J. E. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 145-158.
- Corden, R. (2007). Developing reading – writing connections: The impact of explicit instruction of literary devices. *Journal of Research in Childhood Education*; 21 (3), 269 - 289.
- Costabile, K., & Klein, S. (2008). Understanding and predicting social events: the effects of narrative. *Social Cognition*, 26 (4), 420 – 437.
- Crawford, C. (2003). Interactive storytelling. In Wolf, M. (Org.). *The video game theory reader*. New York: Routledge, 259-273.
- Davies, P., Bentham, J., Cartwright, S., & Wilson, J. (2003). Developing narrative skills through case-studies. *The Curriculum Journal*, 14 (2), 217 – 232.
- Dias, I. (2004). O uso de metodologias qualitativas no estudo da violência doméstica. *Actas do V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia - Sociedades Contemporânea - Reflexividade e Acção, Teorias e Metodologias de Investigação*. 19 – 26.
- Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M. (1993). Précis of origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- Eaton, J. H., Collis, G. M., & Lewis, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699–720.
- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177–204.

- Eisenberg, S. L., Ukrainetz, T. A., Hsu, J. R., Kaderavek, J. N., Justice, L. M., & Gillam, R. B. (2008). Noun phrase elaboration in children's spoken stories. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39(2), 145-157.
- Eppler, C.; Olsen, J.; Hidano, L. (2008). *Using stories in elementary school counseling: brief, narratives techniques*. ASCA; Professional School Counseling.
- Evans, J., & Miller, J. (1999). Language sample analysis in the 21ST Century. *Seminars in Speech and Language*, 20 (2), 101 – 116.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301–1318.
- Fiel, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds), *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- Fiske, J. (1998). *Introdução ao estudo da comunicação*. Lisboa: edições ASA.
- Fivush, R., Gray, J.T., & Fromhoff, F.A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393 – 409.
- Flower, L., & Hays, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32; 365 – 386.
- Fox, N. (2009). *Using Interviews in a Research Project*. The NIHR RDS for the East Midlands / Yorkshire & the Humber.
- Garnira, A., & Oliveira, F. (2008). Manuais didáticos como forma simbólica: considerações iniciais para uma análise hermenêutica. *Horizontes*, 26 (1), 31-43.
- Geoffrey, D., Borman, N., & Dowling, M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*; 78 (3), 367 – 409.

- Gerken, C. (2008). A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. *Psicologia em Estudo*, 13 (3), 549-558.
- Glass, G., McGaw, B., & Smith, M. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gonçalves, M. (1995). *Síntese do Manual do RATC*. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, O., Henriques, M., Soares, L., & Monteiro, A. (2002). *Manual de avaliação do conteúdo e multiplicidade narrativa*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gonçalves, O., Pérez, A., Henriques, M., Prieto, M., Reis, M., Siebert, M., & Sousa, N. (2004). Funcionamento cognitivo e produção narrativa no Síndrome de Williams: Congruência ou dissociação neurocognitiva. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 623-638.
- Gonçalves, O., Pinheiro, A., Sampaio, A., Sousa, N., Fernández, M., & Henriques, M. (2010). The narrative profile in Williams Syndrome: There is more to storytelling than just telling a story. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 56 (111), 89 – 109.
- Goodman, N. (1981). Twisted tales; or, story, study and simphony. In W. J. T. Mitchel (Org.), *On narrative* Chicago: University of Chicago Press, 99-116.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 241 – 252.
- Gorman, B., Fiestas, C., Peña, E., & Clark, M. (2011). Creative and stylistic devices employed by children during a storybook narrative ask: A cross-cultural study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42 (2), 1 – 31.
- Graham, S., Harris, K.R., & Troia, G.A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Developing self-regulated learners: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

- Greimas, A. (1973). *Semântica estrutural: pesquisa e método*. São Paulo: Cultrix, USP.
- Guimarães, R.C. & Cabral, J. A. S. (2011) – *Estatística*, 2º Ed., McGraw-Hill.
- Halliday, M..(1970). Language structure and language function. In J. Lyons (ed) *New Horizon in Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 140 – 165.
- Henriques, M., Machado, R., Gonçalves, B., & Óscar, F. (2002). Anorexia nervosa: a validação divergente de uma narrativa protótipo. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. ISSN 1576-7329. 2:1 (2002), 91-109.
- Ho, J.W.Y. (2002). *Narrative writing in Australian and Chinese schools: A study of text in context*. Bern: Peter Lang.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60. Disponível em: <<http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buschmanart&sei-redir=1 - search=%22Structural+Equation+Modeling:+>>>.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. 89-135.
- Jfversen, J. (2003). Text, discourse, concept: Approaches to textual analysis. *Kontur*, 7, 60 - 69.
- Jefferson A., & Bluck, S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5 (2), 91-99.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as Mindtools for Engaging Critical Thinking and Representing Knowledge*. USA: Pennsylvania State University, 1-14.

- Jorge, M. (2008). *A organização narrativa em crianças com DHDA: estudo exploratório sobre o impacto da medicação psico-estimulante na matriz narrativa*. Tese de doutoramento não-publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Jung, C. G. (1971). *A natureza da Psique*. Trad. Dom Mateus Ramalho Rocha, Petrópolis: Editora Vozes.
- Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M. & Eisenberg, S. N. (2004). School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, 26 (1), 37-48.
- Kantrowitz, J. (2006). *Writing about patients: Responsibilities, risks, and ramifications*. USA: Other Press.
- Klem, L. (1995). Path analysis. In L. Grimm & P. Yarnold. *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (1998). Software Review: Software Programs for Structural Equation Modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343–364.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm., (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings from the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society*. Seattle: American Ethnological Society. 7, 1997, 3-38.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Antropologia estrutural*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés, São Paulo: Cosac Naify.
- Lewis, P. (2000). *Assumptions about Lawyers in Policy Statements: A survey of Relevant Research*. London: The Lord Chancellor's Department.
- Linderholm, T., Eversor, M., Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18 (4), 525 – 556.

- Lofranco, L., Peña, E., & Bedore L. (2006). English language narratives of Filipino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 28-38.
- Luria, A. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maia, A. (1998). *Narrativas protótipo e organização do conhecimento na depressão*. Tese de doutoramento não-publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mandler, J. (1978). A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1 (1), 14-35.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Manita, C. (2000). Das descobertas privadas aos crimes públicos: evolução dos significados em trajetórias droga-crime. *Toxicodependências*. 6 (2), 17 – 31.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes. 3^{ra} ed.
- Maroco, J. (2010a). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Maroco, J. (2010b). *Análise de equações estruturais – Fundamentos teóricos, Software & aplicações*. Lisboa: Pêro Pinheiro. ReportNumber.
- Martell, A. & Antrop–González, R.(2008). Using Narrative as a data source and analytic method to investigate learning outside of traditional school settings with diverse youth. *Research in the schools*, 15(2), 65-79.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios.
- Mateas, M., & Sengers, P. (1999). *Narrative Intelligence: papers from the 1999 fall symposium*. Technical Report FS – 99 -01. American Association for Artificial Intelligence. Press.

- Mattingly, C., Lutkehaus, N., & Throop, C. (2008). Bruner's search for meaning: A conversation between psychology and anthropology. *Ethos*. 36 (1), 1 – 28.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog*. New York: Dial Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Mayer, M. (1971).. *A boy, a dog, a frog and a friend*. New York: Dial Press.
- Mayer, M. (1975). *One frog too many*. New York: Dial Press.
- McArthur, D. S., & Roberts, G. E. (1992). *Roberts Apperception Test for Children: Manual*. L. A., California: Western Psychological Services.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech - Language Pathology*; 17 (2), 194 – 206.
- McCabe, A., Capron, E., & Peterson, C. (1991a). The voice of experience: The recall of early childhood and adolescent memories by young adults. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers. 137 – 174.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers. 217 – 254.
- McInnes, A., Fung, D., Manassis, K., Fiksenbaum, L., & Tannock, R. (2004). Narrative skills in children with selective mutism: An exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(4), 304-315.
- McLean, K. (2008). Stories of the Young and the Old: Personal Continuity and Narrative Identity. *Developmental Psychology*. 44 (1), 254 –264.
- Merritt, D., & Liles, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*. 30, 539–552.

- Merritt, D., & Liles, B. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438–47.
- Miller, P., Wiley, A., Fung, H., & Liang, C. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development* 68, 557–568.
- Miller, L.; Gillam, R.; & Peña, E. (2001). *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7 and 8- year old children with late developing language. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 665-681.
- Ministério da Educação (2004). Língua Portuguesa. In *Organização Curricular e Programas* (4ª edição). Lisboa: Ministério da Educação, 134 – 160.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino Básico – 1º ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Mishler, E.G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123.
- Monroe, B. W.; & Troia, G. A. (2006). Teaching Writing Strategies to Middle School Students With Disabilities. *The Journal of Educational Research*, 100, 21 – 33.
- Montgomery, J., & Kahn, N. (2003). You are Going to Be an Author: Adolescent narratives as intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(3), 143-152.
- Morin, E. (2004). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand, 4ª ed.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Sciences*, 4, 7–14.
- Nelson, C. (2010). Developmental Narratives of the Experiencing Child. *Society for Research in Child Development*, 4(1), 42-47.

- Oliveira, F. (2008). Horizontes. *Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco*, 26 (1), 31 – 40.
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa. Direcção-Geral da Saúde. [Tradução e revisão Amélia Leitão].
- PASW - Statistics Base 18, 1997 - 2007. SPSS Inc. 233 South Wacker Drive, Chicago, Disponível em:
<http://infotech.adelphi.edu/pdfs/spsstatistcsbaseuserguide.pdf>
- Patterson, W. (2008). Narrative of events: Labovian narrative analysis and its limitations. In M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukon. *Doing Narrative Research*. London: Sage Publication, Ltd, 22 – 40.
- Patrini, M. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez.
- Paul, T. (1992). Is the Narrative a Reliable Method for Conducting Psychotherapy?. *American Journal of Psychotherapy*, 46, (2), 159 – 161.
- Peña, E., Gillam, R., Malek, M., & Ruiz-Felter, R. (2006). Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (5), 1037 – 1057.
- Pereira, A. (2008) *Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433–455.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251 – 269.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Petitjean, A. (1989). Les typologiques textuelles. *Pratiques*, (62), 86-125.

- Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piccini, M. (2008). Uma Máquina de Estados para Greimas. *SBC - Proceedings of SBGames'08: Art & Design Track*. 10 (12), 83 – 92.
- Pilati, R, & Laros, J. (2007). Modelos de Equações Estruturais em Psicologia: Conceitos e Aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 23, (2), 205-216.
- Propp, V. (1983). *Morfologia do conto* (J. Ferreira & V. Oliveira, Trans.). Lisboa: Vega. (Original publicado em 1928).
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte. Suivi de Les transformations des contes merveilleux*. Paris: Editions du Seuil.
- Ravid, D., & Shyldkrot, H. (2004). *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Ribeiro, M., Costa, D., & Machado, A. (2010) Uma métrica gráfica para avaliação holística da veracidade de reações laboratoriais – Estrela Verde”. *Química Nova*, 33 (3), 759-764.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (C. M. César, Trad.). Campinas: Papyrus. (Original publicado em 1983).
- Richards, E.; Singer, M. (2001). Representation of Complex Goal Structures in Narrative Comprehension. *Discourse Processes*, 31 (2), 111 – 135.
- Riessman, C. K. (2002) Analysis of personal narratives. In *Handbook of Interview Research*. Ed. Jaber F. Gubrium and James A Holstein. Sage Publications. 695–709.
- Riessman, C. (2005) Narrative Analysis. In *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield, 1-7.
- Roberts, G. E. (1990). *Interpretative Handbook for the Roberts Apperception Test for Children*. L. A., California: Western Psychological Services.

- Robertson, J.; & Good, J. (2005). Children's narrative development through computer game authoring. *TechTrends*, 49 (5), 43 – 59.
- Rocha, A. (2009). Acerca da Gnoseologia de Lévi-Strauss: Do Sentido da Inteligibilidade à Inteligência do Sentido. *Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, Universidade do Minho, (23), 75 – 88.
- Roth, F.P. (2000). Narrative writing: Development and teaching with children with writing disorders. *Topics in Language Disorders*, 20, 15-28.
- Runday, D. (1995). Narrative after Deconstruction: structure and the negative poetics of William Burroughs's cities of the Red Night. *Style*. 29 (1); 36 – 58.
- Salvatore, G.; Dimaggio, G.; & Semerari, A. (2004). A model of narrative development: Implications for understanding psychopathology and guiding therapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 77, 231 – 254.
- Sampaio, A., Fernández, M., Henriques, M., Carracedo, A., Sousa, N., & Gonçalves, O. (2009). Cognitive functioning in Williams Syndrome: A study in Portuguese and Spanish patients. *European Journal of Pediatric Neurology*. 13, 337 – 342.
- Sandelowski, M. (1991). Telling Stories: Narratives Approaches in Qualitative Research. *Image: Journal of Nursing Scholarship*. 23 (3), 1 – 9.
- Scott, K., Roberts, J., & Krakow, R. (2008). Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech - Language Pathology*; 17 (2), 150 – 160.
- Scott, C. M.; Windsor, J (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 43, n. 2, p. 324-339.
- Shapiro, L.R., & Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960–974.

- Shiro, M. (2003). *Genre and evaluation in narrative development*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología Andrés Bello. 165 – 195.
- Silva, L., & Spinillo, A. (2000). A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13 (3), 337-350.
- Singer, J. A., & Bluck, S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5, 91–99.
- Slobin, D. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soto, G., & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39, 456 - 480.
- Sousa, A., Cruz, J. (2008). Narrativa protótipo da depressão / Depression prototype narrative. *Mudanças*.16 (1), 71-80.
- Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Edwim Journal*. 33 (2), 73 – 80.
- Stein, N. & Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. New Jersey: Norwood.
- Teixeira, J., Brito, S. (2006). Holistic Metrics, a Trial on Interpreting Complex Systems. At the proceedings of ESM'2006. *The European Simulation and Modelling Conference*. LAAS. France: Toulouse, 23-26.
- Teun, A. (1975). Action, action description, and narrative. *New Literary History, On Narrative and Narratives University Press Stable*. 6 (2).
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massas*. Petropolis: Vozes.

- Thorndyke, P. (1997). Cognitive structures in comprehension and memory narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 97-110.
- Tilstra, J. & McMaster, K. (2007). Productivity, fluency, and grammaticality measures from narratives: Potential indicators of language proficiency? *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 43-53.
- Tobar, D. (1778). *La Poetica de Aristóteles*. Madrid: Librería Aduana Vieja.
- Todorov, T. (1981). *Introdução à literatura fantástica*. Trad.de Silvia Delpy. México: PREMIA.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Uhlmann, G. (2002). *Teoria geral dos sistemas – do atomismo ao sistemismo*. S. Paulo: Instituto Siegen.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modelling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics*, 4th ed., Boston: Allyn and Bacon.
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling, in Tabachnick, B. G. & L. S. Fidell (Orgs.), *Using multivariate statistics*, Boston: Pearson Education.
- Vala, J. (2009). A Análise de Conteúdo. In *Metodologia das Ciências Sociais*. Silva, A. S.; Pinto, J. M. (orgs). Porto, edições Afrontamento.
- van Deusen-Phillips, S., Goldin-Meadow, S., & Miller, P. (2001). Enacting Stories, Seeing Worlds: Similarities and Differences in the Cross-Cultural Narrative Development of Linguistically Isolated Deaf Children. *Human Development*. 44, 311–336.
- van Dijk, A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. Great Britain: The Hague, Mouton.
- Vasconcellos, M. (2008). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. S. Paulo: Papirus.
- Velichkovsky, B. M. (1996). Language development at the crossroads of biological and cultural interactions. In B. M. Velichkovsky & D. M.

- Rumbaugh (Eds), *Communicating meaning: the evolution and development of language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 1-26).
- Vieira, A. (2001). Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 599 - 608.
- Virtanen, T. (1992a). *Discourse Functions of Adverbial Placement in English. Clause-Initial Adverbials of Time and Place in Narratives and Procedural Place Descriptions*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Virtanen, T. (1992b). Issues on text typology: Narrative - a 'basic' type of text?. *Text*. 12 (2), 293-310
- Virtanen, T. (2011). Discourse-level structuring of information in narrative: Signalling structural, interactional and cognitive shifts. Disponível em: <http://discours.revues.org/8476>.
- Vygotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Westby, C. (1991). Learning to talk, talking to learn: Oral– literate language differences. In C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success: Assessment and therapy methodologies for language learning disabled students*. Eau Claire, WI: Thinking Publications, 334-357.
- Willett, R. (2005). 'Baddies' in the classroom: media education and narrative writing. *Literacy*. 39 (3), 142 – 148.

Anexos

ANEXO 1

Excertos – Organização
curricular e programas.
Ensino Básico – 1ºciclo

PRINCÍPIOS ORIENTADORES

«O programa apresenta, os domínios **COMUNICAÇÃO ORAL, COMUNICAÇÃO ESCRITA, FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA — ANÁLISE E REFLEXÃO**, em três blocos distintos, mas pressupondo uma prática integrada. Os conteúdos actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem.» (p.135)

OBJECTIVOS GERAIS

«(...)

4. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
5. Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
6. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
7. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
8. Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
9. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua).» (p.137)

«(...)

14. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.» (p.138)

BLOCO 1 — COMUNICAÇÃO ORAL

«Quando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros.» (p.139)

(...)

1.o ANO

COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

«(...)

- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Descrever desenhos e pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, locais visitados.
- Comunicar, oralmente, descobertas realizadas pelo aluno.
- Contar histórias.
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos.
- Contar histórias inventadas.
- Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces de histórias).
- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, desenhos, pinturas...). (p. 139-140)

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

«(...)

- Identificar intervenientes (em contos orais). (...)
- Dramatizar cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas.
(...)

3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral

- Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares). (...)» (p.140)

2.o ANO

COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

«(...)

- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Descrever desenhos, pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, quadros... (...)
- Contar histórias.
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos.
- Contar histórias inventadas.
- Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces possíveis, construir uma história da qual conhece apenas o desenlace ou as personagens).
- Construir histórias a partir de ilustrações.
- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, pinturas, desenhos...). (p. 141)

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

- Identificar intervenientes (em contos orais).» (p.141)

3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral

- «Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares).» (p. 142)

3.o ANO

COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

«(...)

- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Contar histórias.
- Contar histórias inventadas.
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias, de relatos.
- Completar histórias (imaginar desenlaces possíveis, imaginar cenários, lugar, tempo, personagens, acções).
- Recriar histórias (transformar personagens — animais em pessoas e vice-versa — em objectos fantásticos).» (p. 142-143)

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

- «Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não-verbal (recados, avisos, instruções...).» (...) (p.143)

3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral

- «Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos).
- Comparar versões diferentes dos mesmos contos. (...) (p.143)

4.o ANO

COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza

«(...)

- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos, sonhos.
- Contar histórias inventadas.
- Contar, resumidamente, histórias.
- Participar na elaboração oral de histórias, relatos, resumos.
- Completar histórias (a partir do seu desenlace, criando cenários, lugar, tempo, acções, personagens).
- Recriar histórias (transformando personagens: animais em pessoas, em animais fantásticos, em pessoas fantásticas...).
- Imaginar uma história (a partir da ilustração da capa de um livro, a partir do título de uma história, a partir da descrição das personagens) e compará-la com o texto original. (...). (p. 144)

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

«(...)

- Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo. (...) (p. 145)

3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral

- «Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, contos...). (...)
- Comparar versões diferentes dos mesmos contos.» (p. 145)

BLOCO 2 — COMUNICAÇÃO ESCRITA

«(...)

Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.

Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.

Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona.

Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento.» (p. 146)

1.º ANO

COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

«(...)

- Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos.
- Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias.
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir das suas ilustrações.

- Comparar as hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouve ler). (...) (p. 147)

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- «Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, correspondência...). (...)
- Relacionar produções orais dos alunos com a sua forma escrita (discursos do quotidiano, histórias). (...)
- Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, discursos do quotidiano, de carácter utilitário, a partir de palavras ou de imagens).
- Praticar o aperfeiçoamento de textos, em grupo, com o professor, e integrá- los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar...).
- Ler textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ler textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para o professor, para um grupo, para um companheiro).
- Relacionar textos lidos com as suas vivências escolares e extra-escolares.
- Ler livros ou textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.
- Identificar personagens e acções.
- Recriar textos em várias linguagens (recontar histórias, dramatizar histórias).» (p. 147-149)

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

2.o ANO

COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

«(...)

- Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos.
- Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias.
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir das suas ilustrações, do título, da capa.
- Comparar hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouviu ler).» (...) (p. 149)

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- «Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, em correspondência, em actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes). (...)
- Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, sugeridos a partir de uma imagem, de imagens em sequência ou desordenadas, a partir de palavras dadas...).
- Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo, com o professor e integrá-los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal de turma ou de escola).
- Reconstruir textos com frases em desordem.
- Apreender o sentido de um texto eliminando uma frase fora do contexto («frase pirata»). (...)
- Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para o professor).

- Ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes
- (para a turma, para um grupo, para o professor).
- Ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura.
- Relacionar o que leu com as suas vivências escolares e extra-escolares.
- Identificar personagens e acções.
- Recriar personagens e acções.
- Recriar textos em várias linguagens (recontar histórias, dramatizar histórias, transformar histórias em banda desenhada). (p. 150-151)

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

3.º ANO

COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

- «Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...).
- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas
- (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras...).
- Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos e histórias completas).
- Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia).
- Seleccionar, em livros, textos que correspondem às temáticas das produções por iniciativa própria.

- Registrar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir.
- Praticar a leitura por prazer (actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes).
- Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para o grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas.
- Manifestar preferência por personagens e situações da história.
- Recontar um livro ou um texto que leu individualmente, em casa ou na biblioteca.
- Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extraescolares, com os seus gostos e preferências.
- Ler, na versão integral e por escolha própria, livros e outros textos.
- Fazer jogos de pesquisa de sentido (antecipar o desenlace de narrativas, propor um título para um texto, escolher, entre vários títulos, o mais adequado a um texto).
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens.
- Comparar hipóteses levantadas com o conteúdo original.
- Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original.
- Ler e interpretar textos narrativos e poéticos.
- Estabelecer a sequência de acontecimentos.
- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens.
- Apreender o sentido de um texto no qual foram apagadas ou semiapagadas palavras ou letras.» (p. 151 – 153)

2. Desenvolver as competências da Escrita e da Leitura

- «Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (com toda a turma, em pequeno grupo), questionando o autor do texto, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.
- Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso directo).
- Participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado.
- Registrar (por cópia ou por ditado, na imprensa, no limógrafo, no computador...) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar).
- Construir livros de histórias com os seus textos, com textos de companheiros, de correspondentes, de escritores...» (p. 153)

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

- «Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, prontuários ortográficos para a recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto.» (p. 154)

4.º ANO

COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

- «Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...).

- Escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas
- (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras).
- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola...).
- Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos ou histórias completas).
- Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia).
- Seleccionar, em livros, textos que correspondam às temáticas das produções por iniciativa própria.
- Registrar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir.
- Praticar a leitura por prazer (actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes).
- Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e de complexidade progressivamente alargadas.
- Manifestar preferência por personagens e situações da história.
- Recontar um livro ou um texto que leu individualmente (em casa ou na biblioteca).
- Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extraescolares, com os seus gostos e preferências.
- Ler, na versão integral e por escolha própria, livros e outros textos.
- Fazer jogos de pesquisa de sentido (antecipar o desenlace de narrativas, propor um título para um texto, recolher, entre vários títulos, o mais adequado a um texto).

- Estabelecer a sequência de acontecimentos.
- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Praticar a leitura dialogada distinguindo as intervenções das personagens.
- Apreender o sentido de um texto no qual foram apagadas ou semiapagadas palavras ou frases.
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir do título, das personagens...
- Comparar as hipóteses levantadas com o conteúdo original.
- Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original.» (p. 154 – 155)

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.
- Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso directo).
- Participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado.
- Registrar (por cópia ou por ditado na imprensa, no limógrafo, no computador) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornais de turma ou de escola).
- Construir livros de leitura com os seus textos, com textos de companheiros e correspondentes, com textos de escritores.
- Construir livros de histórias. (p. 156)

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

- «Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos).
- Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, segundo critérios diversificados (temática, ordem alfabética...), prontuários ortográficos para recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto).» (p. 156)

(...)

BLOCO 3 — FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA, ANÁLISE E REFLEXÃO

« (...)

Aponta, assim, para um percurso integrado de Comunicação Oral, de Comunicação

Escrita e de Reflexão sobre a Língua.

Tal pressupõe que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua.

A multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que vão construindo, em interacção com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua...» (p. 157)

3.º ANO

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA — ANÁLISE E REFLEXÃO

Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso

- «Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral).
- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita: ponto final, ponto de interrogação, vírgula apenas na enumeração (no decurso de aperfeiçoamento de texto e em momentos de trabalho individual, ficheiros autocorrectivos e outros).» (p. 157 – 158)

4.º ANO

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA — ANÁLISE E REFLEXÃO

1. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso

- Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, texto oral).
- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula apenas na enumeração, travessão, dois pontos (no decurso do aperfeiçoamento do texto e em momentos de trabalho individual, ficheiros autocorrectivos e outros). (p. 158 – 159)

FONTE:

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino Básico – 1º ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Anexo 2

**Guião Orientador –
Estudo 2**

GUIÃO ORIENTADOR

(Recolha de Dados)

I – PROCEDIMENTOS / MATERIAIS:

Materiais:

Folhas em branco de diferentes cores (uma cor para cada dia), livro de história sem texto e imagem.

Procedimentos (tarefas):

- As tarefas serão propostas na seguinte ordem:

1º Dia – história escrita em folha em “branco” a partir da consulta de um livro de imagens, usando as instruções específicas para o pedido de actividade;

2º Dia – história escrita em folha em “branco” a partir do estímulo de uma imagem (diferente para rapazes e para raparigas), usando as instruções específicas para o pedido de actividade;

3º Dia – história escrita em folha em “branco” de tema livre, usando as instruções específicas para o pedido de actividade.

- Procedimentos/Recomendações:

- É dado um tempo máximo de 60 minutos (o tempo começa a contar a partir do momento que o professor diz: “BOM TRABALHO”!) para a realização de cada narrativa (é previsível que os alunos não ocupem este tempo; assim, a tarefa termina quando o aluno terminar a sua narrativa);

- Previsivelmente os tempos de realização da tarefa serão diferentes para os diferentes alunos, como forma de gerir a estabilidade na sala o professor pode sugerir aos alunos que acabam mais rapidamente, que ilustrem a história que escreveram no verso da folha onde a escreveram (esta tarefa não faz parte dos objectivos da investigação,

como tal não é necessária para os alunos que entreguem mais tarde – apenas cumpre objectivos de estabilização do grupo e ocupação dos alunos - os professores podem optar por “ocupar” os alunos de outro modo);

- Será fornecida uma folha em “branco” (com cores diferentes para cada dia) para a escrita da história (se os alunos a quiserem ilustrar é melhor sugerir que só o façam no final da actividade, por questões de tempo – para tal o aluno poderá usar o verso da folha onde escreveu a sua narrativa);

- A história deve ser escrita a esferográfica (será importante dizer aos alunos que podem riscar sempre que se enganarem – os alunos não gostam de o fazer, por normas habitualmente estabelecidas – e fazê-los entender que é melhor riscar do que, por exemplo, rasgarem o papel ao tentarem “safar” ...) – a apresentação também não será considerada e a sua avaliação não faz parte dos objectivos desta investigação;

- Os alunos apenas usarão o material do seu porta-lápis, não poderão usar outros recursos, tais como: o dicionário, a gramática ou outros;

- A professora deverá anotar tudo o que lhe parecer relevante para o estudo – e que não está previsto neste guião orientador – durante a sua “estadia” com a turma.

Obrigada pela sua colaboração e bom trabalho!

II – PROCEDIMENTOS FACE A DÚVIDAS/ QUESTÕES POSSÍVEIS:

- É natural que os alunos coloquem dúvidas variadas (em qualquer das actividades) nas quais não devem ser ajudados/orientados para a resposta, mas encorajados a pensar um bocadinho e a fazerem como souberem (porque é isso que interessa à professora que está a fazer o trabalho – “que tu faças tal como sabes”) – o professor deve sempre manter uma postura de encorajamento, deve evitar a severidade, ajudando os alunos a centrarem-se na tarefa / a realizarem / a confiarem no seu trabalho, mas evitando sempre dar orientações para a realização da actividade;

- No início da história (particularmente a referente ao pedido que é feito no X dia – história livre) é muito natural que os alunos perguntem: posso contar uma história sobre...? Reforça-se a ideia de que o tema é livre e, por isso, eles podem contar a história que quiserem; mais uma vez centrar na actividade dizendo: o primeiro passo é escolher o tema, mas seria bom que o escolhessem sozinhos (o objectivo é centrar os alunos no trabalho e evitar que se orientem uns pelos outros na escolha da temática/história);

- Quando nos parecer que, relativamente a qualquer actividade, o aluno “não a sabe fazer” devemos tentar sempre motivá-lo para que faça alguma coisa e no caso de este mostrar impossibilidade em realizar a tarefa proposta, para que não fique perdido nessa tarefa, devemos sugerir que nos diga no que está a pensar e encorajá-lo a fazer isso mesmo (independentemente da qualidade percebida pelo professor) – isto exige que o professor vá observando a actividade dos alunos ao longo do tempo, pois, se – na fase inicial da instrução – lhes disséssemos que poderiam perguntar eles estariam sempre a fazê-lo o que nos levaria a correr mais riscos relativamente à possibilidade de os orientarmos na realização da tarefa;

- Se tivermos um aluno com uma incapacidade que mostre clara impossibilidade de realizar as tarefas propostas, devemos sempre procurar que realize alguma coisa (usar actividade de recurso) para que não percepcione que não é capaz de ajudar no estudo/trabalho da professora investigadora. Se esta actividade (de recurso) não ocupar todo o tempo e/ou não resultar o professor poderá propor-lhe que faça outras actividades, ao seu nível de desempenho, através de uma rápida consulta ao seu caderno – o objectivo deixará de ser o de este aluno contribuir para o estudo, mas antes o de ocupar o aluno não o fazendo sentir-se demasiado desintegrado na ajuda ao trabalho da referida professora. O estudo deixa de ser prioridade e o “conforto” do aluno passa a ser a prioridade;

- Em quaisquer situações não previstas o professor resolve-as como entender, usando o seu bom senso, e regista a ocorrência e a forma como a resolveu.

III – INSTRUÇÕES ESPECÍFICAS E OPERACIONAIS PARA CADA DIA

1º DIA (apresentação...)

- Abordagem inicial:

Eu sou o professor _____ e hoje vou estar convosco durante parte da manhã/tarde, estou a ajudar uma professora a realizar um trabalho. Para esse trabalho a professora também precisa da vossa ajuda. E como é que vocês a podem ajudar? Fazendo uns trabalhos, parecidos com os que costumam fazer com a vossa professora. Que trabalhos são esses? Quero que escrevam algumas histórias. Eu vou pedir-vos que façam uma em cada dia. Combinado? Nestes trabalhos eu quero que vocês façam tudo o melhor que souberem. Eu não posso ajudar, mas tentem fazer o melhor que conseguirem. Quando tiverem dúvidas pensem um bocadinho e escrevam o que vos parecer que está melhor. Mas não se preocupem demasiado, pois este trabalho não conta para a vossa avaliação é mesmo só para ajudar a professora que está a fazer um trabalho sobre os alunos do 1º ao 4º ano e para realizar esse trabalho ela precisa de estudar os vossos trabalhos. Assim, quanto melhor fizerem e melhor se portarem mais ajudam.

A primeira coisa que vão fazer é escrever uma história com a ajuda de um livro. Depois, no 2º dia, vão escrever uma história com a ajuda de uma imagem. No 3º dia vão escrever uma história à vossa escolha. As histórias são escritas a esferográfica, se se enganarem a escrever alguma coisa podem riscar e voltar a escrever, pois se tentarem safar podem rasgar a folha. [Este parágrafo tem de ser adequado à ordem das histórias, de acordo com balanceamento prévio].

Cada um de vocês vai ter um número, vai fixar este número para o escrever na folha de cada história que vai escrever (realizar a atribuição de números pelos diferentes alunos – será importante registar o nome dos alunos numa folha para que, posteriormente, o professor titular possa preencher a grelha de avaliação dos alunos em função do número que lhes foi atribuído e para possibilitar a confirmação do número de cada aluno nas narrativas que produzam em cada dia).

Têm alguma pergunta a fazer? (Se surgir alguma questão, a professora deve responder aos alunos de acordo com as orientações deste guião). Podemos começar? (Passar para a distribuição dos materiais).

1º DIA – 1ª História (livro)

1º - Distribuir as folhas (para a escrita da história) pelos alunos;

2º - Pedir para preencherem no cabeçalho: o seu número (a cada aluno já foi atribuído um número – explicar novamente aos alunos que não é necessário que escrevam o nome e que vão ter sempre o mesmo número nas três histórias que vão escrever), a data, a data de nascimento (os que não souberem preenchem no final com a professora), a escola e o ano de escolaridade – estas orientações podem ser dadas no **quadro** (Exemplo: Número. _____ ; Data: _____; Data de Nascimento: _____ Escola: _____ Ano de Escolaridade: _____ - os espaços podem estar preenchidos no quadro, excepto os referentes ao número e à data de nascimento);

3º - Distribuir o livro e pedir para ainda não o consultarem (**Dizer**: não risquem os livros).

- Instrução específica

Dizer:

Queria pedir-vos para me escreverem uma história. O tema é sobre a história deste livro (mostrar globalmente o livro). Cada um de vós já tem o livro. Quando eu disser, só quando eu disser, quero que vejam todas as imagens do livro. Depois de terem consultado o livro uma vez, vão vê-lo de novo para perceberem bem a história. Vão consultar o livro duas vezes. Quando já tiverem visto o livro duas vezes, vêm trazê-lo à professora, vão para o vosso lugar e começam a escrever a história. Perceberam?

(Espaço para tirarem dúvidas, só depois é dada a instrução específica relativa aos cuidados na escrita de uma história).

Agora vou falar-vos dos cuidados que devemos ter quando escrevemos uma história.

Como sabem uma história tem princípio, meio e fim. A história acontece num lugar (é o espaço) – Onde se passou a história? A história também tem um tempo – Quando aconteceu? Para além disso tem personagens – Quem entra na história? Há personagens mais importantes e personagens menos importantes. E também é importante descrever essas personagens – Como são as personagens da história (física e psicologicamente, especificar o que são características físicas – que aparência têm - e psicológicas – como é a sua maneira de ser)? Depois terão de falar da ação da história – O que aconteceu? O que é que as personagens fizeram, disseram, pensaram e sentiram?

Depois de contarmos tudo isto estamos quase a chegar ao fim da história – Como é que os acontecimentos se resolveram?

Agora falta dizer qual foi o fim da história – Como é que ela acaba? Para além disto é importante falar da moral da história (e daí – que conclusão tiramos?), dizermos que significado é que a história tem para nós. Nós aprendemos com as histórias, porque elas nos ensinam alguma coisa, então podem falar do que é que esta história vos ensinou. Agora para acabar, e para começarmos o trabalho, só vos queria dizer para não se esquecerem de dar um título à vossa história. Vão ver como daqui vão sair histórias muito lindas! Podem começar a consultar o livro, BOM TRABALHO!

2º DIA – 2ª História (imagem)

1º - Distribuir as folhas (para a escrita da história) pelos alunos;

2º - Pedir para preencherem no cabeçalho: o seu número (a cada aluno foi atribuído um número que mantém), a data, a data de nascimento (os que não souberem preenchem no final com a professora), a escola e o ano de escolaridade – estas orientações podem ser dadas no quadro;

3º - Distribuir a cada aluno a imagem (diferente para rapazes e raparigas) – sugerir que só mexam nela quando a professora disser.

- Instrução específica

Dizer:

Tenho duas imagens que vos vou mostrar, uma é para os meninos e a outra é para as meninas (mostrar a imagem do menino e da menina ao mesmo tempo que se dá a instrução anterior), e gostava que escrevessem uma história acerca da imagem que têm. Já distribuí a cada um de vós uma destas imagens, os meninos ficaram com o menino e as meninas ficaram com a menina. Podem ter a imagem na vossa mesa o tempo todo, não é preciso devolver à professora. Quando eu disser, vão observar muito bem a imagem, depois pensam numa história para essa imagem e depois começam a escrevê-la. Perceberam? (Espaço para tirarem dúvidas, só depois é dada a instrução específica relativa aos cuidados na escrita de uma história).

Agora vou repetir o que vos disse “ontem” sobre os cuidados que devemos ter quando escrevemos uma história.

Como sabem uma história tem princípio, meio e fim. A história acontece num lugar (é o espaço) – Onde se passou a história? A história também tem um tempo – Quando aconteceu? Para além disso tem personagens – Quem entra na história? Há personagens mais importantes e personagens menos importantes. E também é importante descrever essas personagens – Como são as personagens da história (física e psicologicamente, especificar o que são características físicas – que aparência têm - e psicológicas – como é a sua maneira de ser)? Depois terão de falar da ação da história – O que aconteceu? O que é que as personagens fizeram, disseram, pensaram e sentiram?

Depois de contarmos tudo isto estamos quase a chegar ao fim da história – Como é que os acontecimentos se resolveram?

Agora falta dizer qual foi o fim da história – Como é que ela acaba? Para além disto é importante falar da moral da história (e daí – que conclusão tiramos?), dizermos que significado é que a história tem para nós. Nós aprendemos com as histórias, porque elas nos ensinam alguma coisa, então podem falar do que é que esta história vos ensinou. Agora para acabar, e para começarmos o trabalho, só vos queria dizer para não se esquecerem de dar um título à vossa história. Vão ver como daqui vão sair histórias muito lindas! Podem começar a observar a imagem, BOM TRABALHO!

3º DIA

1º - Distribuir as folhas (para a escrita da história) pelos alunos;

2º - Pedir para preencherem no cabeçalho: o seu número (a cada aluno foi atribuído um número que mantém), a data, a data de nascimento (os que não souberem preenchem no final com a professora), a escola e o ano de escolaridade – estas orientações podem ser dadas no quadro.

- Instrução específica

Dizer:

Queria pedir-vos para me escreverem uma história. O tema é livre, podem contar uma história que conheçam, podem inventar, ou podem contar uma história que se tenha passado convosco. A primeira coisa que têm de fazer é escolher o tema, a história que vão contar. Não podem contar a história que já contaram “ontem” ou “anteontem”, mas podem contar qualquer outra história.

Agora vou repetir o que vos disse “ontem” e “anteontem” sobre os cuidados que devemos ter quando escrevemos uma história.

Como sabem uma história tem princípio, meio e fim. A história acontece num lugar (é o espaço) – Onde se passou a história? A história também tem um tempo – Quando aconteceu? Para além disso tem personagens – Quem entra na história? Há personagens mais importantes e personagens menos importantes. E também é importante descrever essas personagens – Como são as personagens da história (física e psicologicamente, especificar o que são características físicas - que aparência têm - e psicológicas – como é a sua maneira de ser)? Depois terão de falar da ação da história – O que aconteceu? O que é que as personagens fizeram, disseram, pensaram e sentiram?

Depois de contarmos tudo isto estamos quase a chegar ao fim da história – Como é que os acontecimentos se resolveram?

Agora falta dizer qual foi o fim da história – Como é que ela acaba? Para além disto é importante falar da moral da história (e daí – que conclusão tiramos?), dizermos que significado é que a história tem para nós. Nós aprendemos com as histórias, porque elas nos ensinam alguma coisa, então podem falar do que é que esta história vos ensinou. Agora para acabar, e para começarmos o trabalho, só vos queria dizer para não se esquecerem de dar um título à vossa história. Vão ver como daqui vão sair histórias muito lindas! Podem começar a pensar e depois a escrever a história, BOM TRABALHO!

IV – PEDIDOS AOS PROFESSORES TITULARES DE TURMA

- Entregar ao professor titular a informação sobre o estudo (anexo 1);
- Pedir a escrita de uma instrução tipo, quando solicita esta tarefa aos alunos (anexo 2).
- Pedir registo de rendimento dos alunos, na escala de 0 a 20 (anexo 3);

V – ANEXOS

Anexo 1

Caro(a) colega

Sou professora e encontro-me a realizar uma investigação sobre **a narrativa escrita junto de alunos do 1º ciclo do ensino básico**. Mais especificamente pretendo estudar as competências dos nossos alunos na escrita do texto narrativo (**contar uma história**). Para tal preciso de, junto dos seus alunos, recolher algum material – histórias escritas - que me permitirá levar a cabo a referida investigação. Neste sentido, gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade e de lhe pedir alguma colaboração. Por um lado, gostaria de saber como avaliaria os seus alunos numa escala de 0 a 20, nas diferentes áreas curriculares disciplinares e mais particularmente na língua portuguesa, estudo do meio e matemática; por outro lado, gostaria de lhe pedir a instrução “tipo” que usa quando pede aos seus alunos que escrevam uma história (é a instrução mais usada por si). Este último pedido prende-se com o facto de eu própria ter criado uma instrução, para as histórias que pedirei aos alunos, e julgo que terá utilidade saber se a minha instrução é muito diferente da instrução com que os alunos estão familiarizados.

Fico-lhe muito grata pela sua disponibilidade.

A professora,

(Cidália Ferreira Alves)

Anexo 2

Caro (a) Colega

Encontro-me a realizar um estudo sobre as competências dos nossos alunos para contar histórias. Para isso preciso de conhecer as estratégias ou instruções típicas, utilizadas pelos professores dos alunos que constituem a amostra deste estudo, quando pedem aos seus alunos para contarem, por escrito, uma história. É neste sentido que *muito agradecia* que colaborasse neste estudo apontando abaixo a instrução que habitualmente dá aos seus alunos para contarem uma história. Pode fazê-lo em **discurso directo**, imaginando que está a falar com os próprios alunos.

Fico-lhe muito grata pela sua disponibilidade.

DADOS:

Nome (opcional): _____

Escola: _____

Ano que lecciona: ____ Tempo de serviço aproximado (em anos): ____

Formação: _____

Observação:

Se eventualmente tem o 1º ano de escolaridade e, por isso, não faz (ou não faz de forma significativa) este pedido aos seus alunos imagine como o faria no próximo ano lectivo se tivesse a mesma turma. Nesta situação mencione abaixo (na rubrica de observações do professor) o facto de a instrução que escreveu ser a que usa

tipicamente ou a que usaria no próximo ano. Na rubrica “Observações do professor” pode mencionar tudo o que considerar oportuno.

OBSERVAÇÕES DO(A) PROFESSOR(A):

Instrução que costumo dar para solicitar aos alunos que escrevam uma história:

Instrução que costumo dar quando solicito aos alunos que escrevam uma história (continuar no verso da folha, se necessário):

.....

Anexo 3

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Os dados relativos à avaliação do aluno (e os relativos ao próprio aluno) são de extrema importância para este estudo, além de desde já lhe agradecer, peço-lhe que preencha a grelha na totalidade, uma vez que se, por lapso, não preencher qualquer dado relativo a um aluno, o aluno em causa terá de ser eliminado da amostra.

A grelha é constituída por três partes, numa primeira parte pretende-se a recolha de dados que caracterizem cada sujeito da amostra (idade/DN, sexo, ano de escolaridade...), numa segunda parte pretende-se recolher a avaliação que o professor faz do aluno e numa terceira parte é deixado um espaço para que o professor possa fazer as observações que entenda por bem.

Segue-se, então, a especificação do preenchimento da “grelha de avaliação dos alunos”.

Dados relativos ao aluno:

N.º – Refere-se ao número que foi atribuído a cada aluno e que os identifica nas histórias que escreveram;

Ano – Refere-se ao ano de escolaridade que os alunos frequentam (colocar **1º / 2º / 3º / 4º** consoante o caso);

Sexo – Escrever **F** se for aluna ou **M** se for aluno;

D. N. – Refere-se à data de nascimento do aluno (por exemplo: 06/04/99);

N.º Ret. – Refere-se ao número de retenções que eventualmente o aluno teve (escrever **0**, ou **1**, ou **2...**);

NEE – Escrever **S** se o aluno tem necessidades educativas especiais e **N** se não as tem (se o aluno tem NEE, seria conveniente que as especificasse em observações).

Dados relativos à avaliação dos alunos:

A – Escreva a avaliação com que classifica o aluno numa escala quantitativa de **0 a 20** – a avaliação refere-se à **classificação global** do aluno na generalidade das **áreas curriculares disciplinares** (Língua Portuguesa, Matemática, estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico – Motoras).

Observações:

Neste espaço pode escrever qualquer informação sobre uma situação específica do aluno e/ou acrescentar qualquer dado que considere relevante e que lhe pareça que irá clarificar a informação dada em qualquer rubrica da “grelha de avaliação dos alunos”. Se tiver necessidade pode usar o verso das folhas.

Dados	N.º – Ano – Sexo – D. N. – N.º Ret. – NEE – Observações –
--------------	--

Disciplinas	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Expressões Físico-Motoras
Avaliação					

ANEXO 3

**Roberts Apperception
Test for Children – Placa 3**



ANEXO 4

Manual de Cotação de Textos Narrativos

Manual para a observação e codificação da coerência e coesão de narrativas escritas por crianças do primeiro ciclo

I – Estrutura

II – Coesão

III – Produtividade

Com a colaboração de: Anabela Rato, Sofia Barreiro e Diana Oliveira

I - Elementos da estrutura Narrativa – coerência

O conjunto de elementos da estrutura narrativa, aqui designados, estão organizados de modo a que se perceba, em primeiro lugar, a concepção que dele fizemos (tendo-se quando considerado conveniente recorrido a exemplos) e, em segundo lugar, na forma de notas, foram criadas clarificações que permitem um posicionamento por parte do observador, em situações que poderiam suscitar dúvidas ou classificações múltiplas.

Título

- Nome dado à narrativa.

- Apenas deve identificar-se, com “S” (sim) ou “N” (não), a existência de título dado à produção textual. O título tem de ser pertinente para a história, ou seja tem de ser perceptível a ligação ao seu conteúdo explícito ou implícito.

Início

- Utilização de uma frase ou expressão vulgarmente utilizada para iniciar a construção de uma história, tais como *“Era uma vez...”*, *“Um certo dia...”*, *“Há muito tempo atrás...”*.

- Nesta classificação deve ainda ter-se em conta as seguintes particularidades: o título deve assumir as formalidades de encimar o início da narrativa e constituir-se como uma frase síntese elucidativa do tema do texto.

Introdução

- Síntese do assunto da narrativa, ou seja, é o momento em que se introduz o leitor na história, mencionado, por exemplo, as personagens e o assunto.

- Basta a menção ao assunto e à personagem principal para considerarmos introdução.
Exemplo: “Era uma vez uma menina chamada Joana que não gostava de estudar.”

Observação: Quando, por exemplo, na primeira frase surge a identificação das personagens e um resumo do assunto a tratar na segunda fase deve considerar-se aqui o elemento estrutural “introdução”, mas quando a segunda frase, para além de iniciar novo parágrafo, é encabeçada pela expressão de tempo “Um dia...”, que pressupõe um avanço temporal na ação, ainda que indefinido, não deve ser considerado este segmento ou porção da narrativa como fazendo parte da introdução da história, uma vez que será alocado aos elementos estruturais que envolvem a acção (identificação do problema, tentativa de resolução, resolução e resposta interna).

Personagens

- Por personagens apenas é considerada (i) a caracterização da personagem principal, uma vez que a sua presença é um dado adquirido, pois sem ela não há história (seria uma variável nula se fosse considerada); assim, apenas se assinala a sua caracterização, pois apenas são consideradas produções textuais com personagens principais e (ii) a presença (S) ou ausência (N) de personagem ou personagens secundárias (sem distinção para o número de personagens), assim como a presença ou ausência de caracterização das mesmas.

Concretizando:

Personagens secundárias

- Ausência ou presença de personagens secundárias, uma vez que todas as narrativas têm uma personagem principal. O número de personagens secundárias não é contabilizado.

Caracterização da personagem principal

- Descrição física e/ou psicológica da personagem principal. A mínima alusão a qualquer característica física ou psicológica é considerada caracterização. Por exemplo “A menina tem tótos”, “A menina é simpática/bonita”.

Caracterização da(s) personagem(ns) secundária(s)

- *Idem.*

Observação: Por vezes não é possível distinguir a personagem principal da(s) secundária(s), ou a história tem mais que uma personagem principal. Neste caso é assumida quer a presença de

uma, quer a presença de outra(s), uma vez que uma das primeiras é intrínseca à própria história e as restantes ficarão classificadas como secundárias, ainda que (não) se salientem umas das outras. Quando a esta situação acresce a caracterização de personagens, toma-se a seguinte decisão: quando apenas há a caracterização de uma personagem é assumida como caracterização da personagem principal, quando há caracterização de várias é assumida a caracterização da personagem principal e da(s) personagem(ens) principal(ais).

Tempo

- Localização da ação num tempo real e definido ou num tempo indefinido (*Havia uma menina que, há muito tempo atrás,....*). Na categoria tempo deverão ser considerados todos os tipos de sequencializadores temporais (e não apenas a indicação de tempo em que decorre a ação). Exemplos: “depois”, “quando chegou a casa”, “antes”, “imediatamente a seguir”, “entretanto”, etc.

- Refira-se, no entanto, que a utilização de um tempo indefinido “*Era uma vez*”, “*Certo dia*” ou “*Um dia*” não será considerada quando é utilizada pela criança apenas com a finalidade de iniciar a história.

Espaço

- Localização da ação ou de uma parte da ação num local ou locais.

- Concretamente, a menção a qualquer tipo de local em qualquer momento da narração será considerada presença de espaço.

Caracterização do espaço

- Descrição do local ou locais onde se passa a ação. Qualquer referência a uma característica objectiva ou subjectiva do espaço será considerada. Por exemplo, “*Relva verde*”, “*Relva molhada*”, “*Jardim bonito*”.

Ação

- A ação envolve a trama da história e é composta por ‘problema’, ‘tentativa de resolução’, ‘resolução’ e ‘resposta interna’. Assim, podemos não ter sequer problema, ou ter um problema com ou sem tentativa de resolução e qualquer um destes com ou sem resolução. Qualquer destas combinatórias pode ou não apresentar uma resposta interna.

Problema

- Identificação de obstáculos ou o problema que leva a personagem principal a responder. Dito de outro modo o “problema” deve ser entendido como obstáculo à concretização de uma intenção por parte de uma personagem.

Tentativa

- Descrição das ações realizadas pela personagem principal ou secundária para resolver o problema.

Resolução

- Identificação das repercussões das tentativas das personagens para resolver o problema.

Observação: pode ocorrer a resolução do problema com omissão de tentativa(s) de resolução. Há uma identificação de um obstáculo com passagem imediata para a identificação de uma situação final harmoniosa.

Resposta Interna

- Descrição das emoções e pensamentos das personagens sobre o problema.

Observação: nos casos em que haja uma série de problemas / tentativas / resoluções justapostos, havendo resposta interna apenas a um deles o elemento “resposta interna” deve ser considerado presente. Exemplo, “Vi um rapaz triste e dei-lhe roupa e ele agradeceu-me”.

Diálogo

- Presença de falas das personagens.

- É considerado diálogo a presença de qualquer fala, mesmo que aquele não esteja adequadamente pontuado. No entanto, será necessária a presença, nestas situações, de um verbo declarativo. Exemplo, “*O menino disse o que estás a fazer e a mãe respondeu.*”

Observação: O monólogo é considerado diálogo desde que o verbo declarativo esteja presente.

Finalização

- Utilização de uma frase ou expressão que indique que a história está concluída, como por exemplo “*viveram felizes para sempre.*”, “*fim*”, “*ficaram amigos*”. Pode conter ou não uma moralidade, tais como “*aprenderam que se deve fazer sempre os trabalhos de casa*”, “*nunca mais voltará a acontecer*”. A referência a uma moral, pode ou não estar identificada de modo explícito. A finalização, em nosso entender e na narrativa escrita, deve estar sempre contida na história, ou seja deve fazer parte da narrativa, sendo esta uma condição para ser cotado este elemento da estrutura. A este propósito vejamos a nota seguinte que é ilustrativa do que acabamos de mencionar.

Observação: Não se consideram apartes ou comentários finais à história como formas de finalização por não fazerem parte da narrativa propriamente dita. Exemplo: “A história para mim significou que não devemos...” ou “E eu acabei a história” – quando pressupõe mudança de narrador.

Tipo de texto

- Podem surgir várias produções textuais para além da narrativa. No entanto, apenas são assinaladas duas categorias: texto narrativo e texto não narrativo. Na última categoria cabe uma variedade de produção textual que, de acordo com os interesses do utilizador podem ou não ser discriminados. Apontaremos apenas as produções passíveis de serem encontradas, apesar de num trabalho de estudo teórico ou prático sobre o texto narrativo, muito provavelmente, essa distinção poder não importar.

Texto narrativo

- A narrativa, mesmo que incompleta, será sempre considerada como produção narrativa, desde que haja personagem principal e pelo menos duas sequências temporais na narração.

Observação: Narrativa encaixada – quando a introdução emergente assinalada é uma narrativa de introdução a uma outra narrativa, todos os restantes elementos analisados se referem à narrativa encaixada – a principal.

Texto não narrativo

- Nesta categoria pode encontrar-se uma grande variedade de produções textuais, ainda que a sua ocorrência possa não ser muito frequente face a instruções claras

para a produção narrativa e a competências normativas por parte do participante. Por razões de decisão na cotação sobre o tipo de texto iremos aqui detalhar um conjunto de produções textuais prováveis e possíveis.

Texto descritivo

- **Na** ausência de todos os elementos da ação e sempre que estivermos perante um texto descritivo, será identificado neste item. (O texto descritivo não será objeto de análise e a sua menção justifica-se porque existe uma produção textual por parte da criança que de outro modo não ficaria registada).

Observação: considera-se ainda uma porção descritiva, quando o texto se resume apenas e só a uma mera identificação de personagens, por exemplo de um conjunto de imagens / livro mudo, logicamente sequenciadas.

Produção textual tipificada (que não é narrativa nem texto descritivo)

- Compreende produções textuais que não sendo narrativas típicas nem textos descritivos estão tipificados como poema, lengalenga, destrava línguas, entre outras.

Texto incompreensível

- Quando o conteúdo do texto não tem qualquernexo causal ou relação entre as diferentes partes do seu conteúdo, são apenas porções informativas dissonantes entre si e justapostas em formato escrito.

Ações justapostas

- Esta produção textual assume-se como um conjunto de ações justapostas, de idêntica temática, sem qualquernexo narrativo, mas ainda assim sem carácter de texto descritivo.

Texto misto

- Trata-se de uma produção textual que inicia com uma forma típica de um texto e ao longo da produção deriva para outro tipo de texto. A alteração da natureza do tipo de texto pode ocorrer em qualquer momento da produção textual, digamos que tem é de haver pelo menos dois momentos produtivos típicos de dois tipos textuais diferentes não havendo tipicamente e predominantemente uma produção textual

narrativa. No texto misto normalmente há uma qualquer particularidade característica do texto narrativo. Exemplos: (i) texto com introdução de tipo narrativo, mas que se desenvolve para um género próximo do panfletário, de intenção persuasiva; (ii) introdução de tipo narrativo que se desenvolve para um texto de tipo descritivo / reflexivo, ou cujo desenvolvimento não se compreende; (iii) texto de opinião com algumas sequências narrativas (com ou sem interligação) intercaladas no texto principal, que é um texto de opinião.

II - Elementos gramaticais do texto – coesão

Tipos de Orações

As frases constituem-se por orações, sendo simples ou complexas consoante apresentem, respetivamente, uma única oração, com um único predicado verbal, ou mais do que uma oração, com mais do que um predicado verbal. A classificação das frases foi organizada em três grandes grupos: (1) frases simples; (2) frases complexas (cuja hierarquia de classificação compreende uma ramificação final de onze subgrupos) e (3) frases ou orações não classificadas. Em suma, relativamente ao tipo de frases/relações entre frases e respetiva classificação, propomos um leque de treze possibilidades, que, em seguida, descreveremos com mais pormenor. Antes, é importante salientar que, no que diz respeito à análise da coesão em frases complexas, a presente classificação considera apenas as relações que ocorrem entre orações que pertencem à mesma unidade frásica, ou seja, relações intrafrásicas e não relações interfrásicas. Desta forma, as relações identificadas ocorrem unicamente no domínio intrafrásico, isto é, ao nível da articulação de orações (e não de sintagmas) dentro da frase. Exemplificando, quando surgem frases como «Mas ouviu um barulho e...», não é contabilizada a relação de coordenação adversativa expressa pela conjunção «mas», uma vez que esta se estabelece com a frase anterior (relação interfrásica). Não são consideradas as relações interfrásicas pois, dada a natureza de tais relações, estas tornariam a classificação desnecessariamente mais complexa e quase infundável. Contabilizá-las implicaria um elevado grau de complexidade na análise (já naturalmente agravado pela imperícia que ainda caracteriza a escrita nestes anos de escolaridade), tornando este um trabalho com poucos resultados face àqueles que nos pode proporcionar uma análise mais objetiva, como a análise intrafrásica.

Observação: O conjunto de possibilidades para a classificação de frases/relações entre frases surge como extenso e detalhado para esta faixa etária; contudo, ao ser testada uma primeira

versão mais reduzida, verificou-se que um grande número de frases recaía na categoria “frases não classificadas” (por vezes, textos quase completos), perdendo-se a sua especificidade. Consequentemente, houve necessidade de aumentar, diversificar e ajustar a classificação. Esta versão mais extensa restaura muita informação, sem, todavia, se tornar subjetiva ou excessiva.

1 - Frases simples

A frase simples é constituída por uma única oração, isto é, por uma unidade sintática constituída por um predicado verbal e os elementos que com ele estabelecem relações (diretas ou indiretas) gramaticais. As relações estabelecidas podem ser de sujeito, predicado ou complementos (direto, indireto, oblíquo).

2 - Frases complexas

A frase complexa é constituída por mais do que uma oração, isto é, dois ou mais predicados verbais e seus elementos e, por consequência, por duas ou mais orações articuladas (ou não) entre si. As frases complexas compreendem quatro grupos: (1) as relações de coordenação intrafrásicas (ou parataxe), (2) as relações de subordinação (ou hipotaxe) intrafrásicas, (3) as relações de simples justaposição e (4) as relações de aposição. No primeiro grupo (**relações de coordenação** intrafrásicas), integramos as relações entre orações assindéticas e as relações entre orações sindéticas. Estas últimas podem ser: copulativas, disjuntivas, adversativas, conclusivas ou explicativas. Por sua vez, o segundo grupo (**relações de subordinação** intrafrásicas) compreende três subgrupos: relações de subordinação substantiva, relações de subordinação adverbial e relações de subordinação adjetival.

2.1. Relações de coordenação

A relação de coordenação estabelece-se entre orações **coordenadas**, isto é, orações com idêntica estrutura gramatical e com a mesma função semântica, que se combinam formando uma unidade complexa, neste caso a frase complexa. A relação de coordenação é geralmente expressa através de uma conjunção (ou locução) coordenativa. Assim, as relações entre as orações coordenadas recebem a classificação da conjunção (ou locução) coordenativa que estabelece a ligação entre as orações. Nesta categoria, contabilizam-se as relações entre as orações:

2.1.1. Assindéticas: ocorrem quando a conjunção (ou locução) que estabelece a coordenação se encontra omitida. Sem conector que as ligue, estas orações surgem justapostas, ligadas por vírgula ou ponto e vírgula.

2.1.2. Sindéticas: ocorrem quando a coordenação é estabelecida por uma conjunção (ou locução) explicitamente realizada. Dentro desta categoria, consideram-se as relações coordenadas:

2.1.2.1. Copulativas: estabelecem uma relação de adição. A ideia de adição é introduzida pela conjunção (ou locução) coordenativa copulativa (por exemplo: *e, nem*).

2.1.2.2. Adversativas: estabelecem uma relação de oposição ou contraste (total ou parcial). A ideia de oposição é introduzida pela conjunção (ou locução) coordenativa adversativa (por exemplo: *mas, porém, contudo, no entanto*).

2.1.2.3. Disjuntivas: estabelecem uma relação de disjunção ou alternância. A ideia de alternativa é introduzida pela conjunção (ou locução) coordenativa disjuntiva (por exemplo: *ou*).

2.1.2.4. Conclusivas: estabelecem uma relação de conclusão ou consequência relativamente à oração anterior. A ideia de conclusão é introduzida pela conjunção (ou locução) coordenativa conclusiva (por exemplo: *portanto, logo, por consequência*).

2.1.2.5. – Explicativas: introduzem uma explicação ou uma justificação para legitimar o que é expresso na oração anterior com a qual se coordenam. Esta relação introduz-se através de uma conjunção explicativa (por exemplo: *pois, que*). Por vezes, estas orações surgem sem partícula de ligação, sendo a relação entre as orações estabelecida, por exemplo, através de dois pontos. Identificam-se facilmente pelo sentido que partilham com a oração anterior.

Observação: Nos casos em que surgem duas orações ligadas, simultaneamente, por vírgula e por uma conjunção (ou locução) coordenativa, contabiliza-se quer a relação de coordenação assindética quer a relação de coordenação sindética do tipo em questão (copulativa, disjuntiva, adversativa, conclusiva ou explicativa). Assim, em estruturas do tipo «..., e...», «..., então...», contabilizamos, simultaneamente, uma relação de coordenação assindética e uma relação de coordenação sindética copulativa e conclusiva expressas pelas conjunções copulativa (*e*) e conclusiva (*então*), respetivamente. Contamos as duas formas de ligação, para evitar deliberações subjetivas sobre a natureza das relações estabelecidas e, consequentemente, sobre a competência dos alunos para a utilização adequada da pontuação e/ou dos articuladores lógicos do discurso.

2.2. Relações de subordinação

A relação de subordinação estabelece-se em orações com dependência sintática. A natureza das orações permite diferentes tipos de relações hierárquicas entre a oração subordinante (o constituinte da frase complexa que não desempenha, enquanto tal, nenhuma função sintática numa unidade sintática mais complexa) e a oração subordinada (o constituinte que depende da oração em que se encaixa). As orações subordinadas desempenham sempre na oração subordinante uma função sintática: de sujeito, complemento, predicativo do sujeito ou modificador (da frase, do sintagma verbal ou do nome). Uma oração pode, em níveis estruturais diferentes, ser, simultaneamente, subordinada e subordinante. Segundo a função sintática da oração subordinada, as relações de subordinação podem ser: **substantivas**, **adverbiais** e **adjetivas**. A classificação de *substantivas*, *adjetivas* e *adverbiais* resulta das funções que as orações subordinadas exercem e que são comparáveis às desempenhadas por sintagmas nominais, adjetivais e adverbiais, na nomenclatura tradicional.

2.2.1. Substantivas: A oração subordinada substantiva exerce uma função semelhante à exercida por um sintagma nominal, sendo, relativamente à oração subordinante, argumento (neste caso, oracional) de um verbo (exemplos: «consegui tê-lo», «quer ser futebolista», «Ele estava a chorar», «viu a chorar»¹), de um nome (exemplo: «lápiz de escrever»²) ou de um adjetivo (exemplo: «difícil de fazer»). Entre as orações subordinadas substantivas, encontramos as orações subordinadas completivas e as orações relativas sem antecedente. Quando uma sequência tem mais do que uma oração subordinada substantiva como argumento do mesmo elemento (verbo, nome ou adjetivo) da oração subordinante, contabilizam-se todas as relações de subordinação substantiva que ocorrem. Assim, em «gosta de trabalhar muito e de estudar», a par da relação de coordenação sindética copulativa, é contabilizada duas vezes a relação de subordinação substantiva, uma vez que esta é duas vezes estabelecida através de dois argumentos oracionais distintos.

2.2.2. Adverbiais: A oração subordinada adverbial exerce uma função semelhante à do advérbio, funcionando como modificador (ou adjunto) do sintagma verbal da oração subordinante ou de toda a oração. As orações subordinadas adverbiais são introduzidas por conjunções (ou locuções) subordinativas. Entre as orações subordinadas adverbiais consideramos, de acordo com a natureza semântica da relação que estabelecem com a oração

¹ É distinta destes dois últimos exemplos a sequência «Ele foi a chorar para casa». Neste caso, a relação de subordinação introduzida pela estrutura infinitiva é do tipo adverbial. Da mesma forma, não são consideradas orações subordinadas substantivas sequências como: «O João foi procurar o sapinho». Trata-se de um tempo composto: «foi procurar».

² Sublinhado nosso.

subordinante, as orações subordinadas: causais (expressam causa ou motivo), finais (evidenciam finalidade), temporais (estabelecem uma referência temporal), concessivas (traduzem uma concessão), condicionais (enunciam uma condição), consecutivas (exprimem consequência), comparativas (indicam comparação)³ e ainda as orações subordinadas não finitas de infinitivo (flexionado ou não flexionado), gerúndio e particípio, com valor de adjunto.

2.2.3. Adjetivas: A oração subordinada adjetiva exerce uma função sintática semelhante à exercida por um sintagma adjetival. Entre as orações subordinadas adjetivas, encontramos as orações relativas (restritivas e explicativas). Estas orações são introduzidas por conectores relativos (por exemplo: *que, quem, o/a qual, cujo/a*).

2.3. Relações de simples justaposição

As relações de simples justaposição estabelecem-se entre as orações que ocorrem justapostamente sem que seja explícita qualquer relação (de coordenação, subordinação ou aposição) entre elas (através de conjunção ou de pontuação). Nestas orações verifica-se a ausência de pontuação dentro do limite definido como frase (as orações surgem justapostas sem letra maiúscula e sem sinal final de pontuação). Note-se que, apesar de instâncias de justaposição (sem conjunção expressa), não incluímos nesta classificação as orações assindéticas (nestas ocorre pontuação — *vd. relações de coordenação assindéticas §2.1.1.*), nem as orações apositivas (*vd. relações de aposição §2.4.*).

2.4. Relações de aposição

Assumimos para a aposição a definição presente em Mateus *et al.* (2003, p. 557): «*um processo que consiste em justapor a sintagmas ou frases outros sintagmas e frases, materializando-se a conexão entre essas unidades através da utilização de pausas e de uma entoação específica*». Note-se, contudo, que a nossa análise foi feita ao nível intrafrásico, e, a este nível, no domínio da oração e não do sintagma. Desta forma, nesta categoria consideramos as relações que se estabelecem entre as orações intercalares e as orações parentéticas e as orações a que se juntam e as relações que se estabelecem entre orações no

³ As orações subordinadas consecutivas e comparativas têm sido consideradas um tipo de oração distinto das restantes orações subordinadas, sendo, por vezes, denominadas «estruturas de correlação» (*vd.*, por exemplo, Moreira e Pimenta, 2008). Diferentes argumentos têm sido apresentados a favor de uma análise distinta para estas construções (*vd.*, por exemplo, Mateus *et al.*, 2003). Não sendo nosso intuito entrar em tais discussões, optámos por esta análise simplista, classificando as relações estabelecidas pelos dois tipos de orações, consecutiva e comparativa, como relações de subordinação adverbial.

discurso direto. Relativamente às primeiras, encontramos orações intercalares no discurso indireto (por exemplo: «...disse o...»). Também classificamos como estruturas apositivas as orações parentéticas (por exemplo: «— ganhou um melro»). Integramos ainda nesta categoria as orações com função de argumento do verbo que introduz o discurso direto. A título de exemplo: «O pai da ursinha disse-lhe: — só com um beijinho⁴». Julgamos que tais casos não constituem exemplos de duas frases distintas, mas de uma única frase. A frase «o pai da ursinha disse-lhe: — só com um beijinho» é constituída por duas orações, sendo a última, «só com um beijinho», argumento do verbo, «dizer», da primeira. Sem este, a oração subordinante ficaria incompleta: «O pai da ursinha disse». O facto de tais orações constituírem argumento oracional do verbo levaria à sua classificação como orações subordinadas substantivas completivas; julgamos, no entanto, que a relação que ocorre entre as duas orações é de natureza diferente daquelas: a oração em discurso direto é semântica e sintaticamente independente da oração que introduz o discurso direto; não é introduzida por nenhuma conjunção (ou locução) subordinativa, apenas por pausa e entoação adequadas. As orações subordinadas relativas explicativas, por poderem ser parafraseadas por apostos, são igualmente denominadas *apositivas*. Estas, todavia, não integram esta categoria, sendo assumidas como instâncias em que ocorrem relações de subordinação adjetiva (*vd.* relações de subordinação adjetiva §2.2.3.).

Concluindo, propomos, para a análise da coesão narrativa em frases complexas, onze possibilidades de classificação, que, em síntese e hierarquicamente, organizámos de acordo com o esquema seguinte:

⁴ Sublinhado nosso.

FRASES COMPLEXAS									
Relações de coordenação intrafrásicas					Relações de subordinação intrafrásicas			Relações de simples justaposição	Relações de aposição
Assindéticas	Sindéticas					Substantivas (completivas e relativas sem antecedente expresso)	Adverbiais (causais, finais, temporais, concessivas, condicionais, consecutivas, comparativas, de infinitivo, gerúndio e participio)		
	Copulativas	Disjuntivas	Adversativas	Conclusivas	Explicativas				

3 - Frases/orações não classificadas

Quando as frases/orações não se enquadram nas possibilidades anteriores, estas são contabilizadas como frases/orações não classificadas. Tal ocorre nos contextos seguintes: (1) na ausência de qualquer predicado verbal, elemento mínimo da oração (por exemplo, em onomatopeias: «mu... mu... mu...», «au... au... au...»); (2) quando ilegível o conteúdo da frase/oração (frequentemente, devido à caligrafia apresentada); (3) quando impercetível o conteúdo semântico da frase, comprometendo o seu sentido e, conseqüentemente, a identificação do tipo de relação existente entre as orações que a compõem (por exemplo: «brincar», «De novo à escola»); (4) quando a frase é totalmente agramatical não permitindo a identificação do tipo de relação existente entre as orações que a compõem (por exemplo: «era uma vez que o menino António...», «cão de brincarem»); (5) todas as orações/frases que suscitem dúvidas devido à ausência ou utilização inadequada de pontuação. Os contextos assinalados não são classificados para evitar a aplicação de critérios subjetivos na inferência do conteúdo semântico, da estrutura gramatical e da pontuação que os alunos pretendiam utilizar. Nesta categoria, consideramos dois níveis estruturais, a frase e a oração, pois, por vezes, surgem períodos muito extensos nos quais apenas uma parte é não classificável. Assim, contabilizam-se todas as relações identificáveis, não classificando apenas os contextos problemáticos acima enunciados. Se não o fizéssemos (algo que experimentámos numa

primeira fase), perderíamos muita informação útil. As frases não classificadas são consideradas aquando da contagem do número total de frases do texto.

Nota: Não fazem parte desta análise — coesão narrativa — os títulos que precedem as narrativas e os textos que surgem, sob a forma de apreciação pessoal da narrativa ou da própria atividade de produção da narrativa, no final destas. Particularmente, estes últimos constituem um tipo de texto distinto do texto narrativo, objeto da nossa análise. Há evidências da consciência pragmática e da competência textual dos alunos no que diz respeito à distinção entre os dois tipos de texto: quando tais textos ocorrem, surgem com uma evidente separação espacial (no espaço da folha) do texto principal, revelando a sua intenção de distinguir graficamente o comentário da narrativa.

III - Elementos quantitativos do texto – produtividade

- Contabilização exata do número total de palavras presentes no texto. O número de palavras exclui as palavras usadas no título, assim como as palavras escritas e explicitamente suprimidas pelos participantes, através de traço ou outro indicador.
- As abreviaturas “D.”, “Sr.”, “Prof.” contabilizam como uma palavra. As onomatopeias (exemplos: “ih, ih, ih...”, “ãõ, ãõ...”) contabilizam palavra a palavra. No caso dos números cardinais e ordinais observa-se o mesmo, sendo que quando representam mais do que uma palavra, são contabilizados como uma palavra (exemplo: 1950 = 1 palavra). Do mesmo modo a escrita de horas (exemplo: 10h 30m), do peso ou altura (exemplos: 55 kg; 1,75 m) também contabilizam como uma palavra. Nos casos de erro ortográfico por união ou separação de palavras, deve ser contabilizado o número de palavras na sua forma correta, sendo desvalorizada a grafia errada feita pelo aluno. Por exemplo: “*acantar*”, contabiliza como duas palavras, o que corresponde a “*a cantar*”; “*de le*” contabiliza como uma palavra “*dele*”. Já as palavras compostas (exemplo: segunda-feira; recém-nascido, cor-de-rosa) contabilizam uma a uma, uma vez que grande parte dos alunos as escreve sem o hífen e seriam, assim, penalizados pelo erro ortográfico quando a opção geral foi realizada no sentido da não penalização deste erro.

Seguem-se, nas páginas seguintes, dois exemplos de textos classificados a partir dos critérios estabelecidos neste manual, para as dimensões da coerência e da coesão do texto narrativo.

EXEMPLOS DE APLICAÇÃO DO PRESENTE MANUAL

Exemplo 1

O sapo mau

[Frase 1 Era uma vez um sapo mau [oração subordinada adjectiva (relativa) 1 **que era mesmo muito mau**] e relação de coordenação sindética copulativa 1 um rapaz comprou uma caixa [oração subordinada adjectiva (relativa) 2 **que lá dentro havia um sapo pequenino**] e relação de coordenação sindética copulativa 2 esse rapaz tinha um cão, uma tartaruga e claro o sapo mau.]

[Frase 2 Um dia o sapo mau trincou a perna ao sapo pequenino e relação de coordenação sindética copulativa 3 diz o rapaz [relação de aposição 1 **ó sapo mau.**]]

[Frase 3 E o rapaz estava [oração subordinada substantiva (completiva) 1 **a passear**] com todos os seus animais e relação de coordenação sindética copulativa 4 os sapos estavam os dois em cima da tartaruga e relação de coordenação sindética copulativa 5 o sapo mau empurrou-a com o pé para o chão.]

[Frase 4 Então o rapaz e os seus animais foram dar outro passeio no bosque e relação de coordenação sindética copulativa 6 [coordenação sindética conclusiva 1 **então o rapaz deixou o sapo mau na terra**] e relação de coordenação sindética copulativa 7 [oração subordinada substantiva (completiva) 2 **não a andar com ele no barco de madeira**] e relação de coordenação sindética copulativa 8 [coordenação sindética conclusiva 2 **então o sapo mau saltou para o barco de madeira**] e relação de coordenação sindética copulativa 9 [coordenação sindética conclusiva 3 **então a tartaruga estava a dormir**] e relação de coordenação sindética copulativa 10 não podia [oração subordinada substantiva (completiva) 3 **salvar o sapo pequenino**] relação de simples justaposição 1 **tinha** [oração subordinada substantiva (completiva) 4 **de salvar**] [oração subordinada adverbial 1 (causal) **porque era dos animais**] [oração subordinada adjectiva (relativa) 3 **que estava mais perto**].]

[Frase 5 E então o sapo mau atirou o sapo pequenino ao rio e relação de coordenação sindética copulativa 11 andou pelos troncos e pelos insectos [oração subordinada adjectiva (relativa) 4 **que mordiam**] mas relação de coordenação sindética adversativa 1 ninguém mordeu o sapo pequenino e relação de coordenação sindética copulativa 12 disse o rapaz para o sapo mau [relação de aposição 2 **ó sapo mau**] e relação de coordenação sindética copulativa 13 então* o sapo ouviu um ?** [oração subordinada adjectiva (relativa) 5 **que era o sapo pequenino**] [oração subordinada adjectiva (relativa) 6 **que entra pela janela**].]

[Frase 6 E depois o sapo disse [relação de aposição 3 **vamos viver todos felizes**].]

[Frase 7 Com o sapo mau e o sapo pequenino saltou para a cabeça dele em cheio.] = frase simples 1

[Frase 8 E então passearam todos sem parar com o sapo mau.] = frase simples 2

[Frase 9 E o rapaz fez um chapéu de papel e uma espada de madeira e relação de coordenação sindética copulativa 14 os animais também.]

[Frase 10 E viveram felizes para sempre.] = frase simples 3

Exemplo 2

O coelhinho da Páscoa

[Frase 1 Era uma vez um coelhinho da Páscoa [oração subordinada adjectiva (relativa) 1 **que andava** [oração subordinada substantiva (completiva) 1 **a cantar**]].]

[Frase 2 Até que apareceu uma menina **e** relação de coordenação sindética copulativa 1 o coelhinho dizia: [relação de aposição 1 — Ó coelhinho quantos ovos trazes para mim]]

[Frase 3 1 2 3 ou 4 relação de simples justaposição 1 eu só dou-te quatro ovos relação de simples justaposição 2 faz mal à barriguita.]

[Frase 4 Até que [oração subordinada adverbial (temporal) 1 quando a menina passou pela beira do coelhinho] a menina perguntou-lhe: [relação de aposição 2 — Querido coelhinho és um pouco pequeno relação de simples justaposição 3 é melhor [oração subordinada substantiva (completiva) 2 **levar-te para minha casa**] [oração subordinada adverbial (condicional) 2 **desde que não desarrumes nada**]].]

[Frase 5 e o coelhinho disse: [relação de aposição 3 — Eu não te desarrumo nada **mas** relação de coordenação sindética adversativa 1 sou um grande brincalhão [oração subordinada adverbial (causal) 3 **porque adoro** [oração subordinada substantiva (completiva) 3 **cantar**]].]

[Frase 6 e a menina disse: [relação de aposição 4 — Vamos para minha casa?]]

[Frase 7 e o coelhinho dizia: [relação de aposição 5 — Ó ando um pouco com medo].]

[Frase 8 e a menina disse: [relação de aposição 6 — Ora é que esta fez-me [oração subordinada substantiva (completiva) 4 **rir**] relação de simples justaposição 4 eu vou levar-te para casa].]

[Frase 9 O coelhinho ficou feliz para sempre.] = frase simples 1

ANEXO 5

**Resultados da
Intervenção –
Estudo 4**

Resultados da Intervenção – Estudo 4

Para melhor ilustrar a informação dos resultados da intervenção, constantes na figura 1., apresenta-se o desenho com o esquema relativo aos momentos da recolha de dados antes e após a intervenção (tabela 1.).

Tabela 1 – organização da recolha de dados no tempo e por grupo

Grupo	PT 1	Intervenção (1ª semana)	PT2 ou PoT1	Intervenção (2ª semana)	PoT1 ou PoT2	1 sem. após Int em 2	PoT2 ou PoT3	2 sem. após Int em 2	PoT3 ou PoT4
3º - 3	X	X	PoT1	-----	PoT2	-----	PoT3	-----	PoT4
3º - 4	X	-----	PT2	X	PoT1	-----	PoT2	-----	PoT3
2º - 1	X	X	PoT1	-----	PoT2	-----	PoT3	-----	PoT4
2º - 2	X	-----	PT2	X	PoT1	-----	PoT2	-----	PoT3

Legenda. PT = pré teste; PoT= pós-teste; Int = intervenção; sem. = semana; X = período de intervenção; ----- = sem intervenção.

A figura 1 ilustra os resultados relativos à estrutura das histórias, pela medida global *índice de preenchimento*, dos quatro grupos intervencionados, nos quatro momentos de recolha.

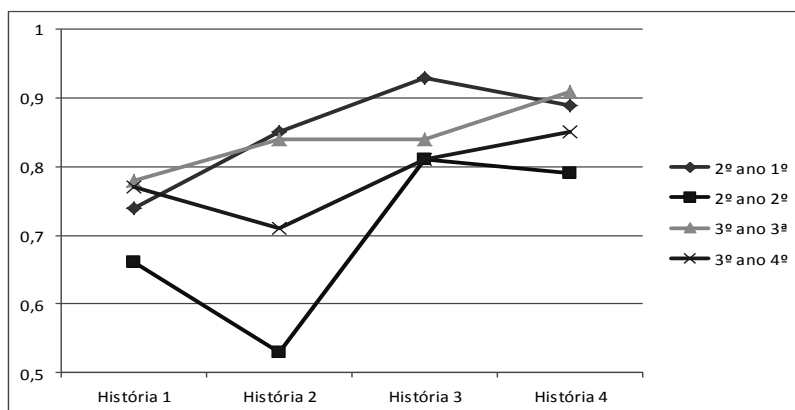


Figura 1. - Índice de preenchimento das Histórias em função dos grupos.

ANEXO 6

Instrução **Escrita**
História - Intervenção

Instrução prévia à escrita da narrativa - intervenção [1ª história]

Abordagem inicial:

[Eu sou a professora da Escola Superior de Educação do Porto e hoje vou estar convosco durante uma parte da manhã. Vou estar convosco durante cerca de uma semana para vos ensinar formas de escreverem melhor as vossas histórias. Para saber como vos posso ajudar melhor tenho de saber como escrevem histórias e hoje vou pedir-vos que escrevam uma história para eu planificar o que vou fazer convosco. Combinado?]

[Hoje eu quero que vocês façam tudo o melhor que souberem. Eu não posso ajudar, mas tentem fazer o melhor que conseguirem. Quando tiverem dúvidas pensem um bocadinho e escrevam o que vos parecer que está melhor. Mas não se preocupem demasiado, pois este trabalho não conta para a vossa avaliação é mesmo só para me ajudar a preparar o trabalho que vou fazer convosco.] **[Só para o primeiro dia]**

Vou pedir-vos, então, que escrevam uma história com a ajuda de um livro. A história vai ser escrita a esferográfica, se se enganarem a escrever alguma coisa podem riscar e voltar a escrever, pois se tentarem safar podem rasgar a folha.

1º - Distribuir as folhas (para a escrita da história) pelos alunos;

2º - Pedir para preencherem no cabeçalho: o seu número, a data e o nome.

3º - Distribuir o livro e pedir para ainda não o consultarem (**Dizer**: não risquem os livros).

- Instrução específica

Dizer:

Quero pedir-vos, então, para escreverem uma história. O tema é sobre a história de um destes livros. Cada um de vós já tem um livro. Quando eu disser, só quando eu disser, quero que vejam todas as imagens do livro.

Depois de terem consultado o livro uma vez, vão vê-lo de novo para perceberem bem a história. Vão consultar o livro **duas vezes**. Quando já tiverem visto o livro duas vezes, deixem-no fechado no canto da mesa que eu vou aí recolhê-lo. Perceberam? (Espaço para tirarem dúvidas, só depois é dada a instrução específica relativa aos cuidados na escrita de uma história).

Agora vou falar-vos dos cuidados que devemos ter quando escrevemos uma história.

Como sabem uma história tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão que devem respeitar quando estão a escrever a história deste livro. Agora, antes de começarem o trabalho, só vos queria dizer para fazerem o melhor que conseguirem evitando erros, para tal devem voltar a ler a história depois de a escreverem. Podem começar a consultar o livro, BOM TRABALHO!

ANEXO 7

Tabela Narrativa

		Data								
Introdução	Título									
	Início									
	Introdução (resumo)									
	Personagens (P e S)									
	Caracterização das Personagens									
Desenvolvimento	Tempo (quando?)									
	Espaço (onde?)									
	Caracterização do Espaço									
Conclusão	Ação-Problema									
	Ação-Tentativas									
	Ação-Resolução									
	Emoções – pensamentos e emoções									
	Finalização/ Aprendizagem									

Nota. O fundo cinza indica que os elementos da estrutura narrativa aí mencionados podem surgir ou ser desenvolvidos em qualquer momento da história [suporte gráfico elaborado por, Professor Nuno Resende].

ANEXO 8

Modelo Estrutura
Narrativa Adotado

Texto narrativo

Introdução

Espaço (Onde aconteceu?) **Tempo** (Quando aconteceu?)
Personagens (principais ou secundárias)
Situação inicial (O que é que aconteceu no início?)

Desenvolvimento

Qual foi o problema, a complicação?
Quais foram os acontecimentos importantes?

Final

Como terminou?
Há alguma lição a tirar desta história?
O que podemos aprender com ela?

Anexo 9

Guião de Entrevista

Guião de entrevista (07 – 2011)

Docentes

Dados biográficos

Idade / Tempo de serviço / Ano que leciona ou/e cargo que ocupa / Tipo de vínculo / grau académico / formação inicial

Dados relativos à intervenção

1 – Comente o que observou na escrita do texto narrativo dos seus alunos durante e após a nossa intervenção. Pode começar de uma forma mais generalista e depois gostaria que detalhasse e concretizasse o mais possível os seus comentários.

2 – Após a intervenção o que observou relativamente à atitude dos alunos? E relativamente à competência na escrita de textos narrativos?

3 – Se lhe pedissem para enunciar o que de mais saliente significou para si e para a sua turma esta intervenção, o que diria?

4 – O que já tinha ensinado aos seus alunos sobre a escrita de texto narrativo?

5 – Quais são as maiores dificuldades que habitualmente tem no ensino deste domínio, na sua atividade profissional?

6 – Da observação que fez da nossa intervenção o que se lhe apraz dizer?

7 – Como pretende rentabilizar esta intervenção na sua turma no futuro?

Coordenadora de ciclo

Dados biográficos

Igual

Dados relativos à intervenção

Igual

Dados relativos à perceção no desempenho do papel de coordenadora de ciclo

1 - Na qualidade de coordenadora de ciclo, como avalia esta intervenção, no que se refere ao impacto que esta teve, quer junto dos seus colegas, quer junto dos alunos. Pode mencionar o que quiser.

Anexo 10

Exemplos de Textos produzidos, antes (T1) e após (T4) intervenção - dois alunos

O menino e o cão gostam de ver o sapo. T1

Foram dormir e o sapo fugiu.

Procuraram o sapo em casas foram à janela e o
cão caiu.

Passaram ruelas e bosques.

Enfrentaram prigos.

Foram levados por um riacho.

O riacho atira-os mente a baixo

E caem na água.

Depois vivem cochar atrás de um tronco

E estava lá uma família de sapos.

Foram embora para casa com o sapo.

Autores: (A) 11/10/2011 Turma: 3º E

Um rapaz, um cão e um sapo amigos ^{T4}

O menino e o cão e o sapo foram à pesca num dia de verão.

O menino atirou a cana ao lago e molhou o isco, o menino era forte então puchou com toda a força.

Mas o peixe era mais forte do que ele. ³⁴

O lago onde foram pescar tinha muitas pedras portanto é difícil encontrar o que sai da água.

Era uma tartaruga muito lenta.

O menino disse ao cão
- Tira-lhe o isco da boca.

O cão valente foi tirar-lhe o isco mas a tartaruga mordeu-lhe a pata. ³²

Então foi com ele para o sítio de pesca.

O cão sentou-se com a cauda na água e a tartaruga mordeu e puchou para o fundo. ³⁹

e a tartaruga veio a superfície morta.

O menino brigou-se com o cão.

Tam enterar a tartaruga quando
ela resuscita e levou-na para casa.

E o cão aprende a não fazer mal.

F I M

117

[T₄ cont.]

(A)

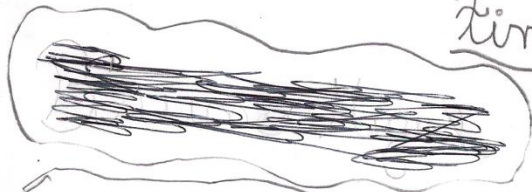
17/11/2011.

30 B

T₁ [B]

Éra uma vez, um rapaz pequenino que estava a dormir.
Mas um dia o seu cão foi para cima dele e ele assustou-se,
no dia seguinte foi chamar o seu amigo e o cão saiu
da janela abaixo e ele disse parece que se abijou.
- Vou já lá em baixo ver se ele está bem, quando
eu cheguei o Esparrula comessou me a lamber.

Fin



~~10/10/2014~~

3^o.

Pescar rãs

T₄

[B]

Era uma vez, um menino que se chamava João, e o cão Sebastião. Um dia João queria ter uma rã que falasse. Então foi à procura de uma rã que falasse, só que tropeçou num ramo e caiu na água a rã assustou-se e deu a fuga. João ficou zangado às 3 horas ele voltou ao lago e disse: que lago é este! este não é o lago onde encontramos a rã, é grande, lindo, cheira bem... Depois encontrou a rã e o Sebastião disse; foi aqui sim senhor se a rã está ali. Eu sei ler os teus sentimentos, eu sabia que iam dizer isso.

É a rã aprendeu
a não fugir dos
amigos

3/11/2011/3ª

118