



Universidade de Aveiro

Ano 2019

Departamento de Educação e Psicologia

**ANA RITA COSTA
DELGADO**

**OS DIÁLOGOS NAS HISTÓRIAS DAS
CRIANÇAS: UM ESTUDO NUMA TURMA DO 3.º
ANO DO ENSINO BÁSICO**



**ANA RITA COSTA
DELGADO**

**OS DIÁLOGOS NAS HISTÓRIAS DAS
CRIANÇAS: UM ESTUDO NUMA TURMA DO 3.º
ANO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Aos meus avós. Aos meus pais e irmã. Ao Alexandre.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Thomaz

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira

Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À professora Luísa, por me orientar e apoiar nesta caminhada e mostrar que é sempre possível aprender mais.

À professora Filomena, por toda a disponibilidade e ensinamentos.

Aos alunos, por me terem acolhido tão bem e por permitirem que este trabalho fosse possível.

À Maria, por me ter acompanhado ao longo deste ano tão desafiante.

Aos meus pais, por me terem dado a oportunidade de seguir os meus sonhos.

À minha irmã, por ser o meu pilar.

Ao Alexandre, por acreditar sempre em mim.

palavras-chave

Gramática; Produção textual; Sequência de Ensino; Sequências Dialogais; Texto narrativo.

Resumo

O estudo realizado enquadra-se na área da Didática de Língua Portuguesa, focando-se no ensino das sequências dialogais no texto narrativo.

A motivação para a realização deste trabalho partiu da constatação da dificuldade dos alunos, de uma turma do 3.º ano de escolaridade do distrito de Aveiro, em introduzir diálogos entre personagens em texto narrativo. Duarte (2001), confirma que esta realidade é transversal a outros ciclos de ensino e aponta que um dos constrangimentos mais verificados diz respeito à pobreza lexical dos verbos que podem introduzir o discurso entre personagens.

O presente trabalho apresenta um enquadramento teórico relacionado com o ensino/ aprendizagem da gramática, bem como a sua relação com a aprendizagem da escrita. Relativamente ao estudo empírico, foi elaborado um projeto de intervenção numa lógica de Investigação-Ação. O projeto implementado constituiu-se em três fases: primeiramente foram analisadas produções antigas dos alunos de modo a levantar as principais dificuldades ao nível dos diálogos; de seguida foi elaborada uma Sequência de Ensino com vista a auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades; e por fim, foram comparadas as produções iniciais e finais de modo a avaliar o progresso

De um modo geral, os dados mostraram que existiu alguma evolução entre a produção inicial analisada e a produção realizada no final da Sequência de Ensino. Os alunos demonstram ter alargado conhecimento sobre os verbos *dicendi* que podem ser empregues para introduzir as falas das personagens, revelaram consciência sobre a posição que este verbo pode ocupar numa fala, e conseguiram expandir a intervenção do narrador nos diálogos com informações relativas ao estado de espírito da personagem, modo como falavam e atributos físicos e psicológicos das personagens.

keywords

Grammar; Text Production; Teaching sequence; Narrative text

Abstract

This study focusses on the teaching of dialogic sequences of the narrative text, on the didactic of the Portuguese language.

This study developed from the realization of the difficulties the students (3rd degree of primary school in the Aveiro district) have in introducing dialogues between characters in narrative text. Duarte (2001), acknowledges this problematic across other academic cycles and pinpoints poorness lexical of verbs as one of the constraints in introducing speech between characters.

This work presents a theoretical framework to the teaching/learning of grammar, as well as it's relation with learning writing. As for the empirical study was elaborated an intervention project that follows the guides of Investigation-Action. This project was implemented in three phases: first were analyzed old texts from the students with the intent of identify the main difficulties with the dialogues; in the second phase was elaborated on Teaching Sequence aiming to help the students to overcome their difficulties; and at last, both the first and last texts were compared as to evaluate the students' progress.

In general, data suggest evolution between initial production analysis and the one performed after the teaching Sequence. Students demonstrate having expanded their knowledge on the *dicendi* verbs that can be used in introducing the characters dialogue, they revealed conscience about the whereabouts of this verbs in a sentence and manage to expand the narrator's intervention on such dialogues inserting character's state of mind, way of speech and physical and psychological attributes

Índice

Índice de Anexos	4
Índice de Figuras	5
Índice de Gráficos.....	6
Índice de Tabelas	7
Introdução.....	8
Capítulo 1.....	10
1. Ensino da Gramática na Língua Materna	10
1.1. Princípios orientadores para o Ensino da Língua Materna.....	10
1.2. A Gramática no Programa de Português do Ensino Básico.....	13
1.3. O papel da gramática na sala de aula.....	15
1.4. O Ensino da gramática, que estratégias?.....	17
1.4.1. A abordagem pela Aprendizagem ativa de descoberta/ Laboratório Gramatical	19
1.4.2. Abordagem pela Pedagogia do Discurso	22
1.4.3. Sequência Didática	23
Capítulo 2.....	25
2. O Ensino da escrita: perspetivas e processo de aprendizagem.....	25
2.1. O processo de escrita.....	27
2.1. A influência da gramática na aprendizagem da escrita.....	30
Capítulo 3.....	33
3. Didática textual.....	33
3.1. Tipos de sequências textuais	35
3.2. Sequência dialogal	37
3.2.1. Sequências dialogais num conto	39
3.3. Sequência narrativa	40
3.3.1. Ensino do texto narrativo.....	43
3.3.2. A sequência de ensino	45
Capítulo 4.....	48
4. Metodologia	48
4.1. Objetivos da Investigação	51
4.3. Objetivos da Intervenção.....	52
4.4. Descrição sucinta do contexto educativo	53
4.4.1. Caracterização da turma	54
4.5. Instrumentos de recolha de dados.....	55

4.6.	Descrição da sequência de ensino.....	55
4.6.1.	Abertura	56
4.6.2.	Desenvolvimento	56
4.6.3.	Fechamento.....	60
Capítulo 5.....		62
5.	Análise interpretativa dos dados	62
5.3.1.	Análise da produção inicial	63
5.3.2.	Análise comparativa entre a produção inicial e a produção final.....	66
5.3.3.	Síntese	73
Capítulo 6.....		75
6.	Conclusão	75
	Bibliografia	79
	Anexos	82

Índice de Anexos

Anexo 1- Grelha de verbos introdutores de diálogo	82
Anexo 2- Mercado de verbos.....	83
Anexo 3- Conto lacunar	84
Anexo 4- Análise da informação que o narrador fornece nos diálogos	85
Anexo 5- Excerto do livro O rapaz dos hipopótamos.....	88
Anexo 6- Expansão dos diálogos.....	89
Anexo 7- Textualização de diálogos num texto narrativo	90
Anexo 8 - Instrução para a produção final.....	91

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo de escrita (Flower e Hayes, 1980).....	28
Figura 2- Atual modelo do processo de escrita (Hayes, 2012)	30
Figura 3- Estrutura macroproposicional de uma sequência dialogal (Adam, 2005)	38
Figura 4- Estrutura macroproposicional da sequência narrativa segundo Adam, 1992. ...	42
Figura 5- Sequência de Ensino (Pereira &Cardoso, 2013).....	46

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Intervenção do narrador	71
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1- Fases e tarefas do Laboratório Gramatical, segundo Silvano e Rodrigues (2010).....	21
Tabela 2- Tipologização mista entre géneros e tipos de texto proposta por Dolz e Schneuwly	35
Tabela 3 - A competência textual narrativa na escolaridade básica.....	44
Tabela 4- Tabela comparativa dos verbos dicendi.....	68

Introdução

Duarte (2008) esclarece que as crianças, nos primeiros anos de escolaridade, já são capazes de compreender e produzir enunciados porque detêm intuitivamente o essencial da estrutura gramatical da língua. Então, se a criança já possui um domínio significativo da língua, um dos principais desafios do ensino formal da língua é reconhecer esse conhecimento e conduzi-lo para um estágio de conhecimento gramatical explícito, implicando um conhecimento consciente e intencional sobre os princípios reguladores do código oral e escrito.

Considerando que o conhecimento explícito pode ser um fator determinante para o sucesso escolar, Duarte (2008) determina os principais objetivos do seu estudo ao longo do 1.º Ciclo: objetivos instrumentais, aqueles que permitem ao aluno ter acesso ao português padrão; objetivos atitudinais, os que se relacionam com o desenvolvimento de uma atitude positiva face às línguas; e cognitivos, aqueles que permitem às crianças “olhar” para a língua como um objeto de estudo.

O ensino da gramática pode seguir duas abordagens: a abordagem dedutiva e/ou a abordagem indutiva. A primeira abordagem, muito associada ao modelo de ensino mais clássico, parte de uma explicação detalhada do professor para a resolução de exercícios, de modo que o aluno possa aplicar a regra gramatical que lhe foi apresentada. Ao contrário, a abordagem indutiva permite que seja o aluno a deduzir a regra gramatical antes de esta ter sido apresentada. Ou seja, o professor orienta o aluno de forma a que este possa encontrar as regras gramaticais de forma autónoma e, por ter sido ativo durante o processo, o aluno consegue memorizar e aprender os conteúdos com maior facilidade.

Múltiplos estudos têm intensificado as discussões em torno do ensino da gramática e o seu papel no ensino da língua, permitindo constatar que estamos perante um fenómeno complexo e sem um único ponto de vista. Ainda que as conclusões revelem resultados díspares, Fontich e Camps (2014) defendem que é possível o ensino da gramática ser um meio de reflexão sobre a expressão escrita.

A motivação para esta investigação partiu justamente de reflexões sobre o modo como o ensino da gramática pode beneficiar o aluno nas competências de

escrita. Assim, mobilizei o dispositivo *Sequência de Ensino*, cujos módulos foram planejados de maneira a contemplar competências de gramática e escrita, enquanto ferramenta para o ensino do(s) diálogo(s) em texto narrativo.

A informação contemplada nos três primeiros capítulos deste trabalho serviu de base teórica para a planificação da *Sequência de Ensino*, como ainda de sustentação para a interpretação dos dados recolhidos.

No quarto e quinto capítulos são retratados os procedimentos metodológicos utilizados ao longo deste estudo do tipo Investigação-ação, bem como os objetivos gerais e específicos que o orientaram. Seguidamente, são apresentados os dados que foram recolhidos a partir de produções escritas realizadas pelos alunos e a respetiva análise. As conclusões retiradas da análise, relativamente à eficácia da *Sequência de Ensino* para ensinar sequências dialogais no texto narrativo, não podem ser generalizadas, visto que esta investigação foi pensada para um grupo específico de alunos e para as suas dificuldades específicas.

O último capítulo reserva-se à reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido como tal, são apresentadas algumas conclusões, as principais limitações deste projeto e, por fim, algumas sugestões didáticas com vista a dar continuidade ao estudo dos diálogos em texto narrativo com alunos do 1.º Ciclo de escolaridade.

Capítulo 1

1. Ensino da Gramática na Língua Materna

1.1. Princípios orientadores para o Ensino da Língua Materna

Nos anos 70, Portugal enfrentou uma época que ficou marcada por conflitos sociais e ideológicos próprios de um período revolucionário. Verificaram-se nesta fase da História grandes transformações sociais, sendo que algumas dessas mudanças abrangeram reformas no sistema educativo. A democratização do Ensino permitiu que este se tornasse mais acessível para todos, independentemente dos obstáculos exteriores. Esta medida contribuiu para que a comunidade escolar (população estudantil e docente) se tornasse heterogénea, tanto a nível socioeconómico como cultural e linguístico.

Assim sendo, tornou-se num dos objetivos da escola corrigir as disparidades de origem, ou seja, segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades.

Ora, segundo várias investigações realizadas no campo das ciências de cognição, que visam estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da linguagem e o ambiente social e familiar, deixam claro que o processo de conhecimento linguístico de cada sujeito usufrui substancialmente das influências proporcionadas pelo meio, incluindo o meio escolar (Carvalho, Lemos & Goulart, 2016).

Se o desenvolvimento das habilidades de linguagem depende de uma variável de fatores como o contexto em que a criança está inserida, isto significa que alguns ambientes podem ser mais facilitadores do que outros. Daí a escola ter um papel crucial em desvanecer assimetrias socioculturais e permitir que todos os alunos desenvolvam diversas competências que conduzam “a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral.” (Sim-Sim et al. 1997, p. 34).

Com efeito, vários estudos têm chamado a atenção para o facto de que a disciplina da Língua Materna no Ensino Básico tem vindo a ser encarada com maior seriedade, devido a esta consciência de que o domínio da língua desempenha um papel de elevada importância na formação dos alunos.

Na verdade, a disciplina de Português não só contribui para o sucesso escolar como assume uma real importância no contexto social, permitindo a construção da identidade do indivíduo e o seu processo de socialização. No estudo de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 33-42) apresentam-se os seguintes princípios que devem orientar o estudo da língua materna:

- (i) Ao iniciar a escolaridade básica, qualquer criança possui um domínio significativo da língua usada no seu grupo de socialização primária. Este domínio é o resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que tenha ocorrido momentos de ensino formal. Neste sentido, cabe à escola promover a capacidade de expressão oral da criança e dar-lhe acesso à proficiência da vertente escrita da língua. Sobre a produção escrita, a escola deve ensinar as regras necessárias a uma produção precisa e desenvolver competências cognitivas que permitam à criança organizar o seu pensamento com vista à planificação da mensagem. Ou seja, estimular a aprendizagem de competências que não decorram de um processo natural de aquisição.

- (ii) É sabido que a língua padrão é a variante utilizada em situações institucionais de interação, nomeadamente “nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita (Sim-Sim et al., 1997, p. 38). No entanto, em qualquer comunidade linguística circulam variedades de cariz geográfico (diatópicas), social (diastráticas) e de situação (diafásicas), e por essa razão um dos objetivos centrais do ensino do Português é promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, não descurando a sensibilização para o respeito da variação linguística.

- (iii) É unanimemente constatado que um bom nível de habilidade na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais, e o treino de reflexão sobre a língua constituem fatores que favorecem a aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares. Considera-se que quando um elevado nível de mestria de escrita e leitura é atingido constitui um fator de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares; o inverso também tem vindo a ser demonstrado, quanto mais atenção for dada nas restantes disciplinas às competências de escrita e leitura, tanto melhor são os resultados obtidos pelos alunos na disciplina da língua materna, neste caso Português. Esta correlação exige dos professores um trabalho multidisciplinar que clarifique os alunos que as diversas disciplinas curriculares constituem uma unidade no que respeita ao tipo de capacidades cognitivas gerais e de estratégias de aprendizagem que mobilizam.
- (iv) O docente da Língua Materna deve favorecer o contacto com textos literários e não literários, pois deste modo está a proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre formas distintas de existência e conhecimento. Por conseguinte, a escola deve desenvolver nos alunos competências que lhes permitam tomar consciência da multiplicidade de património escrito, potenciando assim atitudes de abertura e tolerância face às diferenças. Esta preocupação é refletida em alguns documentos curriculares, como se verifica no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2016) em que é definido, como valor desejável, o respeito pela diversidade cultural.

Sendo a disciplina de língua materna a que mais contribui para o desenvolvimento de competências que serão úteis para o sucesso escolar e a formação do indivíduo, importa averiguar de que forma o domínio da gramática é integrado no Programa de Português do Ensino Básico e quais são as competências a desenvolver ao longo do Ensino Básico.

1.2. A Gramática no Programa de Português do Ensino Básico

Tratando-se de uma investigação em torno do ensino da gramática, pareceu-me pertinente analisar este domínio nos documentos oficiais, nomeadamente, nos *Programas e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (2015)* e nas *Aprendizagens Essenciais (2018)* na disciplina de Português.

O Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2015, define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica. Por sua vez, as Metas Curriculares definem para cada ano os objetivos a atingir e referem os conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos. Estes estão intimamente articulados e estruturam-se em quatro domínios nos 1.º e 2.º Ciclos; Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Os primeiros anos do Ensino Básico constituem uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos. Como tal, ao longo do 1.º Ciclo no domínio da Gramática pretende-se que “o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu *et al.* 2015, p. 8).

Os planos que devem ser tidos em consideração são: o da fonologia e a sua relação com a representação gráfica, o da morfologia (apreensão do conceito de palavra e os seus constituintes e a seleção de aspetos essenciais à flexão), lexicologia (conhecer a existência de família de palavras e as relações semânticas entre as palavras) e por fim a sintaxe (compreensão do conceito de sujeito e de predicado, expansão e redução de frases).

No 2.º Ciclo são concluídas e consolidadas as aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo. Por esse motivo, assume-se, nos domínios da disciplina de português, a articulação entre a consolidação do que foi aprendido e o alargamento das aprendizagens inerentes ao novo ciclo de ensino.

A propósito do estudo da Gramática, consideram-se adquiridos os conceitos relativos à fonologia, assim como o essencial da representação gráfica e correspondente correção ortográfica e, por último, as relações semânticas entre as palavras. Retoma-se o estudo, agora mais de forma contextualizada e aprofundada, das classes de palavras na morfologia e na sintaxe. Dá-se especial atenção ao estudo da morfologia, não apenas no que diz respeito ao estudo dos constituintes da palavra e aos seus processos morfológicos de formação, mas sobretudo nos seus paradigmas flexionais. Inicia-se também o estudo da frase simples e correspondentes funções sintáticas dos seus principais termos. É assim desejável que no final deste ciclo os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais e sejam detentores de um conhecimento explícito e reflexivo das regras gerais da língua e das suas principais ocorrências, e que, por outro lado, consigam aplicar esse conhecimento em situações de oralidade, escrita e leitura em concordância com o contexto.

As Aprendizagens Essenciais foram elaboradas a partir dos documentos curriculares existentes e são o denominador curricular comum de referência de aprendizagens dos alunos. Neste referencial curricular são elencados os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Durante o 1.º Ciclo no âmbito da gramática deseja-se desenvolver a consciência linguística dos alunos e consolidar progressivamente o domínio das regras que estruturam a língua. Interessa esclarecer que por consciência linguística se entende o estágio intermédio entre o conhecimento implícito da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma reflexão e sistematização. (Duarte, 2008, p. 18)

A partir do 2.º Ciclo, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolver níveis mais eficientes de competências nucleares da língua em todos os domínios específicos. No âmbito da gramática, o ensino deve ser orientado para o desenvolvimento da consciência linguística sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo).

1.3. O papel da gramática na sala de aula

Face ao exposto nos Programas de Português do Ensino Básico, a disciplina de Português deve promover um ensino dos conteúdos gramaticais que favoreça o desenvolvimento das competências metalinguísticas dos alunos. Para tal, é conveniente refletir sobre estratégias e procedimentos, bem como o papel do professor para levar a cabo o ensino da gramática.

O ensino da gramática, segundo Sousa e Cardoso (2005) citando Dionísio de Trácia, pode ser encarado sob duas perspetivas: a gramática é o que nos permite falar numa língua ou falar sobre uma língua. Ora, esta dicotomia abre caminho para a distinção entre a gramática implícita e a gramática explícita, já que, embora ambas remetam para o conhecimento linguístico, a essência desse conhecimento é diferente.

Assim, a gramática implícita diz respeito a uma gramática interiorizada que consiste, por um lado, num *dicionário mental* e, por outro, num conjunto de regras e princípios que atuam sob esse dicionário. Os falantes da língua materna, na generalidade das situações, não pensam nas regras gramaticais no momento em que compõem um discurso, embora recorram a um conjunto de regras e princípios da sua gramática interiorizada; para que esse conhecimento linguístico seja adquirido e mobilizado basta que exista exposição a uma língua (Sousa & Cardoso, 2005).

A gramática explícita, por sua vez, corresponde a um conhecimento consciente, intencional e refletido sobre a língua e sobre os princípios reguladores do código oral e escrito. Como esta gramática exige reflexão e observação das regularidades da língua, está fortemente associada à escolarização. Nas palavras de Duarte (2008), a gramática explícita denomina o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo (gramática implícita) que os falantes conhecem, assim como o conhecimento dos princípios que regulam o uso oral e escrito dessa língua. Para a mesma autora, este estágio de conhecimento é marcado pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (os fonemas, os morfemas, os itens lexicais, grupos sintáticos, etc.), de caracterizar as suas

propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; é também marcado pela capacidade de concretizar determinados objetivos em situações concretas do uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar ou exprimir um desejo)

Esta distinção entre gramáticas pode ser o ponto de partida para o professor refletir sobre o papel da gramática nas aulas de português. Isto é, o reconhecimento de que a criança possui uma gramática intuitiva da língua torna evidente que o professor não está a ensinar nada de novo à criança, mas está sim a tentar que faça uma reflexão sobre o seu próprio conhecimento e desenvolver a sua consciência linguística para estádios superiores do conhecimento explícito

Ainda assim, especialistas e responsáveis pelas políticas educativas de diferentes países têm-se debruçado sobre a necessidade de incluir como objetivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos; isto não impede que resultados em torno da leitura e da escrita concluam, tal como explica Duarte (2008): (i) ser necessário um conhecimento profundo da língua para desenvolver a competência de escrita e leitura; (ii) o conhecimento explícito da língua favorece, indiretamente, o sucesso escolar; (iii) a escola tem um papel decisivo no alargamento do conhecimento intuitivo da criança.

A partir das conclusões acima referidas é possível entender que a gramática ocupa um papel central nas aulas de português. Assim sendo, Duarte (2008) expressa as razões pelas quais a gramática deve ser um objetivo curricular, agrupando-as numa tríade de objetivos:

1. Os Objetivos instrumentais são os que permitem o acesso ao português padrão, possibilitam o domínio de competências variadas através de um conhecimento da língua profundo e extenso, desenvolvem competências de estudo, favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras, e esclarecem as estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio. Como refere quando fala sobre o *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (2008, p. 13):
“Embora à entrada no 1.º ano de escolaridade as crianças já conheçam intuitivamente o essencial da estrutura gramatical da sua língua, existem formas e estruturas que se desenvolvem tardiamente: nuns casos porque se trata de

aspectos da língua que se encontram em mudança; noutros, porque se trata de estruturas e construções características de usos formais da língua, em particular, da escrita. “

2. Os objetivos atitudinais-axiológicos estão ligados ao desenvolvimento de valores que promovem atitudes positivas nas crianças relativamente à(s) língua(s). O domínio gradual do português padrão constitui um meio de ampliar a autoconfiança linguística da criança que se vai tornando mais confiante no seu conhecimento da língua e na capacidade de o mobilizar numa situação concreta. Por sua vez contribuirá para despertar curiosidade e tolerância pelas diferentes manifestações culturais e linguísticas.
3. Os objetivos cognitivos gerais e específicos concedem que as crianças se apercebam que a língua de escolarização se constitui como um objeto de estudo, que pode ser observada com “olhos de cientista”. Como qualquer outro saber específico, os conteúdos gramaticais também podem ser mais apelativos para uns alunos do que para outros, e a tarefa de desenvolver estratégias interessantes é da responsabilidade do docente. Para tal, devem ser privilegiadas metodologias de estudo que permitam a observação e a experimentação e minimizadas as abordagens centradas na memorização.

1.4. O Ensino da gramática, que estratégias?

Ainda que constatada a importância do ensino gramatical, este continua a ser encarada pelos docentes como uma das áreas mais desafiantes para o seu ensino, nomeadamente para professores do 1.º Ciclo. Por seu turno, os alunos, em geral, consideram este domínio o menos atrativo do currículo, deixando para o professor a tarefa de desconstruir esse preconceito e demonstrar a sua utilidade. Para reverter esta postura dos alunos face à gramática é necessário que o professor adequa e inove as estratégias de ensino aos conteúdos a abordar em sala de aula. Tal como Shulman (1987), citado por Silva e Pereira (2014), já havia alertado, o conhecimento do professor não se esgota no domínio científico,

devendo ser capaz de construir situações de aprendizagem que facilitem a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. O mesmo autor distinguiu em dois níveis o conhecimento que subjaz ao trabalho do professor: o primeiro nível diz respeito ao conhecimento do conteúdo (num determinado domínio científico) e o segundo nível refere-se ao conhecimento didático do conhecimento (conhecimento sobre como ensinar um determinado domínio científico). Esta ideia é também apoiada por Travaglia (2002, p.139) que insiste sobre o facto de que o professor necessita de ter um conhecimento teórico o mais amplo possível para que consiga planificar atividades pertinentes.

Silvano e Rodrigues (2010) identificam uma das variáveis que contribui para que o ensino da gramática seja um área tão sensível – o processo escolhido pelos professores para operacionalizar esse ensino.

Em relação aos métodos de ensino da gramática, segundo Fonseca (2003), existem apenas o dedutivo e o indutivo, o que pode variar são os processos de levar à prática estes dois métodos. Então, a abordagem dedutiva centra o processo de ensino no professor, que apresenta o conteúdo, por vezes de forma descontextualizada, posteriormente fornece a regra, enquanto o aluno regista as indicações do professor (Xavier, 2013). Neste método, o raciocínio que o aluno faz é uma dedução, pois parte do geral para o particular (deduzir exemplos a que a regra gramatical se aplica). O ensino expositivo está associado a este método dedutivo, sendo ainda muito adotado pelos professores, mesmo se muitos estudos realizados neste campo demonstram que as aprendizagens são pouco expressivas, sobretudo quando associado à memorização em detrimento do treino. Apesar de a memorização ser essencial ao conhecimento, “a memorização não se vale a si própria, o que contribui para a proficiência linguística é a sua aplicação, a prática, o seu uso [...]” (Xavier, 2013, p.141). Algumas apreciações negativas feitas a este tipo de ensino baseiam-se no facto de este se apoiar muito em manuais escolares que, por sua vez, podem incorporar informações linguísticas incorretas e pouco rigorosas.

Por sua vez, o método indutivo tem a sua origem no pensamento de Bruner que entende que a aprendizagem se faz por descoberta. Então, o professor não apresenta as regras, mas opta por apresentar uma situação de aprendizagem que permite ao aluno observar e descobrir esse conhecimento por ele próprio. De acordo com Sousa e Cardoso (2005), as aulas de Português são lugares por excelência de ensino/aprendizagem da gramática a partir deste método, visto que um erro comum dos alunos pode ser eleito como motivo para abordar um determinado conteúdo gramatical. De forma a clarificar esta ideia, apresento um exemplo considerado pelas autoras (2005, p. 62) por ser um erro bastante frequente: o uso da segunda pessoa do singular do Pretérito Perfeito Simples, em formas como *fizestes* em vez de *fizeste*. O primeiro passo é formular o problema, começando por dar conta aos alunos de que nem todos usam o -s no final destas formas. Posteriormente, sugere-se aos alunos que consultem a gramática ou um dicionário para confirmar a forma consignada. O professor tem o papel de interveniente e questiona os alunos porque será que há tantas pessoas a colocar o -s na segunda pessoa do singular do Pretérito Perfeito Simples. Esta questão dá início a uma discussão, em que todas as contribuições são valorizadas e registadas, de seguida os alunos são desafiados a conjugar as segundas pessoas do singular dos tempos verbais do Português. Desta forma, os alunos constatarem que todas as segundas pessoas do singular dos tempos verbais terminam em -s (fazes, fazias, farás, façás, fizesses, etc). Através desta sequência os alunos verificam que o Pretérito Perfeito Simples constitui uma exceção, podendo concluir que acrescentar o -s se trata de um comportamento de sobregeneralização.

De seguida passo a apresentar algumas perspetivas didáticas mais dominantes, que decorrem da urgência de uma renovação metodológica no ensino da gramática. Estas perspetivas pretendem tornar o aluno o centro do processo de aprendizagem, embora assentem em princípios metodológicos distintos.

1.4.1. A abordagem pela Aprendizagem ativa de descoberta/ Laboratório Gramatical

A abordagem pela Aprendizagem ativa de descoberta, também denominada de Laboratório Gramatical, foi apresentada pela primeira vez por Inês Duarte ao constatar que o ensino da gramática estava a ser negligenciado nas aulas de Português. Esta preocupação de Duarte em destacar o ensino da gramática como uma competência é citada no trabalho apresentado por Silvano & Rodrigues (2010, p. 5):

“Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma.”

O laboratório é um espaço na aula de Português em que o aluno não só desenvolve o conhecimento explícito e a consciência linguística, como desenvolve capacidades investigativas. Alguns investigadores, entre eles Duarte e Walmesley, defendem que ensinar gramática nestes moldes proporciona às crianças a desenvoltura do “olhar de cientista” que permite interrogar e refletir sobre a realidade (no caso, língua e os seus usos). Esta metodologia proposta por Duarte (1998) assenta em quatro momentos distintos:

O primeiro é da responsabilidade exclusiva do professor; este seleciona o tópico a trabalhar e estuda-o de forma aprofundada e numa extensão superior ao que se espera dos alunos. Seguidamente, o professor reúne e organiza os dados linguísticos que considera serem mais significativos para que os alunos compreendam este tópico. Estes dados são organizados em dois blocos, sendo que o primeiro servirá para a primeira fase de trabalho com a turma e o segundo para testar as generalizações formuladas pelos alunos. Nesta segunda fase, será dada oportunidade à turma para descrever os tais dados e, sempre que seja apropriado, serão ensinados os termos que designam os conceitos gramaticais necessários. A partir da observação e descrição dos dados, será solicitado que os alunos reformulem a generalização descritiva que traduz o comportamento dos dados, e, com o auxílio do professor, ajustá-la-ão de modo a que ela seja mais clara e genérica possível. Terminada esta etapa, o professor fornecerá novos dados do

mesmo tipo que servirão para os alunos testarem a validade da generalização formulada. A terceira etapa do trabalho compreende a realização de exercícios de treino, que devem ser diversificados- elaborados para serem realizados autonomamente e em pequenos grupos, com e sem recurso a materiais auxiliares. Estes exercícios destinam-se a garantir que as generalizações descritivas descobertas na fase anterior fiquem conservadas na memória a longo prazo dos alunos e, desta forma, possam ser ativadas sempre que o aluno necessitar.

Através da descrição das diferentes etapas é possível constatar que o aluno desempenha um papel central e ativo, enquanto o professor tem um papel de mediador de todo o processo. No entanto estas fases podem ser explicitadas em várias tarefas, como apresentam Silvano e Rodrigues (2010), citando Duarte.

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1.ª tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2.ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3.ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4.ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5.ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6.ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7.ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8.ª tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9.ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10.ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Tabela 1- Fases e tarefas do Laboratório Gramatical, segundo Silvano e Rodrigues (2010).

Como se pode observar pela tabela acima apresentada, este modelo de ensino-aprendizagem de gramática proporciona ao aluno vantagens em dois

domínios distintos: o instrumental e o cognitivo. O primeiro domínio permite que o aluno descubra as regras da língua e consiga utilizá-la em diversos contextos. Numa perspetiva cognitiva, permite que o aluno se torne um observador competente, através de uma metodologia ativa de descoberta e de resolução de problemas que são também utilizadas, mais frequentemente, em outras áreas curriculares. Ao refletir sobre as operações que realiza quando usa a língua, o aluno desenvolve habilidades mentais como a memorização e a capacidade de atenção sobre os dados linguísticos.

As principais desvantagens apontadas para esta estratégia de ensino é o tempo despendido entre a planificação e a implementação destas atividades, para além de exigir muito dos docentes que não só têm de dominar os conteúdos gramaticais, como têm de mobilizar o “saber como ensinar” para preparar um laboratório gramatical.

1.4.2. Abordagem pela Pedagogia do Discurso

Esta abordagem surge da tal urgência que já referi da renovação de metodologias no ensino da gramática e defendida a partir da década de setenta por Joaquim Fonseca e Fernanda Fonseca na obra intitulada *Pragmática linguística e ensino do Português* (1977). A centralidade desta pedagogia é o texto/discurso na aula de português com o objetivo de consciencializar o aluno dos recursos múltiplos da língua e, conseqüentemente, conduzi-lo à exploração desses recursos para assim conseguir adequar a sua tipologia de discurso às diversas circunstâncias. A utilização desta abordagem abre espaço na aula de Português para duas capacidades centrais: a de análise e a de produção de textos. Interessa esclarecer que não se pretende anular o estudo da estrutura linguística, mas “advoga a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso” (Silvano & Rodrigues, 2010, p.278).

Esta conceção não tem comparação com as práticas tradicionais do estudo do texto, em que este é usado enquanto pretexto para o ensino da gramática. Requer antes uma reflexão sobre as estruturas e regras de funcionamento da língua como instrumento para a construção do texto em articulação com uma

situação de comunicação. Ao optar por esta abordagem, o professor viabiliza a articulação entre os diferentes domínios do Português (leitura e escrita, gramática, educação literária e oralidade) por meio de uma didática coesa e interligada.

1.4.3. Sequência Didática

Camps (2006) apresenta uma metodologia para aprender gramática que designa “Sequência Didática”, partindo das seguintes suposições prévias: (i) o conhecimento gramatical deve oferecer aos alunos ferramentas que permitam compreender o real funcionamento da língua e, por sua vez, ajudá-los a compreender os textos que leem para falarem e escrevem melhor; (ii) esta primeira suposição não deve excluir a consideração de um objeto de ensino e aprendizagem gramatical em si mesmo como um processo focado, para posteriormente os alunos utilizarem essas ferramentas aprendidas em processos de compreensão e produção.

Para a autora, a mais valia desta proposta didática é permitir uma estreita relação entre o processo de avaliação e processo de ensino e aprendizagem, pois o professor tem a oportunidade de intervir de imediato, quando deteta as dificuldades dos alunos ao longo do processo, evitando assim que estas se mantenham até ao final da sequência. Assim sendo, este modelo didático organiza-se em três momentos consecutivos: (i) na primeira fase é definida a questão problema a estudar e são antecipados os conteúdos gramaticais a serem aprendidos; (ii) A segunda fase constitui o núcleo da sequência porque é neste momento que se decidem os procedimentos a serem seguidos, a forma como os dados vão ser analisados e de que modo se vão obter as conclusões; (iii) o último momento é reservado à escrita de um relatório que pretende servir de reflexão sobre os conhecimentos gramaticais que foram desenvolvidos ao longo da sequência, e sobre os procedimentos adotados. Ainda que nesta sequência

estejam envolvidos diferentes momentos e atividades diversas, a autora reforça que esta deve ser entendida como uma unidade cujo objetivo geral lhe dará significado.

Como referido anteriormente, esta metodologia permite monitorizar de perto a evolução das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, Camps (2006) elenca os princípios que devem ser considerados neste processo de avaliação formativa: o professor deve tornar explícitos, para os alunos, os objetivos das atividades e as competências que pretende que eles adquiram, e fornecer ajuda necessária aos alunos para que possam construir o seu próprio conhecimento.

Através destes exemplos não pretendo identificar o método bom e o método menos bom porque, tal como Fonseca (2003) explica, o professor pode utilizá-los de forma alternada. Quando utiliza o método indutivo, está a favorecer a aprendizagem das crianças que aprendem preferencialmente por indução, mas se o fizer sempre está a criar maiores obstáculos às crianças que aprendem melhor por dedução e o contrário também é verdadeiro.

Capítulo 2

2. O Ensino da escrita: perspectivas e processo de aprendizagem

Até à década de 70, a escrita não era compreendida como um objeto de estudo que exige uma atuação sistemática e persistente. Lopes (2003) esclarece que o método de ensino da escrita não considerava a multiplicidade dos diferentes tipos de texto e, por isso, os alunos realizavam produções escritas desprovidas de contexto, e sem que lhes fossem clarificados os aspetos processuais inerentes à atividade de escrita.

Esta conceção remete para uma abordagem mais tradicional e que, segundo Barbeiro (1999), surge muito apoiada no pressuposto de que apenas os textos literários deviam ser alvo de estudo, por se considerar que o texto literário realiza o uso supremo da língua. Como tal, esta perspectiva incide sobre o ensino de regras gramaticais e de análises de textos modelo, sendo ainda a presença ou ausência de erros gramaticais um dos principais aspetos considerado nas avaliações de textos. Do ponto de vista pedagógico, esta perspectiva privilegia a elaboração de produções escritas descontextualizadas, que se esgotam no contexto escolar, dado que são produzidos *na* e *para* a escola.

A ênfase colocada no código oral, por parte de novas teorias da linguística, conduziu a que o processo de escrita fosse olhado sob uma perspectiva comunicativa – a escrita passa a ser encarada como a passagem do código oral ao escrito. De acordo com Lopes (2003), a escrita assumiu um papel subsidiário em que era usada como meio de ensino do oral. Neste sentido, o ensino da escrita só era introduzido quando o aluno demonstrasse domínio automatizado do oral. Uma vez reconhecidas as diferenças entre o oral e a escrita, tornou-se necessário reestruturar a mensagem em função das limitações colocadas pela comunicação escrita. Como Barbeiro (1999, p.70) clarifica, o texto passou a ser orientado por uma situação de comunicação bastante delineada, procurando responder a

questões como: *quem escreve? onde? a quem? a propósito de quê? com que finalidade?*

Vigner (1982), referido por citado por Barbeiro (1999), contrapõe com uma abordagem que questiona a dependência entre a oralidade e a escrita- abordagem de reescrita-, em que o processo de escrita é marcado por meio de reformulações consecutivas com vista a adaptar o texto à situação de comunicação. Em consequência de o recetor estar ausente no momento da produção, as informações que possam reforçar a interpretação da mensagem devem ser transformadas em linguagem verbal, de forma a assegurar o êxito do enunciado. Atendendo a esta característica, o discurso tem possibilidade de surgir de forma mais organizada do que no registo oral, possibilitando também a escolha lexical e sintática por parte do escritor.

Serafini (1986), citado por Barbeiro (1999), formula uma nova perspetiva pedagógica centrada nas etapas que constituem o processo de escrita – perspetiva processual. Este modelo entende que para se escrever é necessário percorrer três etapas: sendo a primeira uma fase preparatória, em que o sujeito obtém as informações e organiza as ideias; a segunda etapa corresponde ao desenvolvimento; e a última é designada por revisão, que tem como finalidade melhorar o próprio conteúdo e a forma. A fase de reescrita pode contemplar a reformulação total ou parcial do texto e processa-se a partir da análise realizada pelo professor.

A constatação sobre a multiplicidade de operações que são mobilizadas durante o processo de escrita conduziu ao aparecimento de novas perspetivas, entre elas a perspetiva de intervenção específica e a perspetiva funcional e global. A primeira inicia o processo de aprendizagem a partir da subdivisão do processo global de escrita em habilidades, sendo cada uma delas estudada de modo particular. Exercícios com enfoque na combinação de frases inscritos num contexto comunicativo são as principais técnicas adotadas nesta perspetiva. A segunda perspetiva, em contraste com a anterior, não designa técnicas específicas para desenvolver determinadas habilidades, contudo defende que é possível o aluno desenvolver capacidades linguísticas inerentes ao processo de escrita se estiver

envolvido em atividades de escrita integradas no contexto pessoal e social em que ocorrem (Barbeiro, 1999, p. 72/73).

A evolução sobre o olhar do ensino da escrita, segundo Lopes (2003), deu-se em virtude de vários contributos teóricos: as teorias enunciativas, que permitiram o entendimento dos discursos como eventos de natureza social, que envolvem sujeitos socialmente e culturalmente contextualizados; a linguística textual, que definiu o texto enquanto objeto de estudo, esclarecendo sobre os aspetos que permitem a construção de um texto coeso e coerente; e a sociolinguística, que forneceu à didática das línguas o conceito de competência comunicativa.

2.1. O processo de escrita

Como Barbeiro e Pereira (2007) explicam, a complexidade do processo de escrita é o efeito da multiplicidade de competências (gráficas, ortográficas e compositivas), atividades e decisões que nele estão presentes. O reconhecimento desta complexidade fez incidir o estudo em torno da expressão escrita, que passou a ser encarada como um processo e não somente sobre os seus produtos. (Barbeiro, 1999).

Flower e Hayes (1981) apresentam um modelo revelador da complexidade de componentes envolvidas no processo de escrita, sendo este formado por três principais componentes: o contexto da produção, a memória a longo prazo e o processo de escrita.

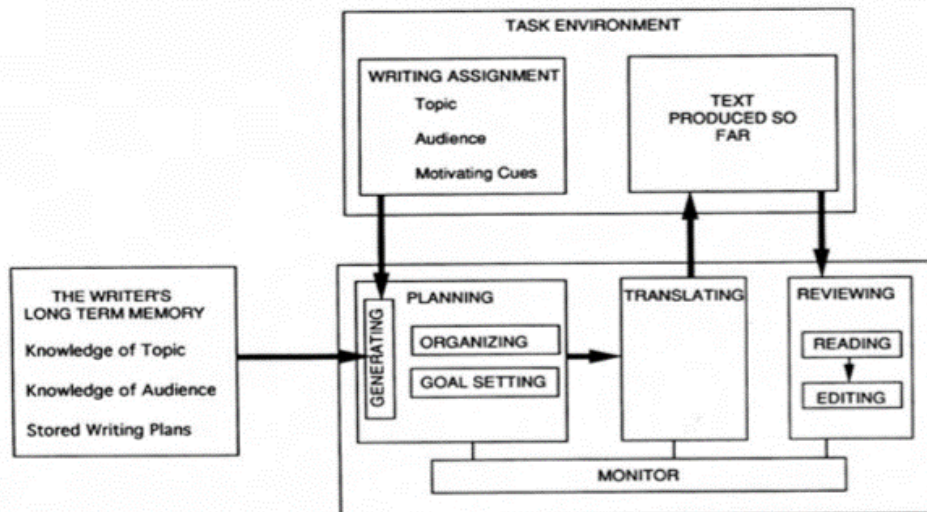


Figura 1- Modelo de escrita (Flower e Hayes, 1980)

Na primeira componente, o sujeito organiza e elabora o discurso tendo em consideração o contexto situacional. A segunda componente integra a memória a longo prazo, não exclusivamente sobre o tópicos do texto, mas também sobre o público ou plano do texto, da qual o escritor se socorre para escrever. A última componente do modelo contém o próprio processo de escrita, especificando-o em três etapas: planejar, redigir e rever sobre o controlo de um monitor. Os autores detalham cada uma das componentes associadas ao processo de escrita:

- (i) **Planificação:** constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e seleciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto, que podem processados a partir da memória ou do contexto de produção (Barbeiro, 1999, p. 60). O processo de planeamento envolve vários subprocessos: inicialmente, o sujeito gera ideias através do recurso à memória de longo prazo; o subprocesso seguinte, corresponde à organização, nesta fase são eliminadas ou selecionadas ideias tendo como referência a situação de comunicação que o texto integra; o outro subprocesso, diz respeito à delimitação dos objetivos que o escritor se propõe cumprir.
- (ii) **Redação:** constitui o processo de transcrever as ideias em linguagem escrita (Flower & Hayes, 1981). Porém, no ato da escrita, o sujeito não deve limitar-se à transcrição exata das ideias, mas sim fazer

correspondê-las às exigências próprias da comunicação escrita, colocando em evidência os mecanismos de coesão textual.

- (iii) Revisão: conforme se observa no modelo de Flower e Hayes (1981), este processo está dependente de dois subprocessos: avaliação e revisão. Isto é, a revisão por si só, pode ser um processo consciente no qual os escritores optam por ler o que escreveram como mote para futuras produções, ou pode ter o objetivo de avaliar ou rever o texto.

No ano de 2012, Hayes apresenta a mais recente reformulação do modelo (figura 2), ainda que este contenha recursos que permanecem atuais nas representações modernas do processo de escrita. O novo modelo foi apresentado em três níveis dependentes entre si: o nível de controlo, o nível de processo e o nível de recursos. O nível de controlo relaciona-se com a motivação, a definição dos objetivos, os planos atuais e os esquemas de escrita. Para o autor, a motivação ocupa um papel central neste modelo, uma vez que tem a capacidade de determinar o nível de envolvimento de um sujeito na atividade de escrita.

Ao comparar os dois modelos (figuras 1 e 2) é possível observar que o processo de escrita e o ambiente da tarefa se agrupam no mesmo nível - nível de processo. O esquema sequencial do segundo nível do modelo envolve o “proponente”, o “avaliador” e o “tradutor”. O ambiente de trabalho atua em simultâneo e inclui o texto produzido até ao momento, os materiais da tarefa e os planos de escrita, e os colaboradores e críticas (Reis, 2018). Também neste nível é suprimida a planificação e a revisão por Hayes ao considerar que estes já estão integrados processo de escrita, assim não vê necessidade de duplicar as atividades. Como o autor explica (2012, p. 376), “Creating a written plan not only involves setting goals, generating ideas, and evaluating them but also necessarily involves translation and transcription to produce a written product: a plan.”

Por fim, o nível de recursos integra a atenção, a memória a longo prazo, a memória de trabalho e a leitura.

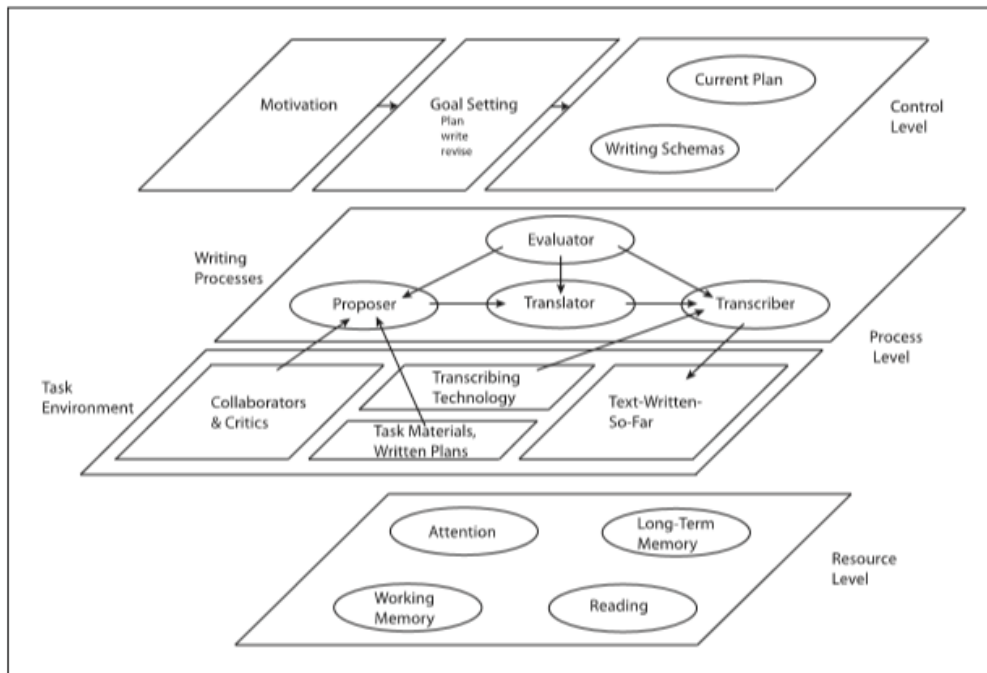


Figura 2- Atual modelo do processo de escrita (Hayes, 2012)

2.1. A influência da gramática na aprendizagem da escrita

Para muitos alunos, a escrita é um processo muito desafiador, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. De acordo com Robinson e Feng (2016), esta dificuldade deve-se à exigência do uso simultâneo entre as habilidades de linguagem do vocabulário e ortografia, assim como, da capacidade de organizar e transmitir ideias. Ainda assim, de acordo com Collins e Norris (2017, p. 16), essa dificuldade não é tão experienciada pelos alunos com um conhecimento gramatical mais sólido pois terão maior facilidade em fazer a transição entre “learning to read and write” e “reading and writing to learn”.

Algumas investigações sobre o ensino da gramática referem que nem todos os métodos de ensino conseguem ajudar o aluno a fazer essa transição. O método tradicional de ensino, ainda predominantemente praticado, é um exemplo de uma abordagem dedutiva que não tem o impacto desejado no desenvolvimento das competências de leitura e escrita; os exercícios utilizados neste método, por vezes sem significado e ausentes de um propósito de comunicação, não prepararam os alunos para situações reais de leitura e escrita. Bronckart (2008), citado por Fontich e Camps (2014, p.598), também reconhece que a “gramática tradicional” muito adotada pelas escolas revelou-se incapaz de se tornar numa ferramenta adequada para a aprendizagem da língua.

O debate em torno do ensino da gramática, considerando que a aprendizagem desta pode ser impulsionadora de um domínio progressivo das habilidades de escrita, divide-se em duas posições: de um lado a convicção de que conhecer a gramática de uma língua não é condição determinante para saber escrever nessa língua e, do outro, o argumento de o conhecimento gramatical ser essencial para adquirir competências de escrita.

Robinson e Feng (2016) relataram um estudo de sucesso que se realizou em colaboração com um grupo de professores e alunos, com a finalidade de encontrarem estratégias eficazes e de qualidade para o ensino da escrita. A metodologia da investigação iniciou com a análise de produções dos alunos, para desta forma os professores detetarem os erros mais comuns; a partir da análise foram implementadas sessões de gramática com vista a melhorarem a qualidade de escrita. No final de cada sessão, os alunos recebiam um parágrafo da sua produção inicial em que tinham de reescrever incorporando o que haviam aprendido nessa sessão. Na discussão dos resultados os investigadores esclarecem que se evidenciaram melhorias na qualidade de escrita dos alunos após estas intervenções, e explicam os motivos: os professores planearam aulas direcionadas para os erros/dificuldades específicas daqueles alunos e os alunos passaram a receber feedback sobre os aspetos gramaticais que precisavam de melhorar.

Ainda que não exista um consenso sobre o ensino da gramática, num estudo conduzido por Fontich e Camps (2014), são referidos aspetos didáticos a serem ponderados no ensino da gramática quando se pretenda que esta esteja implicada na dimensão da escrita:

- (I) As atividades metalinguísticas são a ferramenta que permite aos alunos refletir sobre os processos e regras de funcionamento da língua. Como tal, os alunos devem conseguir entender a linguagem como um objeto de estudo próprio.
- (II) As interações da sala de aula devem ser baseadas tanto no uso da linguagem como nas capacidades metalinguísticas dos alunos. Entendendo o ensino da gramática como um meio para refletir sobre a linguagem escrita, o professor pode partir de dois pontos distintos: partir de um texto e focar a

atividade gramatical em algum problema detetado ou pode iniciar a aprendizagem com um conteúdo gramatical com fim a analisar o seu comportamento num texto. (Fontich & Camps, 2014, p. 616)

Sendo este um trabalho que pretende averiguar a progressão escrita dos alunos, através da articulação da aprendizagem de conteúdos gramaticais, no capítulo seguinte serão retratados alguns aspetos que subjazem à didática textual. Contudo, será dada maior atenção aos aspetos teóricos relacionados com a sequência dialogal e a sequência narrativa por serem a principal dimensão deste estudo.

Capítulo 3

3. Didática textual

De acordo com Pereira (2001, p. 21), uma das dificuldades com que um professor de Português se depara relaciona-se com o uso não consensual das diversas terminologias. Ainda assim, um dos conflitos mais frequentes é a alternância entre “tipos de texto”, “tipos de discurso” ou “gêneros de texto”, sendo que cada uma das nomenclaturas abre caminho para uma diferente perspectiva didática no ensino da leitura e da escrita.

Adam (1992), como cita Pereira (2001), reconhecendo a heterogeneidade característica dos textos propõe-se trabalhar sobre a *sequência* – percebida como uma unidade relativamente autónoma e dotada de uma organização interna – e adota um número reduzido de *tipos sequenciais*. Essa tipologia, até então reconhecida como uma das mais pertinentes no âmbito da Didática da Língua, distingue os seguintes protótipos: narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo e dialogal.

Apesar de reconhecida a validade da proposta de Adam, alguns autores manifestaram preocupações de ordem didática sobre a mesma. Um desses exemplos foi Dominique Brassart, ainda citado por Pereira (2001), que apresenta uma tipologização a que os textos devem ser sujeitos: o ponto de vista do escrito, o ponto de vista do texto e o ponto de vista do discurso. Assim, o ponto de vista do escrito diz respeito à aparência do documento (como por exemplo, as suas estruturas verbais, semânticas e formas, e marcas pragmáticas), permitindo assim a sua rápida identificação; o ponto de vista do texto corresponde à estrutura interna, isto é, à maneira como as informações se organizam de forma coerente; o ponto de vista do discurso relaciona-se com o objetivo comunicacional. Na opinião do autor, se nenhum destes pontos de vista for negligenciado durante o processo de

ensino, os alunos vão tornar-se capazes de produzir e compreender discursos em situações muito variadas.

Schneuwly (1995), nas palavras de Pereira (2001), também questionou a adequação do ensino a partir da consideração dos tipos de texto. Tal como explica, ninguém lê “textos narrativos”, “argumentativos” ou “explicativos”, mas qualquer pessoa lê um romance, uma carta, instruções ou escreve, por exemplo, um relatório. Tal como afirma Adam, citado por Pereira (2001), os géneros enquanto unidades linguísticas globais, culturais e socialmente tipificadas parecem ter uma clara aplicabilidade didática.

Assim, em 1996, Dolz e Schneuwly conceberam um instrumento (*tipologização mista*) que cruza os géneros e tipos. Esta opção é justificada pelos autores pela existência de uma similaridade entre os géneros reagrupados para assim, a transferência de saberes se operar com maior facilidade entre um e o outro (Pereira, 2006).

Domínios sociais de comunicação <i>Aspetos tipológicos</i>	Exemplos de géneros orais e escritos
Cultura literária ficcional <i>Narrar</i>	Conto maravilhoso; fábula; lenda; diário; romance (...)
Documentação e memorização de ações humanas <i>Relatar</i>	História de vida; relato viagem; diário; autobiografia; currículo vitae (...)
Discussão de problemas sociais controversos <i>Argumentar</i>	Texto de opinião, diálogo argumentativo; reclamação; debate (...)
Transmissão e construção de conhecimentos <i>Expor</i>	Texto expositivo; conferência; artigos de enciclopédia; relatório de uma experiência (...)

Instruções e prescrições	Instruções de montagem; receitas; regulamento; regras de um jogo (...)
<i>Descrever</i>	

Tabela 2- Tipologização mista entre géneros e tipos de texto proposta por Dolz e Schneuwly

Como conclui Pereira (2001, p.43), ainda que as tipologias textuais levarem discussões no ensino do português, não deixam de trazer virtualidades para a didática da língua, pois o seu conhecimento ajuda o professor a: (i) analisar e caracterizar os textos que propõe aos alunos, pondo em evidência as marcas características de um tipo de discurso ou situação enunciativa; (ii) detetar a origem de certas dificuldades dos alunos em redigir; (iii) propor aos alunos exercícios de remediação localizada e fornecer-lhes informações sobre a provável origem dos seus erros.

3.1. Tipos de sequências textuais

Anteriormente foi referido que Adam optou por seleccionar a dimensão sequencial como critério para a sua proposta de tipologização, dado que os textos se caracterizam, normalmente, por uma estrutura heterogénea. Como explica Silva (2012), essa heterogeneidade pode decorrer do facto de cada texto poder conter sequências de tipos diferentes ou, por outro lado, das inúmeras maneiras de combinar os diferentes tipos de sequências em produtos verbais.

De acordo com a concepção de Adam, os textos são compostos por sequências que, por sua vez, são constituídas por segmentos protótipos correspondentes a diferentes fases intrínsecas a essa sequência – macroproposições. Nas palavras de Silva (2012), estes segmentos possuem uma estrutura com características específicas e correspondem a representações mentais esquemáticas. Assim, na perspectiva do autor, um texto define-se por uma

estrutura hierárquica que inclui n sequências que, por sua vez, se compõe em n macroproposições das quais podem ser formadas n proposições.

Ainda na obra de 1992, Adam configura um conjunto fechado que integra cinco tipos de sequências: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais. Na hipótese de um texto incluir apenas uma das sequências referidas denomina-se por texto unissequencial, no caso de um texto ser composto por múltiplas sequências, quer sejam do mesmo tipo ou tipo diferente, caracterizam-se como texto plurissequencial. No caso de ser um texto plurissequencial, importa assinalar o modo como as sequências podem ser integradas no mesmo texto. No ano de 2005, Adam, citado por Silva (2012) explicita como estas podem ser articuladas: (i) sequências coordenadas, se estas ocorrem em sucessão; (ii) sequências alternadas, se ocorrem paralelamente; (iii) sequências inseridas, se ocorrem de forma encaixada. O último exemplo de articulação é muito recorrente no género literário romance, por exemplo, quando uma personagem é descrita logo a seguir ao seu primeiro aparecimento. Neste caso em concreto, uma sequência descritiva foi intercalada no seio de uma sequência narrativa.

Ainda em torno da reflexão sobre o modo como as diferentes sequências se podem articular, Adam distingue-as em função do seu efeito, isto é, identifica qual das sequências é dominante num dado texto. Neste sentido, foram determinados três critérios para identificar a sequência que predomina num texto heterógeno, os quais devem ser utilizados em simultâneo para assegurar uma avaliação rigorosa: (i) a sequência que abre e encerra o texto constitui, geralmente, a sequência dominante; (ii) a sequência mais extensa é, na maioria das vezes, a sequência dominante; (iii) a sequência através da qual o texto pode ser resumido representa a sequência dominante.

Nos subcapítulos seguintes serão explicitadas as estruturas macroproposições protótipas da sequência dialogal e da sequência narrativa. Uma vez que o objetivo deste estudo consistiu em planear um Sequência de Ensino que ajudasse os alunos a ultrapassar a dificuldade em introduzir diálogos no texto narrativo, as sequências textuais acima referidas serão alvo de maior destaque e esclarecimento.

3.2. Sequência dialogal

Recorrentemente, as designações de *conversa* ou *diálogo* para se referenciar um texto em que dois ou mais interlocutores intercalam a tomada da palavra. Silva (2012) esclarece que esta definição integra tanto diálogos de realidades objetivas como os diálogos do discurso literário (em particular, nos textos narrativos e dramáticos).

Adam (1992) propôs que as duas designações fossem diferenciadas, numa tentativa de lhes conferir algum rigor terminológico. Assim, para este autor, a *conversação* denomina um género discursivo marcado “pela alternância entre dois ou mais locutores” (por exemplo, debate ou entrevista) (Silva, 2012, p. 169). Neste ponto de vista, considera-se o ritual social de comunicar verbalmente com enfoque quer na forma, quer no modo de manter o contacto entre indivíduos, privilegiando os lugares e grupos sociais em que se inserem os interlocutores.

Por sua vez, Adam reconhece que o termo *diálogo* designa um tipo sequencial específico caracterizado por uma estrutura macroproposicional própria. Como tal, interessa analisar e esclarecer o modo como são “estruturados os textos produzidos por dois ou mais locutores que alternam a tomada de palavra”, sendo esta a perspetiva que mais interessa à Linguística Textual (Silva, 2012, p. 170).

As sequências dialogais, quer em textos completos ou em segmentos de texto que integram diálogo, são distinguidas das restantes sequências textuais, desde logo pelo facto de serem poligeradas (produzidas por mais do que um interlocutor). Nessa medida, considera-se que uma sequência dialogal é um texto produzido coletivamente, pois um diálogo é produzido por mais do que um locutor. Em contrapartida, no seio de um texto dialogal é possível integrar uma ou mais sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa ou explicativa.

Parafraseando Silva (2012), poderemos afirmar que a sequência dialogal é entendida como um texto (ou segmento textual) composto por intervenções de um ou mais interlocutores que alternam repetidamente o uso da palavra.

Adam (1992), na obra *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*, distingue em dois tipos as intervenções que incorporam a estrutura das sequências dialogais: as intervenções fáticas e as intervenções transacionais.

As intervenções fáticas englobam os rituais de abertura e fecho das sequências dialogais. Estes rituais podem ser mais ou menos extensos e variar o número de intervenções conforme os padrões socioculturais dos locutores. Como estas intervenções são, geralmente, fórmulas de saudação e despedida os seus conteúdos podem ser facilmente previsíveis.

Por sua vez, as intervenções transacionais incluem o conteúdo que os locutores pretendem comunicar; constituem o corpo da interação e são menos ritualizadas do que as intervenções fáticas.

A estrutura macroproposicional típica de uma sequência dialogal decorre da articulação entre as sequências fáticas e transacionais. Como se pode verificar no seguinte esquema apresentado por Adam (2005), citado por Silva (2012, p.179).

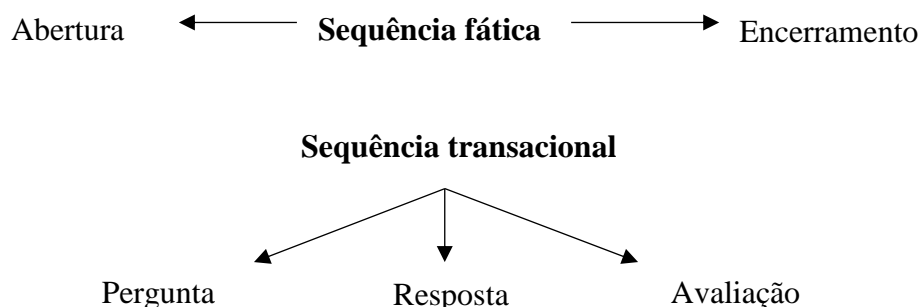


Figura 3- Estrutura macroproposicional de uma sequência dialogal (Adam, 2005)

Conforme se observa no esquema, à sequência fática segue-se um número variável de sequências transacionais, e o *encerramento* marca o final do diálogo. No entanto, há alguns casos em que os limites do diálogo não são facilmente identificáveis.

No entanto, Catherine Kerbrat-Orecchioni enuncia alguns critérios que podem servir de base para demarcar as fronteiras do diálogo. A autora (citada por

Silva, 2012) considera que a variação do número de interlocutores, a alteração das coordenadas espacial e temporal ou a mudança do conteúdo abordado são fatores condicionantes para a marcação do início ou o fim de um diálogo.

3.2.1. Sequências dialogais num conto

No quarto capítulo, *L'inscription du dialogue dans le récit*, Adam (2001) explica que a integração de diálogos sempre constituiu, para os escritores, um problema de técnica e estética por ser um tema pouco tratado pela teoria da narrativa.

Nesta sequência, o autor propôs-se refletir sobre os diálogos presentes numa fábula de La Fontaine protagonizada por um lobo e um cordeiro. Esta análise demonstrou que o corpo de interação entre as personagens era bastante complexo, não respeitando o modelo protótipo da sequência dialogal. As intervenções fáticas de abertura e fecho foram omitidas dos diálogos das personagens, contendo apenas a intervenção transacional. O autor adianta duas explicações possíveis para esta constatação: o tipo de interação entre personagens torna desnecessário o ritual fático e a lei económica do género narrativo fábula.

Esta reflexão, sobre os diálogos inseridos numa fábula, apoia a conclusão de Silva (2012) a respeito das tipologias propostas por Adam: as sequências textuais, enquanto esquematizações não normativas podem concretizar-se nos textos de forma distinta.

Outra questão que se levanta na escrita de diálogos entre personagens diz respeito aos verbos introdutores de discurso. Duarte (2001) refere que a pobreza lexical dos verbos *dicendi* representa um dos maiores problemas na concretização da tarefa escolar de produzir diálogos; reforçando que, para solucionar a falha detetada, o docente necessita de conhecer diferentes modelos que descrevam os verbos introdutores de discurso relatado.

Tanto Duarte (2001) como Lopes (2003) consideram estes verbos de grande relevância, embora reportem razões diferentes: para a autora, a importância reside

na capacidade destes verbos caracterizarem a “voz” que introduzem, dando a conhecer a situação de enunciação; o segundo autor realça que o verbo introdutor restringe as possibilidades de o leitor escolher o modo de entoação da fala. Considerando as declarações dos autores, estes verbos permitem informar e expressar o modo como o discurso entre os sujeitos falantes se processa.

Duarte (2001, p. 127/128) esclarece que o estudo dos verbos introdutores pode basear-se em critérios de natureza sintática ou semântica-pragmática. Enquanto alguns autores estudam a compatibilidade entre determinado verbo e modo de relatar, e também a posição do verbo em relação ao relato, outros autores focam-se na divisão dos verbos em grupos de verbos neutros (dizer) ou grupos de verbos pressuposicionais (como por exemplo, *replicar* implica a existência de uma intervenção anterior realizada por um locutor diferente).

A autora do texto *Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores* (2001, p. 129) sugere algumas competências a desenvolver em atividade centradas no estudo dos verbos: (i) alargar o léxico dos alunos; (ii) tornar os alunos capazes de apreciar a utilização literária destes verbos; (iii) conduzir a um uso mais adequado e variado dos verbos nas suas produções escritas.

3.3. Sequência narrativa

Vladimir Propp lançou os alicerces da atual narratologia ao criar uma obra de referência, em 1928, *A morfologia do Conto*. Enquanto analisava e comparava diversos contos russos, o autor descobriu que as mesmas ações são repetidas em contos diferentes, alterando-se apenas os nomes e os atributos das personagens. Por considerar as funções das personagens como partes fundamentais para os contos, surgiu o estudo dos contos a partir da ação da personagem, designada por função (Vieira, 2001).

Anos mais tarde, Bremond revê o trabalho de Propp e propõe um processo narrativo que assenta numa estrutura triádica: a cronologia de uma história implica que um evento se inicie, se desenvolva e termine. De acordo com Vieira (2001, p.

601), são os trabalhos de Propp e Bremond que introduzem a unidade mínima da narrativa.

Labov e Waletzky (1967), segundo Vieira (2001, p. 602) anunciam que a narrativa desempenha duas funções: a de referência, que diz respeito à transmissão de informações relacionadas com a narrativa – personagens, lugar, tempo, eventos; e a função de avaliação, que transmite o motivo da narrativa ser contada – importância da história para o narrador e juízos emitidos. Para estes autores a narrativa é iniciada partir da Orientação – momento no qual é apresentado o tempo, espaço e personagens -, em seguida ocorre uma ação que modifica o estado inicial – Complicação-, culminando a narrativa numa Ação que “transforma a nova situação provocada pela complicação”. A narrativa é finalizada no momento em que é apresentada a Moral ou Conclusão (Vieira, 2001).

Todorov (1971-1972), também citado por Vieira (2001), propõe a divisão da sequência narrativa em cinco macro-proposições: (Pn1) situação inicial estável; (Pn2) força que vem perturbar; (Pn3) estado de desequilíbrio; (Pn4) força em sentido inverso; (Pn5) equilíbrio. Sendo que, na opinião do autor, “uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma forma qualquer vem perturbar.” (citado por Vieira, 2001)

Segundo Adam (1992), citado por Silva (2012, p. 131- 133), a definição de sequência narrativa envolve características intrínsecas, que fazem com que determinado segmento textual seja de tipo narrativo: (i) a unidade temática, isto é, os conteúdos incidem preferencialmente num sujeito, seja este individual ou coletivo; (ii) a sucessão cronológica, que integra a progressão temporal entre a situação inicial e a situação final; (iii) as relações de causalidade, ou seja, a intriga narrativa é gerada por ações e palavras anteriores de personagens que, simultaneamente, causam novas ações e palavras; (iv) a transformação dos predicados, ao longo da narrativa o protagonista vai sofrendo um conjunto de transformações das suas características por força de eventualidades que integram a sucessão temporal; estas quatro características referidas permitem atribuir um carácter processual a este tipo de sequência (v) a avaliação, que diz respeito à lição de moral explícita ou implícita, que é possível retirar da história narrada.

À semelhança de Todorov, Adam considera que a sequência narrativa é composta por cinco macroproposições. Baseado nas características referidas, o autor considera a seguinte estrutura macroproposicional.

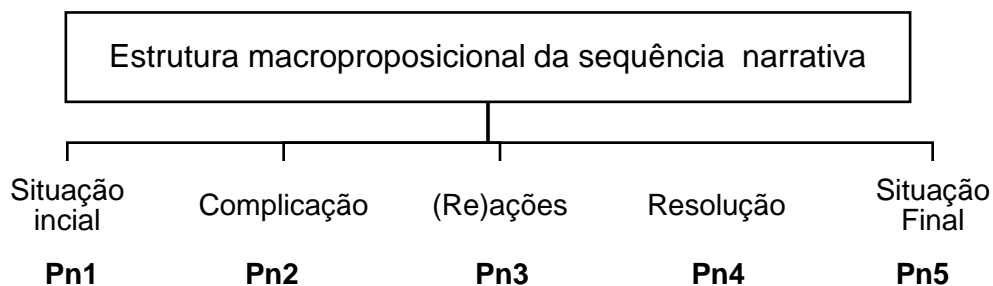


Figura 4- Estrutura macroproposicional da sequência narrativa segundo Adam, 1992.

A situação inicial (Pn1) além de apresentar o protagonista, o tempo e o(s) espaço(s) também explicita o ponto de partida da história. Por sua vez, a complicação (Pn2) abrange as circunstâncias que alteram o equilíbrio inicial. Silva (2012, p.135) ressalva que é considerada a macroproposição de “excelência”, pois são esses “desequilíbrios” que originam as macroproposições seguintes. As circunstâncias integradas na Reação (Pn3) são estendidas até à fase da Resolução (Pn4). E é na quarta macroproposição que se desenrola o ponto alto da história, representando assim o “momento decisivo” da narração. O fim da narrativa é marcado na situação final (Pn5), comparando e evidenciando as alterações a que a história foi sujeita ao longo da sequência.

Há ainda duas macroproposições referidas por Adam (1992) que não contemplam o esquema anterior, por serem consideradas facultativas. A entrada ou prefácio (Pn0), não sendo essencial para a narrativa, constitui-se num comentário ou breve introdução aos eventos da intriga. A avaliação ou lição de moral também é entendida como uma macroproposição facultativa, já que, no caso de estar omitida na narrativa é possível ser inferida.

De acordo com Silva (2012), o esquema de Adam assinala a existência de uma hierarquia entre as macroproposições. As situações iniciais a par da situação

final, devido ao seu carácter relativamente estático, são passíveis de serem omitidas no texto. Contudo, se as restantes três forem eliminadas perde-se o sentido de sequência da narrativa.

No mesmo trabalho, Silva explica que, da mesma forma que algumas das macroproposições podem não ser atestadas numa narrativa, também pode acontecer que estas sejam apresentadas por uma ordem diferente da do esquema. Ou seja, nas narrativas os acontecimentos nem sempre são narrados pela ordem pela qual aconteceram na realidade (analepses e prolepses), o que faz com que a ordem pela qual os acontecimentos são representados no texto não correspondam à ordem cronológica.

3.3.1. Ensino do texto narrativo

O texto narrativo está profundamente ligado à natureza humana e a sua essência recreativa provoca nos leitores e ouvintes respostas emocionalmente estimulantes. A narrativa está tão presente na sociedade sob diversas formas que por volta dos 4/5 anos de idade a criança já conhece, na versão oral, a estrutura narrativa básica. Alarcão (1995, p. 25) apresenta as características genéricas do texto narrativo que considera justificar a facilidade das crianças em aderirem a estes textos: (i) a especificidade dos referentes espaciais e temporais; (ii) a relação temporal e ou causal que se estabelece na sequência dos acontecimentos; (iii) a facilidade das inferências. Para a autora, estas características conjugadas com a *enciclopédia narrativa* de cada leitor facilitam a leitura e a produção da estrutura destes tipos de texto.

Apesar da facilidade dos sujeitos em se apropriarem do texto narrativo e da sua presença predominante nas aulas de Português, a aprendizagem da narração não é assim tão simples. Este pensamento é apoiado por Pereira (2006, p. 197) ao justificar que os alunos precisam de aprender a lógica de narrar e “determinados componentes essenciais da língua de textos”, ainda que a aquisição deste texto se

possa dar de forma mais ou menos natural, através de leitura de histórias e posterior compreensão.

Ora, a sequência narrativa, tal como anteriormente foi apresentada, com uma estrutura muito arquitetada (com uma situação inicial, a introdução de um elemento de complicação, com peripécias e com a resolução, a situação final e a moral) está presente em géneros textuais diversos como o conto, a reportagem e o relato teórico (Pereira, 2006). O reconhecimento da complexidade inerente à heterogeneidade do texto narrativo levou a que a abordagem didática pelo cruzamento entre géneros e tipos fosse considerada pertinente, se a intenção do professor for abranger várias possibilidades da ordem do *contar*.

Atendendo à multiplicidade do texto narrativo, Dolz, Noverraz e Schneuwly, citado por Pereira (2006), propõem a seguinte grelha que pretende abranger um leque de géneros possíveis para desenvolver a competência da narrativa, durante a escolaridade básica:

Ano de escolaridade	1.º e 2.º	3.º e 4.º	5.º e 6.º	7.º, 8.º e 9.º
Narrar	1. O livro para complementar	2. O conto maravilhoso 3. A narrativa de aventura	1. O conto do como e do porquê 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
Relatar	1. O relato de experiência vivida (apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofónica

Tabela 3 - A competência textual narrativa na escolaridade básica

Como Pereira (2006) explica, a intenção desta proposta não é esgotar todos os géneros possíveis, mas sim permitir que os alunos tenham contacto com diferentes géneros narrativos (literários e não literários) para assim aprimorarem o conhecimento das características intrínsecas de cada um. Para a autora, a

perspetiva da comparação entre textos é importante, por exemplo, trabalhar, desde o início da escolaridade, através da leitura de uma lenda, um mito, um conto com a intenção de ser detetadas as contantes e as variações, tanto ao nível da localização espacial, como ao nível das personagens. A partir da comparação, também é oportuno que os alunos sejam levados a perceberem as diferentes maneiras como a narrativa pode iniciar-se, os elementos responsáveis pelo desencadear da intriga, assim como as ações e os processos para encerrar uma narrativa. No fundo, como explica a autora, proporcionar aos alunos uma representação da sequência narrativa, como propôs Adam.

O ensino pelo tratamento de um género textual desperta a necessidade de dispositivos didáticos que permitam o reconhecimento das marcas de organização de um dado género. É nesse pressuposto que, na opinião de Pereira (2006), assenta a sequência de ensino, ao procurar, partindo das concepções dos alunos, trabalhar de forma sistemática, um certo género oral e escrito, com base em atividades de observação e análise de texto e cujo objetivo é colocar em evidência determinados aspetos do funcionamento textual, recorrendo a tarefas simplificadas de produção textual. Assim sendo, exercícios como *comparar* o início e o final de um relato, *transformar* um excerto de um texto em discurso indireto para discurso direto, *identificar* a intenção do texto, *produzir* um texto a partir de um plano elaborado previamente, *integrar* uma cena nova ou um diálogo, são algumas das propostas que, na opinião da autora, permitem ao aluno ir reconhecendo de forma progressiva o funcionamento de determinados géneros narrativos, e apropriando as regras para uma boa produção de um dado texto narrativo.

3.3.2. A sequência de ensino

Retomando o que atrás foi dito, este dispositivo didático é entendido como uma possível forma de atuação no ensino orientado para a produção de um determinado género, sendo que este deve incidir naqueles que os alunos não dominam e sobre os de difícil acesso. Neste segmento, pretendo apresentar a sua estrutura e principais características e, assim, clarificar a razão de considerar que

a sequência de ensino permite que os alunos se apropriem gradualmente de algumas características específicas dos diálogos no texto narrativo.

Em virtude do que já foi dito, a sequência de ensino pode ser definida como um conjunto de atividades escolares, organizado e sistemático cujo objetivo é auxiliar o aluno a dominar um determinado género (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, este dispositivo implica que o professor componha e organize o seu trabalho num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de um objetivo bem definido.

O seguinte esquema configura a estrutura base da sequência de ensino, tendo esta sido constituída com o propósito de promover o desenvolvimento da escrita ao longo da escolaridade, numa perspetiva de progressão:

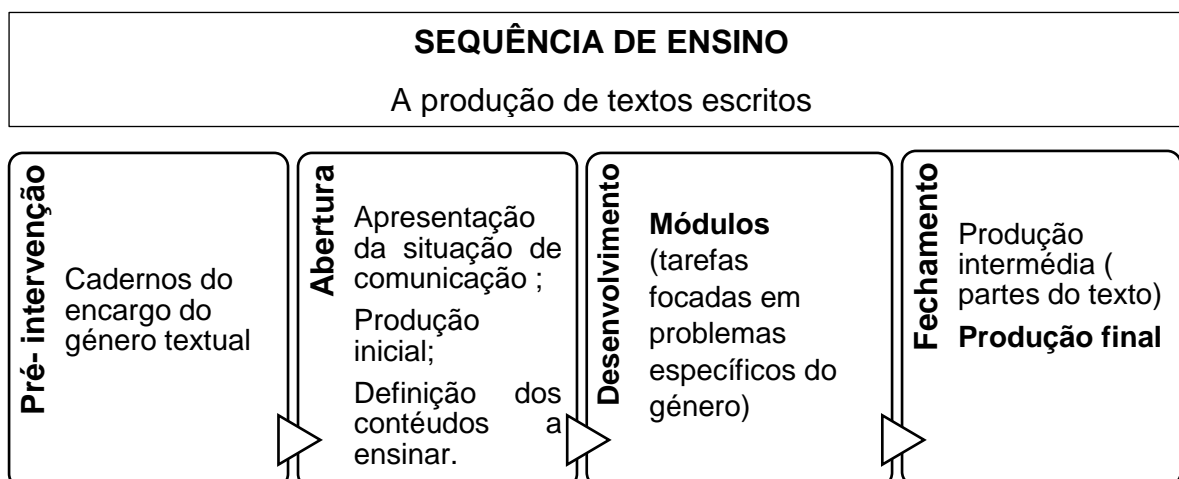


Figura 5- Sequência de Ensino (Pereira & Cardoso, 2013)

Na pré-intervenção, o professor seleciona um ou mais textos do género a trabalhar, que vão funcionar como textos mentores. A partir da leitura e desconstrução desses textos, o docente identifica os aspetos que vai apresentar aos alunos nas diferentes fases da sequência de ensino. Por este motivo, são designados de *cadernos de encargos* de um dado género, pois permitem a identificação das regularidades típicas de cada um destes. Na segunda fase – abertura – o professor apresenta a situação de comunicação à turma e solicita a elaboração de uma produção inicial de texto do género a aprender; este pedido vai

permitir que o professor conheça as dificuldades dos alunos e afira os níveis em que estes se situam. No desenvolvimento, e depois do professor ter analisado as produções iniciais dos alunos, identificando algumas das principais dificuldades reveladas e algumas das mais recorrentes capacidades dos alunos, inicia-se a construção dos módulos de ensino, em que são elaboradas atividades focadas em problemas específicos do género. Por fim, no fechamento, o professor solicita uma outra produção textual dos alunos de partes do texto ou de um texto completo, com a finalidade de avaliar a progressão dos alunos. Neste momento também é possível que o professor compare a produção inicial com a última produção, de forma a averiguar as aprendizagens que precisam de ser ainda consolidadas pelos alunos (Pereira & Cardoso, 2013).

Capítulo 4

4. Metodologia

Esta investigação iniciou-se a partir da verificação, numa turma do 3.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas de Aveiro, da dificuldade dos alunos em integrarem as sequências dialogais no texto narrativo. A partir desta constatação, desenvolveu-se um projeto que pretendeu auxiliar os alunos a ultrapassarem essa dificuldade, através da articulação dos domínios da Gramática e da Escrita. Tendo sido esta investigação o resultado de um diagnóstico sobre um problema específico num contexto concreto, e uma vez desenvolvida de modo a dar solução a esse problema detetado, perspetiva-se como uma investigação-ação.

Embora a sua conceptualização não seja consensual, Coutinho, Sousa, Dias e Bessa (2009) reuniram algumas pesquisas bibliográficas e avançam com a seguinte definição proposta por Watts (1985): a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma aprofundada, usando técnicas de investigação. Ora, o processo é iniciado a partir da identificação de uma problemática a estudar e depende da exploração reflexiva que o professor faz da sua prática. Esta reflexão sobre a prática pode assim contribuir para a resolução do problema como também, para o próprio investigador introduzir alterações dessa e nessa prática. Segundo Ebbutt (citado por Cohen, Manion & Morrison, 2009, p. 316) esta metodologia pode ser percebida como “systematic study that combines action and reflection with the intention of improving practice.”.

O que melhor distingue a Investigação-Ação de outras metodologias é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, maioritariamente prática e aplicada que é motivada pela necessidade de resolver problemas reais. Isto é, aliada à investigação há uma ação que visa transformar a realidade e, conseqüentemente, produzir conhecimentos resultantes da ação. No caso desta investigação, como já referido anteriormente, o problema detetado dizia respeito à introdução de sequências dialogais nos textos narrativos. Como tal, a ação

escolhida para resolver o problema foi a implementação de uma sequência de ensino composta por três módulos que teve como intenções produzir conhecimento juntos dos alunos e, simultaneamente, refletir sobre a minha ação.

Alguns autores reuniram as principais características desta metodologia: a primeira é ser participativa colaborativa, na medida em que todos os intervenientes estão implicados, o investigador é co investigador com e para os interessados na melhoria da realidade; a segunda é ser prática e investigativa, uma vez que não se limita ao campo teórico, também existe uma intervenção (prática) ligada à mudança; a última característica determina esta metodologia como sendo cíclica, pois a investigação envolve diferentes ciclos nos quais as descobertas iniciais geram possibilidade de mudança, que são implementadas e avaliadas nos ciclos seguintes. Outros autores também retratam essas características como Kemmis e McTaggart (1992) no seguinte princípio regulador desta metodologia:

“Action research involves keeping a personal journal in which we record our progress and our reflections about two parallel sets of learning: our learnings about the practices we are studying and our learnings about the process (the practice) of studying them.”

(citado por Cohen et al., 2009, p. 300)

Ao optar por esta metodologia, estive sempre apoiada por um campo teórico, com a intenção de alterar a realidade observada naquele contexto e poder gerar conhecimento sobre as minhas próprias intervenções. Isto é, não só refleti sobre uma metodologia de ensino das sequências dialogais, como também no modo como este ensino pode ser realizado.

Conforme mencionado, uma das características da Investigação-Ação é o seu carácter cíclico, tal se deve às fases constituintes na seguinte sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Esta sequência não se confina a um único ciclo. Como existe a intenção de alcançar bons resultados o professor repete a sequência ao longo do tempo, para poder explorar e analisar as ações ocorridas ao longo do tempo.

No ano de 2003, Latorre (citado por Coutinho et al, 2009) apresenta uma nova sequência, proposta inicialmente por Whitehead, que pretende ser mais próxima de uma situação educativa real. O ciclo proposto pelo autor contempla as seguintes fases percorridas pelo professor: (1) sentir e explorar um problema; (2) imaginar a solução para o problema; (3) pôr em prática a solução imaginada; (4) avaliar os resultados das ações realizadas; (5) modificar a prática à luz dos resultados. Tendo sido este estudo confinado a um curto período de tempo de aproximadamente três meses, não foi possível realizar mais do que um ciclo completo, nem se verificou possível definir uma mudança face à prática.

Devido às suas características, esta metodologia tem sido considerada uma das mais adequadas para os estudos na área das Ciências Sociais e é aplicada em contextos diversificados. No que concerne à sua aplicação concreta na Educação as áreas mais comuns dizem respeito aos métodos de ensino numa tentativa de substituir os métodos tradicionais por métodos de descoberta, aos procedimentos de avaliação contínua e ao esforço de modificar as atitudes e valores dos alunos, face à escola ou a alguma situação do seu quotidiano. Estes exemplos não devem, no entanto, tipificar a Investigação-Ação porque isso seria distorcer a sua natureza complexa e multifacetada (Cohen et al., 2009).

Tendo em consideração o que foi mencionado acima, é possível concluir que os principais contributos desta metodologia, que integra projetos de intervenção, são a compreensão e melhoria das práticas educativas, exatamente por aproximar as partes envolvidas na investigação (investigadores e participantes) e por fomentar a capacidade crítica e a autonomia dos professores.

Ao concordar com a posição defendida por Latorre (2003) que assume que o desenvolvimento profissional se subordina à tríade investigação, formação e ação, creio que os projetos de intervenção têm um papel fundamental nesse processo. Neste caso em concreto, julgo que o relato deste projeto de intervenção orientado para a articulação da gramática e da escrita pode contribuir, numa escala reduzida, para a produção de conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar as sequências dialogais.

Se, por um lado, os projetos de intervenção sobre a escrita podem contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos, tal só se verifica se existir um cuidado e minúcia na sua descrição. Alguns investigadores, como Fidalgo, Harris, & Braaksma já se dedicaram à sistematização daqueles que julgam ser os elementos fundamentais para um relato deste tipo de intervenção. Os autores dedicaram um capítulo a esta temática e consideram que a *standardização* destes elementos são fundamentais para o avanço do relato destes projetos.

“Its implementation as a standard to report writing interventions would suppose a significant step for advancing in the future of instructional research of writing as content or tool of learning” (2018, p. 11).

Os autores explicam que para se assegurar um relato completo e claro de uma investigação em escrita, devem ser declaradas as relações de causa-efeito entre as atividades de aprendizagem e os resultados de aprendizagem. Os próximos tópicos deste relatório pretendem dar validade à sugestão destes autores, através da identificação dos objetivos pretendidos desta intervenção e a partir da clarificação do modo como as atividades foram operacionalizadas.

4.1. Objetivos da Investigação

Os objetivos foram delineados suportados pelo paradigma de ensino-aprendizagem que focaliza o ensino da escrita, não como um procedimento global, válido para cada texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de géneros textuais diversificados. De acordo com Pereira (2002, p.51):

(...) não se aprende globalmente a escrever, aprende-se a narrar, a descrever, a argumentar, a expor, a explicar, a dialogar... e cada um destes atos de fala coloca problemas distintos que exigem, naturalmente, a adoção de estratégias de ensino também diferenciadas.

Nessa medida, foram formulados os seguintes objetivos que pretendem favorecer aprendizagens específicas sobre o diálogo em textos narrativos em articulação com conteúdos gramaticais relacionados com o tipo de discurso em estudo.

1. Compreender modos de elaborar uma proposta da sequência de ensino, como um dispositivo de melhoria da integração de diálogos em textos narrativos, relacionando aspectos gramaticais com a escrita;
2. Avaliar o efeito da proposta de ensino através do progresso nas produções textuais dos alunos.

4.3. Objetivos da Intervenção

Numa tentativa de conferir rigor ao relato desta investigação, segui as diretrizes propostas no livro *Design Principles for Teaching Effective Writing* da autoria de Fidalgo et al. (2018). Estes distinguem dois tipos de objetivos: objetivos da macro intervenção e objetivos da micro intervenção. Sendo que os primeiros permitem uma visão geral sobre a intenção da intervenção, dos quais vou designar por objetivos gerais, e os segundos permitem detalhar analiticamente os objetivos de cada um dos momentos da intervenção, dos quais vou designar por objetivos específicos. Neste sentido formulei o seguinte objetivo geral:

- Introduzir sequências dialogais em textos narrativos:

Os seguintes objetivos específicos dizem respeito às competências que desejo que os alunos adquiram no decorrer das intervenções da sequência de ensino:

- Identificar marcas de discurso direto em modo escrito;
- Conhecer e utilizar verbos *dicendi* em concordância com o contexto num texto narrativo;
- Reconhecer que os verbos *dicendi* podem ocupar diferentes posições na fala: antes, durante e depois da voz da personagem;
- Expandir diálogos, através da voz do narrador, com informações que podem contribuir para o enriquecimento da história.

4.4. Descrição sucinta do contexto educativo

Este projeto de intervenção realizou-se numa instituição localizada no distrito de Aveiro, inserida em meio urbano. Pertence a um agrupamento com diferentes níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário, embora seja composto maioritariamente por escolas do 1.º Ciclo. O agrupamento assume como missão o desenvolvimento de cada uma e de todas crianças que frequentam as diferentes escolas que o integram, aceitando e valorizando o desafio de promover competências transversais e competências específicas, e orgulha-se da ligação estreita que estabelecem com os encarregados de educação dos alunos.

Considero que esta escola apresenta boas condições de espaços exteriores e interiores. A escola sofreu obras de remodelação do espaço pré-existente, no ano de 2015, para melhor se adequar à população que serve. Para além das salas de aula existem também na instituição uma biblioteca, uma sala de ciências, duas salas de expressões, uma sala de informática, um pavilhão, a cantina e uma sala onde se reúne a associação de pais da escola. Possui no exterior alguns espaços onde se encontram jogos desenhados no pavimento e espaço para a prática de outros jogos e prática desportiva.

A sala de aulas utilizada, à semelhança das outras 10 salas da escola, é bem iluminada, acolhedora e com boa arrumação, apesar da área não ser muito extensa. Dispostas em 3 filas, encontram-se no centro da sala as mesas e cadeiras ocupadas pelas crianças, o restante mobiliário e equipamentos encontram-se encostados às quatro paredes. Na sala existe ainda uma bancada, na parede da porta de entrada que se estende por toda a parede com dois lavatórios, que é utilizada para algumas atividades desenvolvidas, como atividades de ciências experimentais ou de expressão plástica.

Em cada mesa dos alunos está um tabuleiro onde deixam os manuais, cadernos, livros de fichas e restantes materiais que não precisam, levando para casa o essencial para resolverem os trabalhos de casa ou para estudarem.

O horário da turma está estabelecido desde o início do ano letivo e rege as rotinas da turma no sentido de distribuir os diferentes tempos letivos de cada disciplina pela semana. O plano de trabalho da turma enquadra-se na matriz

curricular do 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico com as disciplinas de Português e Matemática com 7 horas semanais, as disciplinas de Estudo do Meio e Educação Artística e Físico-Motora com 3 horas semanais, sendo que uma das horas é levada a cabo pelo clube desportivo local. Ainda como integrantes do currículo do 3.º ano têm a disciplina de Apoio ao Estudo com 1,5 horas semanais, a disciplina de Inglês com 2 horas semanais e a oferta complementar da escola Histórias e Contos Tradicionais com 1 hora semanal, sendo as três disciplinas de frequência obrigatória. Como atividades e disciplinas de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, fazem também parte do currículo a disciplina de Educação Moral e Religião Católica com 1 hora semanal e as Atividades de Enriquecimento Curricular com 3 horas semanais, 2 horas de atividade desportiva e 1 hora de xadrez.

4.4.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por 26 elementos, sensivelmente metade da turma de cada um dos sexos. As idades estão compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade e todos têm nacionalidade portuguesa. No que diz respeito ao comportamento da turma, de uma forma global, esta apresenta dificuldades em saber ouvir quer colegas como as professoras. Alguns alunos demonstram ainda bastante dificuldade de concentração, o que compromete a realização de qualidade das tarefas propostas. Um outro aspeto menos positivo deste grupo relaciona-se com a participação; os alunos têm dificuldade em interiorizar e respeitar as regras o que conduz a participações inoportunas e interrupções constantes durante as aulas.

Apesar de todos os problemas identificados, os alunos são curiosos e demonstram vontade de aprender e não apresentam dificuldades aparentes de dificuldades graves de aprendizagem. Ainda assim, três dos alunos beneficiam das medidas do apoio educativo nas disciplinas de Português e Matemática.

Os encarregados de educação destes alunos são, na generalidade, mães existindo apenas quatro pais a ocupar essa função. A respeito das idades, estas são mais frequentes num intervalo compreendido entre os 30 e os 40 anos. O local de residência dos encarregados de educação, situa-se maioritariamente na zona

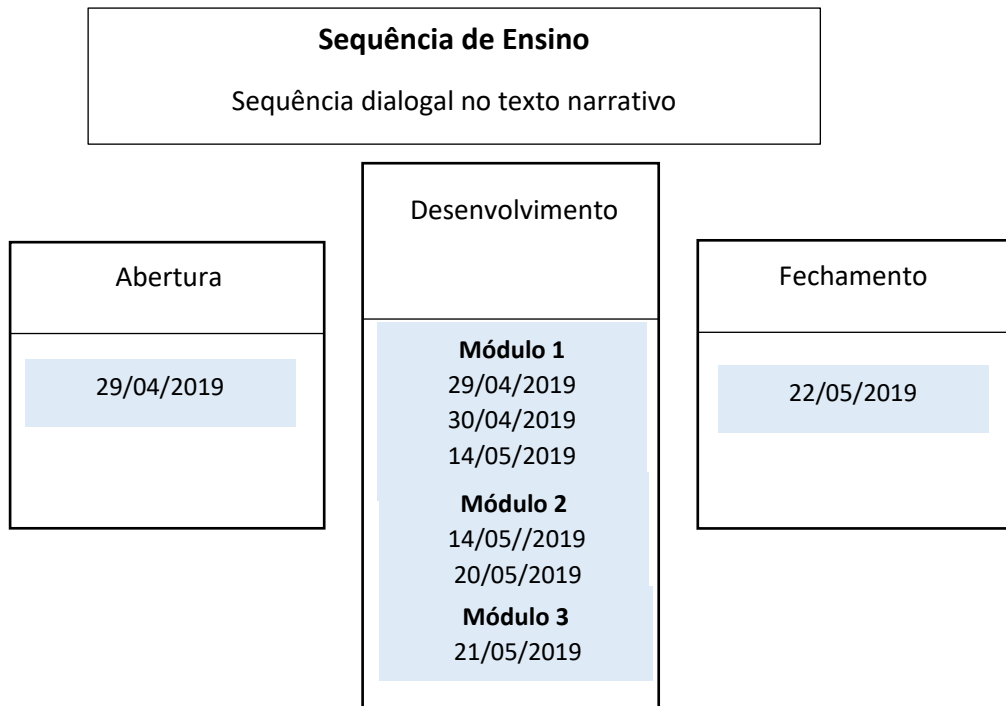
de Aveiro. No que concerne às habilitações académicas, verificou-se que a maioria frequentou o Ensino Superior, sendo a licenciatura o grau que reúne maior número de casos.

4.5. Instrumentos de recolha de dados

Na metodologia de Investigação-Ação à semelhança de outras metodologias requer-se que o investigador defina os instrumentos de recolha de dados. Latorre (2003) organiza em três categorias um conjunto de técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas nesta metodologia: técnicas baseadas em observação, técnicas baseadas na conversação e técnicas baseadas em análise de documentos. No caso concreto desta investigação, optei pela terceira categoria de recolha de dados. A recolha de dados foi realizada a partir de elaboração de grelhas de avaliação em que foram consideradas as produções dos alunos em dois momentos diferentes: as produções iniciais dos alunos e as produções finais, após terem percorrido os diferentes módulos da sequência de ensino. Após preenchidas cada uma das grelhas procedi à análise dos documentos, neste caso considerando as produções dos alunos como os documentos a analisar.

4.6. Descrição da sequência de ensino

O quadro seguinte permite observar a organização da sequência de ensino e aceder às datas em que foram realizadas todas as etapas.



4.6.1. Abertura

Nesta fase é habitualmente apresentada uma situação de comunicação à turma e solicita-se a elaboração de uma produção inicial. No entanto tomou-se a decisão, juntamente com a professora cooperante da turma, de analisar antigas produções textuais dos alunos e verificar as principais dificuldades reveladas e, a partir desta análise, procedi à elaboração dos módulos.

4.6.2. Desenvolvimento

Como se pode observar no quadro acima, esta sequência de ensino organizou-se em três módulos, sendo cada um deles formado por diferentes atividades, embora coesas com o objetivo geral de aprendizagem. Cada uma destas atividades teve a duração aproximada de 90 minutos e decorreram durante o período letivo, destinado às aulas de Português. Sendo a descrição dos módulos um aspeto crucial para o entendimento da intervenção, irei respeitar sempre a

mesma ordem, seguindo as recomendações propostas no capítulo de Rijlaarsdam et al., no já referido livro *Design Principles for Teaching Effective Writing (2018)*. Começo por apresentar o foco de aprendizagem e o resultado esperado, prossigo com a descrição do como vou operacionalizar cada atividade e por fim apresento os materiais necessários para a sua concretização.

Módulo 1

Neste primeiro módulo, os alunos foram sensibilizados para o modo como os verbos *dicendi* surgem no texto narrativo. Isto é, através da análise de um texto narrativo pretendi que identificassem os diferentes verbos *dicendi* que são utilizados pelo narrador para introduzir o discurso direto ao longo de um texto narrativo e que reparassem na posição que este pode adotar: antes, no meio ou depois da fala da personagem. No final deste módulo era desejável que os alunos já reconhecessem diferentes verbos introdutórios de diálogos, percebessem que cada um deles tem uma finalidade própria e que pode ocupar diferentes posições na fala da personagem.

De modo a concretizar estes objetivos de aprendizagem, planifiquei diferentes atividades. Para a primeira atividade organizei a turma em grupos de dois e entreguei a cada um dos grupos um capítulo da obra *Há fogo na Floresta* da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Primeiramente, solicitei que cada um dos grupos sublinhasse os diálogos ao longo de cada um dos capítulos. De seguida, pedi para circundarem os verbos utilizados pelo narrador para introduzir os diálogos que sublinharam. Com esta segunda atividade pretendi que os alunos observassem mais minuciosamente os diálogos ao longo de cada capítulo, e que não só conseguissem detetar que o narrador utiliza diferentes verbos para anunciar o discurso direto, como também detetassem regularidade sobre a posição desses verbos ao longo do diálogo. Distribuí a cada grupo uma grelha para identificarem esses verbos que circundaram e a posição em que estes apareciam. (Anexo 1). No sentido de verificar as respostas dos alunos pedi que os grupos enumerassem os verbos encontrados ao longo do capítulo e a posição desses verbos no diálogo. A

atividade seguinte concretizou-se da seguinte forma: após estarem listados os verbos, questionei-os sobre a função deles. Pedi aos alunos que observassem a lista de todos os verbos levantados na atividade anterior e identificassem a função dele (exemplo: identificar os verbos que servem para fazer perguntas, os que servem para dar respostas, os que podem ser utilizados para dar ordens ou para exprimir sentimentos). Através desta análise criei com os alunos diferentes categorias, segundo a função dos verbos destacados na lista coletiva. Posteriormente, entreguei a cada aluno uma folha de registo (Anexo 2) para sistematizar a atividade; elaborando assim um *Mercado de Palavras* que servirá de suporte para os alunos em futuras produções.

A partir da categoria “fazer declarações” os alunos procederam à elaboração do seu próprio dicionário. Para a concretização desta atividade parti do conhecimento que os alunos detinham sobre o significado de cada um dos verbos e, posteriormente, confrontei com a definição proposta pela aplicação *Infopédia*. A intenção deste exercício era que os alunos se apropriassem do significado destes verbos, para que se tornasse mais claro para eles a situação em que os podem aplicar.

A última atividade deste módulo teve como intenção regular a aprendizagem dos alunos. Para tal, procedi à leitura do conto infantil *O Pastorinho* de Jacob e Wilhelm Grimm; escolhi este conto porque o narrador apenas utiliza o verbo *dizer* para introduzir diálogo. Após finalizar a leitura entrego a cada aluno o mesmo conto, mas com lacunas no lugar em que têm de escolher um novo verbo *dicendi* ajustado ao contexto da história (Anexo 3). Sendo este um texto algo complexo, exigiu da minha parte uma análise detalhada da estrutura do texto, e uma reflexão sobre os verbos sugeridos pelos alunos. Isto é, a partir das sugestões dadas pelos alunos verifiquei com eles o motivo da proposta ser uma boa sugestão, ou porque não era a mais indicada para aquela lacuna. As respostas dos alunos foram partilhadas em grande grupo, para promover a partilha de ideias e saberes entre todos.

Módulo 2

O objetivo deste módulo consistiu em analisar as informações que o narrador fornece. Pretendi que os alunos observassem e compreendessem que esta informação pode contribuir para a caracterização das personagens (física e/ou psicológica), e noutros momentos pode expressar estados de espírito ou até para enriquecer a história com o acréscimo de novas informações.

Alguns excertos de diálogos, retirados de um conto da obra *Há Fogo na Floresta* da autoria de Ana Magalhães e Isabel Alçada, serviram de contextualização para o novo conteúdo de aprendizagem. Ao primeiro excerto, alterado por mim, foram retiradas as informações adicionais fornecidas pelo narrador. Por sua vez, o segundo foi mantido original contendo as expansões do narrador. Depois desta atividade seguiu-se uma reflexão com os alunos sobre qual dos excertos projetados oferecia mais informações ao leitor, e se consideravam que aquela informação era relevante para a compreensão da história. A partir desta contextualização, expliquei aos alunos que nas próximas aulas iam estudar de que forma a intervenção no narrador pode enriquecer o diálogo inserido no texto narrativo.

Após esta introdução, entreguei aos alunos excertos de dois contos infantis: *Encontros na Floresta* e *Quinta de Pedra Oca*, ambos da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Solicitei que atentassem nos diálogos presentes e que seguissem o que era pedido nas instruções (Anexo 4). Esta atividade tinha a intenção de auxiliar os alunos a identificarem nos excertos a informação essencial, para a compreensão do mesmo (por exemplo, local onde habitava uma personagem, ações realizadas, estado de espírito, ...). Na última atividade deste módulo solicitei que os alunos expandissem diálogos, de acordo com informações dadas. Para a concretização desta atividade utilizei um excerto da obra *O rapaz dos hipopótamos*, da autoria de Margaret Mahy (Anexo 5). Os alunos, organizados em pares, expandiram a intervenção do narrador acrescentando informação sobre o tom de voz das personagens, o espaço onde se desenrolava a ação e referindo as emoções das personagens (Anexo 6). Após concluírem, as respostas dos alunos

foram partilhadas em grande grupo e seguiu-se a leitura do texto original com as propostas apresentadas por eles.

Módulo 3

O objetivo primordial deste último módulo foi que os alunos escrevessem diálogos num texto narrativo. Como tal, selecionei um conto de António Torrado, *O Gosto das bruxas*, por ser um conto breve e de fácil compreensão. Do conto original retirei alguns dos diálogos e nesse lugar coloquei instruções para os alunos seguirem (Anexo 7). Essas instruções tinham o propósito de ser facilitadores da elaboração dos diálogos e forneciam informações que permitiam aos alunos ter conhecimento do assunto do diálogo, de modo a poderem escrever uma fala adequada à situação. As instruções foram dadas em discurso indireto e era esperado que os alunos passassem para o discurso direto. Esta atividade foi executada em grupos de dois e os alunos puderam consultar o dicionário de verbos elaborado no primeiro módulo desta Sequência de Ensino. Quanto à correção foi realizada em grande grupo e o critério de validação prendeu-se com o facto de os diálogos serem ou não coerentes com as instruções dadas.

De modo a melhor concretizar esta aprendizagem apresentei aos alunos os diálogos originais do conto. Esta decisão não pretendeu desvalorizar ou comparar as produções dos alunos com os diálogos do autor, apenas desejei proporcionar aos alunos momentos de observação de outra forma de escrever diálogos no texto narrativo, realizado por um autor de referência para estes alunos.

4.6.3. Fechamento

Neste instante da sequência é desejável verificar a eficácia do plano de intervenção traçado. No final desta sequência de ensino pretendi averiguar se existiu ou não melhoria na produção dos diálogos do texto narrativo, por parte dos alunos. Desejava conseguir alargar o conhecimento dos alunos sobre a utilização dos verbos *dicendi*: que não só passassem a variar os verbos introdutores de diálogos e a sua posição nas falas das personagens, como também entendessem

que essa utilização está relacionada com o próprio contexto da história. Por fim, desejava que os alunos passassem a expandir os seus próprios diálogos, com informação pertinente e coerente com o todo do texto.

Para a produção final, solicitei que os alunos escrevessem um novo texto, embora a instrução fosse igual à produção inicial para melhor analisar as aprendizagens dos alunos (Anexo 8). Os textos foram avaliados de acordo com uma grelha composta por parâmetros de desempenho, que podem ser consultados no capítulo seguinte.

Capítulo 5

5. Análise interpretativa dos dados

O presente segmento reporta a análise interpretativa dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção já descrito nos capítulos anteriores.

A metodologia desenvolveu-se em três momentos principais: 1) no primeiro momento foram analisadas as produções iniciais dos alunos; 2) no momento seguinte foram estudados, pelos alunos, aspectos fundamentais para a textualização de diálogos no texto narrativo, através da implementação de uma sequência de ensino composta por três módulos; 3) por último foi pedida a textualização da produção final, a partir da mesma instrução da produção inicial, para que fosse mais evidente verificar se existiram aprendizagens adquiridas ao longo da sequência de ensino.

O projeto de intervenção abrangeu uma turma composta por 26 alunos, conforme apresentado no capítulo anterior. No entanto, para a análise das duas produções foram consideradas apenas as produções de 22 alunos. Esta decisão teve em consideração os seguintes parâmetros: (i) alunos que realizaram as produções sem auxílio do apoio educativo; (ii) alunos que estiveram presentes nos dois momentos em que se realizaram as produções iniciais e finais.

A análise resultou da comparação entre as duas produções de um texto narrativo; primeiramente foram considerados aspectos do género textual do texto narrativo e, posteriormente, analisadas de forma mais aprofundada as sequências dialogais. De modo a organizar os dados a analisar foram elaboradas grelhas e foi realizada uma posterior interpretação desses dados.

Alguns pontos da análise interpretativa estão acompanhados por excertos de textos produzidos pelos alunos, na sua versão original. Os textos foram digitalizados e de forma a preservar a identidade foram atribuídos códigos de identificação.

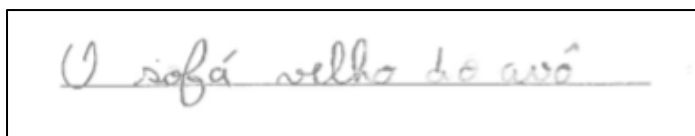
5.3.1. Análise da produção inicial

No dia 20 de Outubro de 2018 os alunos realizaram a produção inicial em que era solicitado que escrevessem uma história com base numa sequência de imagens.

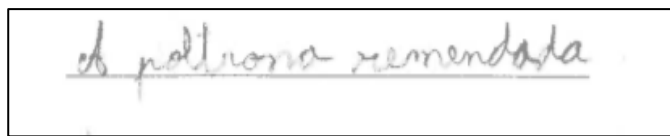
Ainda que na Sequência de Ensino (SE) não se tenha delineado um módulo específico sobre o formato textual, os alunos têm vindo a concretizar esta aprendizagem em diferentes momentos; tanto nas aulas com a professora cooperante como num módulo planeado pela minha colega de estágio. Além disso, nos momentos em que explorei as diferentes obras literárias que integraram a SE, os alunos foram sensibilizados para algumas questões relacionadas com o género textual em questão. Nesta medida, julgo que se torna pertinente considerar este ponto na análise, uma vez que as sequências dialogais estão integradas no texto narrativo produzido pelos alunos.

O cumprimento do género/formato textual do texto narrativo foi o primeiro parâmetro considerado na análise, seguindo os descritores de desempenho propostos nos critérios de avaliação das Provas de Aferição do 2.º ano de escolaridade. Assim, pretendi analisar se os alunos integravam explicitamente na suas histórias o título, o início da história, a sucessão dos acontecimentos e o final da história.

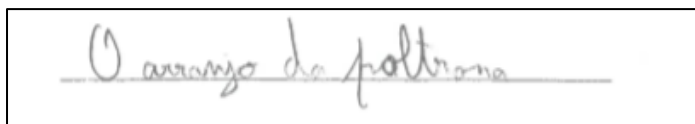
Verifiquei que todos os alunos atribuíram um título às suas produções iniciais. De acordo com Pereira, Coimbra e Calil (2016), que no seu trabalho estabelecem a relação entre os títulos e o seu contexto, é possível definir que os títulos na sua maioria dizem respeito ao conteúdo da história, mais concretamente ao tema do texto e acontecimentos do próprio texto.

Handwritten title in cursive: "O sofá velho do avô".

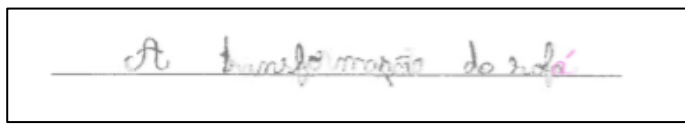
Aluno 9

Handwritten title in cursive: "A poltrona remendada".

Aluno 10

Handwritten title in cursive: "O arranjo da poltrona".

Aluno 17

Handwritten title in cursive: "A transformação do sofá".

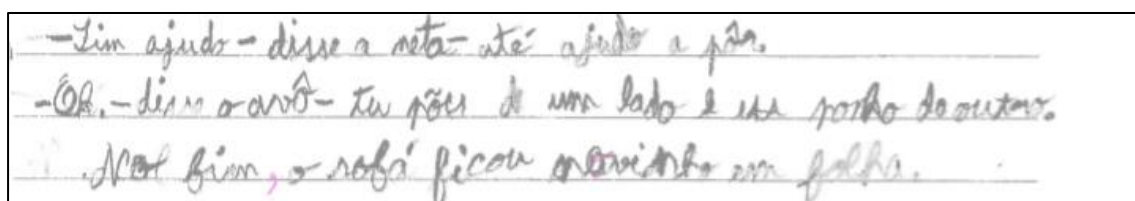
Como na sequência de imagens era visível um senhor idoso a restaurar uma poltrona, os títulos escolhidos pelos alunos refletem o conteúdo das suas produções iniciais.

No que concerne à análise da estrutura da narrativa apenas 5 alunos omitiram a fase correspondente ao início da história, introduzindo abruptamente o desenvolvimento. Por sua vez, todos os alunos introduziram explicitamente o desenvolvimento na sua história, embora este não seja extenso nem inclua mais do que uma peripécia. Por sua vez, o final da história foi omitido por 10 alunos.

De modo geral, os alunos revelaram que já estão conscientes de que uma história se pode organizar em três momentos centrais, sendo estes: o início da história, a sucessão dos acontecimentos e o final. No entanto, penso que na sequência de imagens se verificou um constrangimento para os alunos enriquecerem o seu texto com as peripécias das personagens; tornando-o mais num relato de um episódio do que uma história. Uma vez que os alunos estavam empenhados em circunscrever a sua história ao que observavam nas imagens, as produções iniciais tiveram a extensão aproximada de 79 palavras.

Relativamente às sequências dialogais, apenas 6 de 22 alunos incluíram diálogos entre personagens no seu texto. Nas produções iniciais os verbos *dicendi* escolhidos foram apenas dois: o verbo *dizer* foi utilizado pela totalidade dos alunos e o segundo verbo utilizado, *responder*, foi utilizado apenas por um aluno. Constatei que os alunos diversificaram escassamente a posição do verbo introdutor de discurso; ao longo de um texto os alunos optaram por utilizá-lo no início, meio ou fim de uma fala e repetiram esta posição nos diferentes diálogos. Por último,

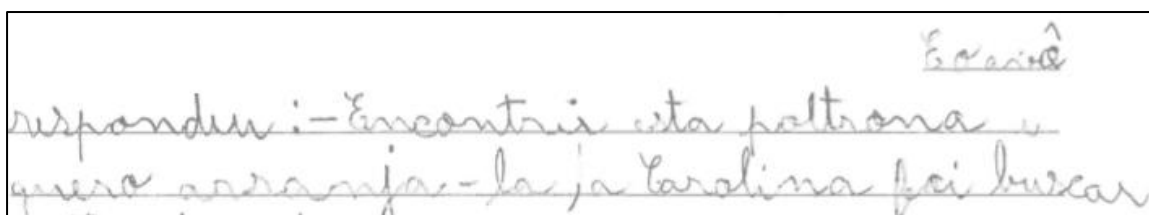
observei que as introduções dos diálogos, apesar de serem coerentes com a história, não acrescentam informação complementar para o desenrolar da própria ação. Ou seja, os alunos parecem pouco sensibilizados para a importância que os diálogos exercem nos textos narrativos.



- Tim ajuda - disse a neta - até ajuda a pã.
- Ôô, - disse o avô - tu pões de uma lado e um outro do outro.
No fim, o robô ficou ~~movido~~ em folha.

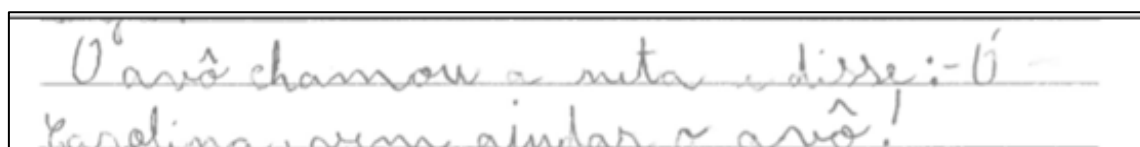
Aluno 11

A partir deste excerto da produção inicial do Aluno 11, é visível a repetição do verbo *dizer para* para introduzir diálogo. Ao longo do seu texto, o aluno, optou por colocar o verbo introdutor de diálogo no meio da fala da personagem, não diversificando esta posição.



Encontro
respondeu: - Encontrei esta poltrona e quero arranja - la ja Carolina foi buscar

Aluno 18



O avô chamou a neta e disse: - Ó - Carolina, vem ajudar o avô!

Aluno 18

Estes dois excertos correspondem à produção do texto inicial do mesmo aluno (Aluno 18) que utilizou dois verbos introdutores de diálogo diferentes, no entanto empregou o verbo *dicendi* repetidamente antes da fala da personagem.

Observando os exemplos apresentados é possível constatar que os diálogos utilizados pelos alunos são muito simplificados: a variedade de verbos *dicendi* é

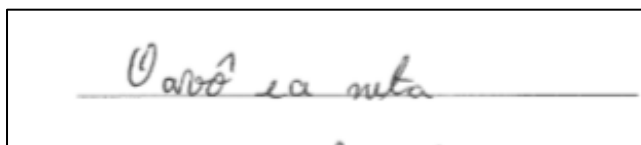
escassa e nenhuma das produções inclui intervenções do narrador, de modo a enriquecerem a história.

5.3.2. Análise comparativa entre a produção inicial e a produção final

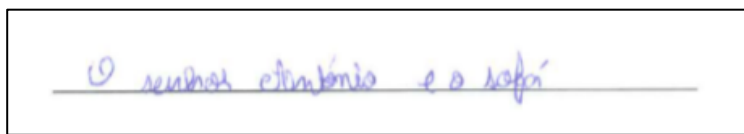
Após analisadas as produções iniciais, procedi à comparação das duas versões, respeitando a mesma ordem e considerando os mesmo parâmetros.

Os títulos atribuídos pelos alunos continuaram a relacionar-se com o conteúdo da própria história, embora na produção final as componentes destacadas tivessem sido alargadas. Isto é, alguns alunos optaram por mencionar no título os elementos e as cenas da história, no entanto, à diferença da produção inicial, outros alunos destacaram no título o protagonista da história

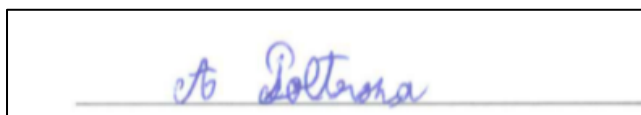
Os exemplos a seguir retrataram alguns exemplos de títulos que suportam a análise efetuada.



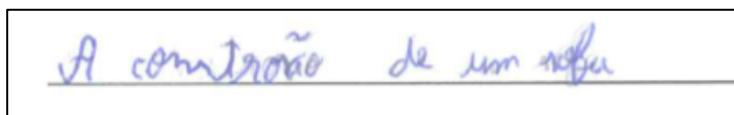
Aluno 2



Aluno 6



Aluno 11



Aluno 23

O facto de os títulos da produção final destacarem os protagonistas e as cenas da história pode dever-se à influência dos textos lidos, no âmbito da Sequência de Ensino. Conforme se pode observar na lista abaixo, os três primeiros títulos fazem referência às personagens, e o último título ilustra um dos episódios determinantes para o desenrolar da ação da própria história. Os títulos lidos foram:

A bruxa arreganhadentes

O gosto das bruxas

O pastorinho

Há fogo na floresta

No que respeita à análise da estrutura da narrativa houve 2 alunos que não incluíram explicitamente a fase correspondente ao início da história. Uma vez mais, todos os alunos introduziram explicitamente o desenvolvimento na sua história, embora este tenha sido mais extenso do que o da produção inicial. O final da história continuou a ser omitido por alguns alunos, tal como verifiquei na produção inicial, no entanto em menor número de textos (6).

Enquanto na produção inicial os alunos optaram por limitar a sua história através da descrição do que observaram, na última produção verifiquei um relativo afastamento entre a história escrita e a sequência de imagens. A expansão do desenvolvimento pode ser resultado do contacto que os alunos tiveram, ao longo da Sequência de Ensino, com diversas obras de Literatura Infantil, apercebendo-se de que as histórias lidas e ouvidas eram compostas por diversos acontecimentos e pelas peripécias vividas pelas personagens. Assim sendo, os alunos sentiram necessidade de alargar a sua história, introduzindo elementos e personagens que não constavam na sequência de imagens.

No que se refere às sequências dialogais, a presença de diálogo foi o primeiro ponto comparado, seguido dos verbos *dicendi* utilizados e a sua posição. Para uma melhor apresentação dos dados, elaborei a seguinte tabela em que estão presentes os dados das produções inicial e final.

	Produção inicial	Produção final
	N.º de textos	N.º de textos
Introdução de diálogos	6	19
Utilização de mais do que um verbo <i>dicendi</i>	1	17
Posição do verbo antes da fala da personagem	3	8
Posição do verbo no meio da fala da personagem	1	0
Posição do verbo no final da fala da personagem	2	3
Utilização do verbo em mais do que uma posição na fala da personagem	0	8

Tabela 4- Tabela comparativa dos verbos *dicendi*

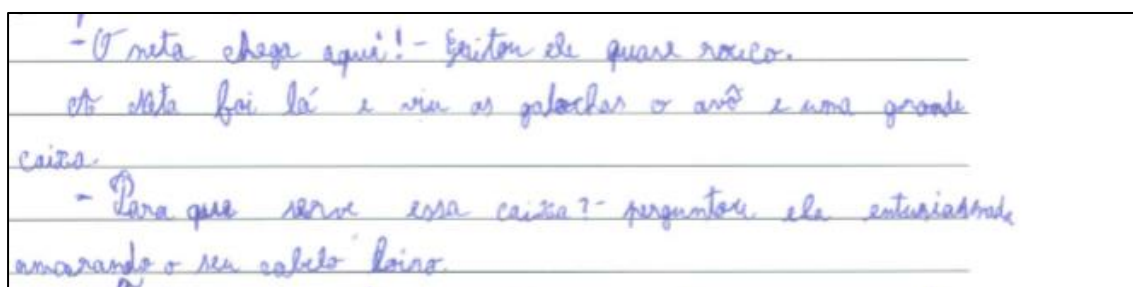
Iniciando pelo primeiro tópico, verifiquei um aumento na presença de diálogo nas produções finais assim como um acréscimo de verbos introdutores de diálogo utilizados. De facto, na produção inicial apenas um texto continha mais do que um verbo *dicendi*, por sua vez, na produção final, foi possível observar que 17 dos 22 alunos utilizaram mais do que um verbo *dicendi*.

Tal como aconteceu na produção inicial, os alunos continuaram a recorrer maioritariamente ao verbo *dizer* (19) para introduzir a falas das personagens. O verbo *perguntar* foi o segundo mais utilizado (13), seguido pelo verbo *responder* (10). O verbo *exclamar* foi utilizado em 6 textos, enquanto os verbos *gritar* e *questionar* foram mobilizados em 2 textos. Os restantes verbos tais como *declarar*, *anunciar*, *chamar*, *falar*, *ligar*, *concordar*, *explicar*, *pedir* e *repetir* foram usados uma vez, em textos diferentes. De referir, que todos os verbos utilizados pelos alunos estão presentes no *Mercado de Palavras*, elaborado no Módulo 1 da Sequência de Ensino (Anexo 2).

Conforme se pode observar na tabela acima, os alunos, na produção inicial introduziram as falas utilizando os verbos introdutores de discurso no início, meio ou no final da fala, enquanto que na produção final 8 alunos diversificaram a posição

dos verbos *dicendi*, mesmo que ainda 16 dos alunos tenham utilizado apenas o verbo numa das posições (ou no início ou no final da fala).

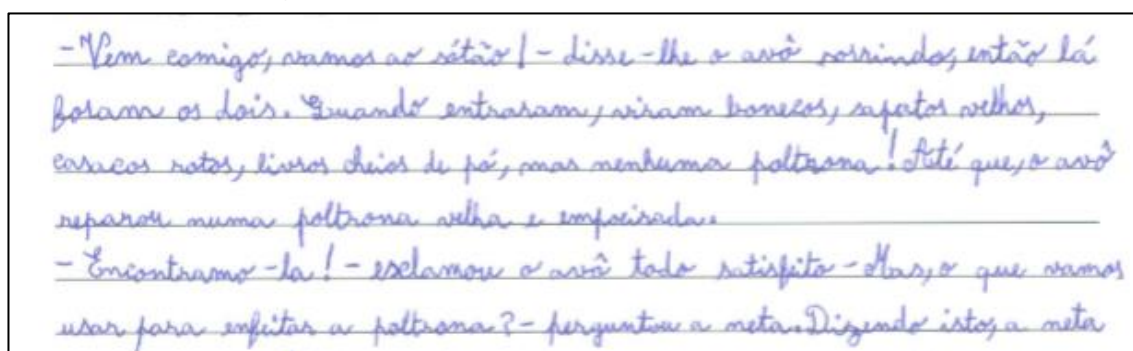
Relativamente a estes dados, considero que a primeira atividade do Módulo 1 permitiu aos alunos atentarem que os diálogos das histórias são introduzidos de diferentes maneiras: a intervenção do narrador pode surgir antes, no meio ou no final da fala da personagem. Como tal, os alunos foram-se apropriando desta aprendizagem e aplicaram-na nas suas produções finais.



- O meta chega aqui! - gritou ele quase roncando.
O meta foi lá e viu as galochas o avô e uma grande
caixa.
- Para que serve essa coisa? - perguntou ele entusiasmado,
amarrando o seu cabelo loiro.

Aluno 11

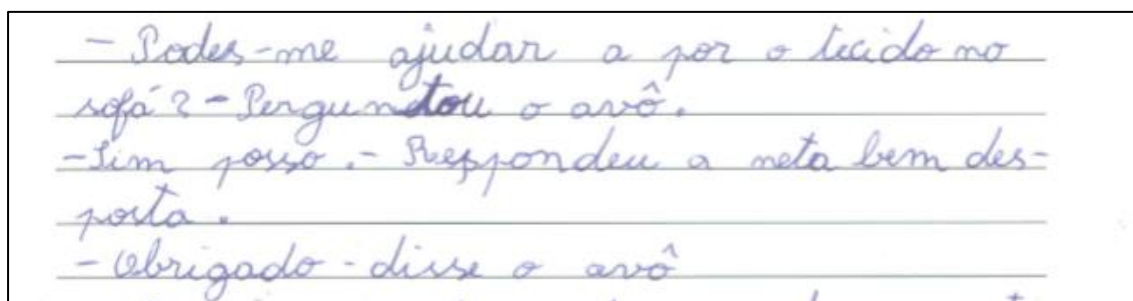
Optei por apresentar um excerto do texto do *Aluno 11*, porque foi um dos seis alunos que introduziram diálogo na produção inicial. Enquanto na primeira produção utilizou sempre o mesmo verbo para introduzir as falas na personagem, na última produção escrita o aluno alargou o campo lexical utilizando de forma coerente dois verbos introdutores de diálogo. Destes, um deles permite ao leitor entender o tom de voz com que uma personagem falou (*gritar*) e o outro demonstra que a personagem estava a fazer uma pergunta à outra personagem (*perguntar*). Também a posição dos verbos foi alterada: na produção inicial o aluno introduziu-os no meio da fala das personagens e na produção final optou por introduzir no final da fala das personagens.



- Vem comigo, vamos ao sótão! - disse-lhe o avô roncando, então lá
foram os dois. Quando entraram, viram bonecos, sapatos velhos,
carrinhos rotos, livros cheios de pó, mas nenhuma poltrona! Até que o avô
reparou numa poltrona velha e empoeirada.
- Encontramo-la! - exclamou o avô todo satisfeito. - Mas, o que vamos
usar para enfiar a poltrona? - perguntou a meta. Dizendo isto, a meta

Aluno 18

Concluída a análise da produção final do *Aluno 18*, verifiquei que introduziu mais um verbo *dicendi* do que na produção inicial. A partir do excerto, é possível constatar que o aluno utilizou, de forma coerente com o seu texto, os verbos *dicendi* escolhidos. Por outro lado, é verdade que nem sempre respeitou a estrutura dos diálogos: não fazendo parágrafos para trocar a intervenção das personagens. No entanto, este não foi um aspeto avaliado uma vez que esta dimensão não foi explicitamente ensinada na Sequência de Ensino, o que significa que há necessidade de fazer ainda várias outras Sequências de Ensino centradas em outros domínios. No que diz respeito à posição dos verbos introdutores de discurso direto, o aluno continuou a utilizá-los no final da fala da personagem.



- Podes-me ajudar a por o tecido no sofá?
- Perguntou o avô.
- Sem posse. - Respondeu a meta bem des-
posta.
- Obrigado - disse o avô

Aluno 1

Ao comparar a produção inicial com a produção final do *Aluno 1* constatei que existem melhorias ao nível da introdução de diálogo entre personagens. Na primeira produção, este aluno não incluiu diálogo, enquanto na produção final introduziu diálogo e demonstrou ter alargado o conhecimento sobre os verbos que pode utilizar para introduzir as falas. A partir deste exemplo é possível concluir que o aluno desenvolveu aprendizagens sobre o tema da SE, ao incluir de forma coerente três verbos introdutores de discurso direto. De destacar que o aluno efetuou corretamente a marcação dos parágrafos, apesar de não ter existido uma atividade de aprendizagem explícita sobre esta questão em concreto.

Conforme apresentei anteriormente, o Módulo 3 da Sequência de Ensino relacionava-se com a intervenção do narrador nos diálogos. Como tal, o último parâmetro analisado diz respeito às aprendizagens desenvolvidas nesse módulo. De modo a sistematizar o tipo de informação que os alunos acrescentaram à intervenção do narrador, organizei-a em três categorias: (1) A primeira diz respeito à informação dada pelo narrador que permite saber o modo como a personagem

fala: tom de voz ou respostas dadas em coro; (2) Esta categoria agrupa as informações que esclarecem o leitor sobre as ações realizadas pelas personagens. Como exemplo: o narrador explica se a personagem está ou não em movimento no momento em que dialoga. (3) Na última categoria estão reunidas as informações que indicam o estado de espírito das personagens no momento da fala. Estas relacionam-se com os sentimentos/emoções das personagens; ajudando através do diálogo a caracterizar psicologicamente as personagens que intervêm na história.

Para este ponto de análise foram tidos em consideração apenas os textos em que foram incluídas estas intervenções. Assim sendo, foram considerados apenas 15 textos.

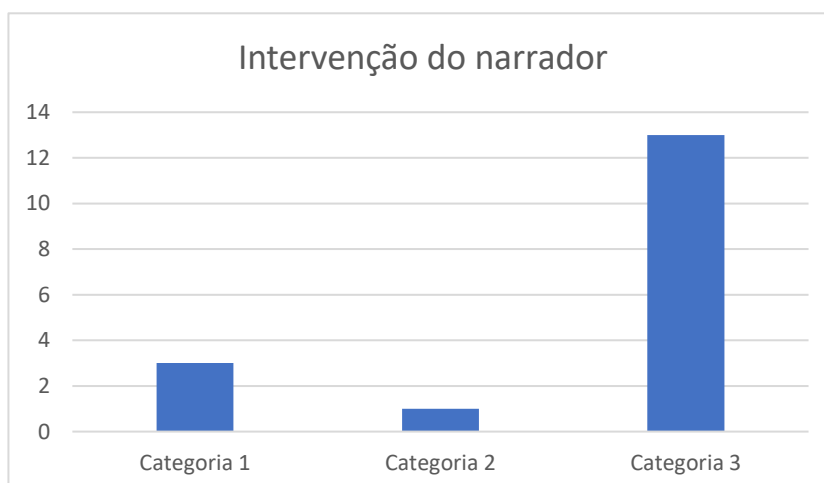
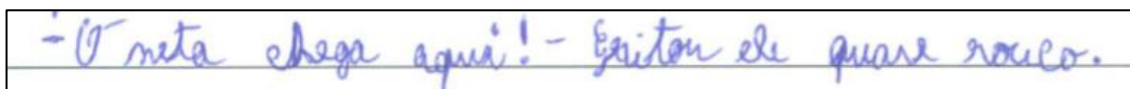


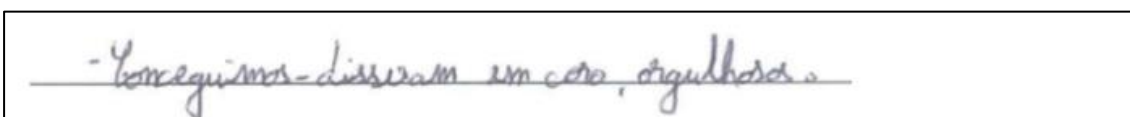
Gráfico 1- Intervenção do narrador

A intervenção do narrador que fornece informação sobre o modo como a personagem fala (categoria 1) aparece apenas em três textos da produção final. Os Alunos 11 e 13 indicaram o tom de voz da personagem: o primeiro deu informação que permite perceber que o interveniente gritou muito, o segundo evidencia que o interveniente falou em tom baixo. Por outro lado, o Aluno 12 demonstra que diferentes personagens falaram em uníssono, acrescentando ainda o estado de satisfação que sentiram por terem conseguido remodelar a poltrona. Ainda neste excerto do texto deste aluno é notória a influência da intervenção do narrador, ao

retratar que o estado de aflição de uma personagem influenciou o seu modo de falar, do livro *Há Fogo na Floresta*: “- Fogo, fogo! - gritou o pica-pau até ficar rouco. - Fugam! A floresta vai arder!”.



Aluno 11



Aluno 12

A categoria que diz respeito à ação da personagem (categoria 2) surge apenas em um texto. Através da narração do aluno, o leitor consegue perceber que a personagem estava em movimento no momento do diálogo. Ainda a partir desta exemplo é possível retirar informação sobre uma característica relativa ao aspeto físico da personagem.



Aluno 11

Em concordância com o gráfico acima apresentado, a generalidade das intervenções do narrador, ao longo das falas, enquadravam-se na terceira categoria que diz respeito ao estado de espírito das personagens (Categoria 3). Estas intervenções surgiram 13 vezes nas produções dos alunos. Os alunos introduziram informação adequada com a história que, na sua maioria, permitiram enriquecer a caracterização das personagens, como se pode ver nos exemplos. Destaco que o Aluno 14 se apropriou, na sua produção, da seguinte intervenção do narrador ocorrida no Capítulo 1 da obra *Há fogo da Floresta*: - “Assim não funciona- explicou a mãe, cheia de paciência.”

- Valeu o esforço. - disse o avô cansado.

Aluno 11

- Ah, querida! - disse ele entusiasmado.

Aluno 12

- Vamos fazer isto! - disse Carlota com um ar de quem estava feliz.

Aluno 12

- O que avô - perguntou a Carlota preocupada.

Aluno 13

- Ok. Mas quando eu chegar a casa vamos reconstruir a falseta. -
Respondeu a mãe cheia de paciência.

Aluno 14

5.3.3. Síntese

Ao longo deste capítulo, foi relatado um plano de intervenção implementado numa turma do 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico. A intenção desta sequência de ensino direcionou-se para a aprendizagem das sequências dialogais integradas num texto narrativo. De modo a verificar se os objetivos de aprendizagem propostos foram atingidos, foi realizada uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais. Esta análise revelou que houve evolução positiva na produção dos diálogos. De modo geral, os alunos conseguiram apropriar-se de novo vocabulário para introduzir diálogo, ainda que nem sempre consigam aplicá-lo de forma coerente com a história. Considero que esta intervenção permitiu que os alunos tomassem consciência de determinados aspetos essenciais sobre as sequências dialogais: a forma como as falas das

personagens são integradas nas histórias e a importância dos diálogos para enriquecer a história.

Capítulo 6

6. Conclusão

Uma vez finalizada a apresentação deste estudo, chega o momento de refletir sobre o trabalho desenvolvido, apresentando as conclusões retiradas, as limitações e os possíveis pontos de melhoria. Sendo este um estudo que tinha como principal objetivo aferir a progressão da qualidade textual nas produções escritas dos alunos – neste caso verificar melhorias na introdução de diálogos entre personagens num texto narrativo -, foram estipulados os seguintes objetivos específicos para a intervenção didática: (i) identificar marcas de discurso direto em modo escrito; (ii) conhecer e utilizar verbos *dicendi* em concordância com o contexto num texto narrativo; (iii) reconhecer que os verbos *dicendi* podem ocupar diferentes posições na fala: antes, durante e depois da voz da personagem; (iv) expandir diálogos, através da voz do narrador, com informações que podem contribuir para o enriquecimento da história.

Relativamente aos resultados obtidos na análise comparativa entre a produção inicial e final, tendo sido considerados os textos de 22 alunos, verificou-se que todos estes sofreram melhorias significativas.

De forma a concretizar o primeiro objetivo, foi solicitado que os alunos, em grupos de dois, destacassem os diálogos de um capítulo da obra *Há Fogo na Floresta*. Com esta proposta consegui apurar que os alunos reconheciam os indicadores gráficos associados ao discurso direto, como o travessão, dois pontos, aspas, parágrafo e itálico. Por sua vez, no que respeita aos verbos *dicendi* os alunos tiveram dificuldade em assinalar verbos como, por exemplo, *responder*, *afirmar* e *contar*, tendo sido a partir desta constatação que elaborei o objetivo seguinte.

No que se refere ao segundo objetivo, os alunos revelaram ter alargado o campo lexical dos verbos que podem ser utilizados para introduzir as falas entre personagens. Penso que ter sugerido a elaboração de um dicionário de verbos, em

que os alunos atribuíam uma definição a partir dos seus conhecimentos prévios e posterior comparação com a definição presente no dicionário, permitiu que os alunos entendessem que estes verbos podem introduzir diálogos, desde que tenham em consideração o momento da história. Ou seja, os alunos perceberam que para utilizar o verbo *responder* para introduzir uma fala já tinha sido feita alguma pergunta àquela personagem.

No que concerne à utilização dos verbos *dicendi*, o verbo *dizer* continuou a ser o mais utilizado pelos alunos para iniciar o diálogo entre personagens contudo, na versão final 17 alunos empregaram mais do que um verbo *dicendi*, tendo sido os mais utilizados o verbo *perguntar* (13 textos), o verbo *responder* (10 textos) e o verbo *exclamar* (6 textos).

Abordando a questão do posicionamento do verbo, a maioria dos alunos continuou a optar por utilizá-lo antes da fala da personagem. Esta opção dos alunos pode estar relacionada com o facto de só recentemente terem sido levados a constatar, numa atividade de ensino explícito, que os verbos podem ocupar diferentes posições nas falas. Importa assim referir, que entre o módulo dedicado à posição dos verbos e a produção final ocorreram apenas 5 aulas, logo os alunos não tiveram oportunidade de consolidar devidamente esta aprendizagem. Ainda assim, ao contrário do verificado na produção inicial, 8 alunos diversificaram mais do que uma vez a posição do verbo *dicendi*.

O último ponto, que se relaciona com a expansão de diálogos através da voz do narrador, foi aquele em que mais se destacaram melhorias. Esta conclusão partiu da comparação entre as duas produções, sendo que na produção inicial nenhum aluno expandiu o diálogo com a intervenção do narrador, e na produção final essa expansão verificou-se em 15 textos. Relembrando que organizei as intervenções em 3 categorias: em que a primeira dizia respeito ao modo de falar das personagens, a segunda se relacionava com a ação da personagem no momento da fala, e a última se relaciona com o estado de espírito da personagem. Assim, através da análise realizada foi possível apurar que a expansão dos diálogos pela voz do narrador, enquadra-se predominantemente na terceira categoria. Através da análise também foi possível concluir que os alunos se foram

apropriando de algumas características específicas de diálogos presentes na obra lida durante a sequência de ensino. Tal foi possível verificar, pois alguns alunos utilizaram nas suas produções expansões de diálogos, iguais ou semelhantes, às expansões de diálogos presentes na obra *Há fogo na Floresta*.

A partir dos resultados obtidos na análise da produção inicial e final, é possível concluir que o dispositivo didático *sequência de ensino* permitiu que os alunos, através de um trabalho sistemático, desenvolvessem aprendizagens de forma gradual das características específicas dos diálogos num texto narrativo. Apesar de ter verificado progressão na introdução de diálogos no texto narrativo, estes resultados não são indicadores de que esta proposta admita os mesmos resultados, no caso de ser testada com diferentes alunos. Porém, pode ser um ponto de partida para futuros trabalhos e reflexões em torno do ensino dos diálogos.

As principais limitações para este estudo relacionam-se com a minha pouca experiência em planear e executar intervenções didáticas e o pouco tempo disponibilizado para a implementação deste estudo. Como se sabe a sequência de ensino assenta no princípio de que a escrita não deve ser confinada a um momento único, mas sim admitida como um processo recursivo em que se escreve e reescreve até se aperfeiçoar. Neste sentido, se após a produção final os alunos tivessem recebido *feedback* sobre os aspetos que poderiam melhorar para realizarem a reescrita dessa produção, julgo que os resultados desta proposta pudessem ser mais expressivos.

Relativamente a possíveis sugestões que poderiam ser consideradas na continuação progressiva do estudo dos diálogos com crianças do 1.º Ciclo indico, a mero título de exemplo, a realização de um levantamento de verbos *dicendi* em vários textos de autor para que sejam identificados os tempos verbais mais utilizados e classificar cada um dos modos num escala de *muito a pouco utilizados*.

A experiência que tive no decorrer da intervenção e, simultaneamente, no decorrer de Prática Pedagógica permitiu que eu refletisse sobre a importância de procurar e estudar mais sobre as diferentes estratégias de ensino/aprendizagem

que, por um lado, facilitem a aprendizagem dos alunos e, por outro, promovam um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

Bibliografia

Adam, J-M. (2001). *Les textes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. A consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bouwer, R., & De Smedt, F. (2018). Introduction special issue: Considerations and recommendations for Reporting on Writing Interventions in Research Publications. *Journal of Writing Research*. 10 (2), 115-137.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e da Ciência.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Em Camps, A. & Zayas, F. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. (p. 31-36). Barcelona: Gráo.

Carvalho, A., Lemos, S., & Goulart, L. (2015). Desenvolvimento da linguagem e a sua relação com o comportamento social, ambientes familiares e escola: revisão sistemática. *CoDAS*, 28 (4), 470-479.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Research methods in education*. London: Routledge.

Collins, E., & Norris, J. (2017). Written Language Performance Following Embedded Grammar Instruction. *Reading Horizons*, 56 (3), 16-30. Retirado de https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=3418&context=reading_horizons

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., & Bessa, F. (2009). Investigação- ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Duarte, I. M. (2001). *Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado*. Comunicação apresentada no colóquio organizado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, Porto.

- Fidalgo, R., Harris, K., & Braaksma, M. (2018). *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden, Boston: Brill.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387
- Fonseca, I., & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, E. (2003). *O ensino da gramática*. Comunicação apresentada no II Colóquio de Língua Portuguesa – (Re)pensar a nossa Língua, Torres Vedras.
- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29 (5), 598-625.
- Grimm, J., Grimm, W. (2014). *Contos da Infância e do Lar*. (Bairos, T, Trad.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369-388
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gráo.
- Lopes, A. M. (2003). *A aula de português: reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*. S. Vicente: Edições Calabedotche.
- Magalhães, A., Alçada, I. (2005). *Há Fogo na Floresta*. Alfragide: Caminho.
- Mahy, M. (2009). *O Rapaz dos Hipopótamos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pereira, L. Á. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. IN F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil*. (p. 193-213). Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos: ensino básico 2.º e 3.º ciclos*. Porto: Areal.
- Pereira, L. Á. (2002). *Das palavras aos actos: Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. Á. (2001). *Para um didática textual (I) – Tipos de texto /tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (coord.) (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Protexos. Ccadernos PNEP 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pereira, L. Á., Coimbra, L.R., & Calil, E. (2016). Os títulos que as crianças (re)contam: uma “poética da brevidade sem a angústia da influência. *Forma breve*, 14, 617-630.
- Reis, F. F. (2018). *Escrita colaborativa e competência metalinguística: um estudo com alunos do 2.º ano*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
- Robinson, L., & Feng, J. (2016). *Effects of Direct Grammar Instruction on Student Writing Skills*. Conferência apresentada em Eastern Education Research Association Annual Conference, Carolina do Sul.
- Silva, C.V., & Pereira, I. (2013). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: percepções de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em Maria Assunção Flores, Clara Coutinho, José Albuquerque (org.), *Atas do Congresso Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem* (p. 656-667) Braga: Universidade do Minho.
- Silva, P. N. da S. (2012). *Tipologias Textuais*. Coimbra: Almedina
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática Uma proposta de articulação. *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, 275–286.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61-69.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português- Língua Materna e não Materna- No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Travaglia, L. (2002). Para que ensinar teoria gramatical. *Revista Estudos da Linguagem*, 10, 136-231.
- Vieira, A. G. (2001). Do conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 14 (3), 599–608. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>
- Xavier, L. G. (2013) Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, 7, 138-148.

Anexos

Anexo 1- Grelha de verbos introdutores de diálogo

Título do capítulo: _____

Verbos que introduzem as falas das personagens			
Verbos que o narrador utiliza para introduzir as falas das personagens	Posição do verbo na frase		
	Antes da fala da personagem	No meio da fala da personagem	No final da fala da personagem

Anexo 2- Mercado de Palavras

Constatámos que existem vários verbos que o narrador pode utilizar para introduzir os diálogos das personagens. De acordo com a lista de verbos que recolhemos ao longo do conto, escreve-os no balão mais indicado.

Fazer uma pergunta



Dar uma resposta



Descrever tom de voz



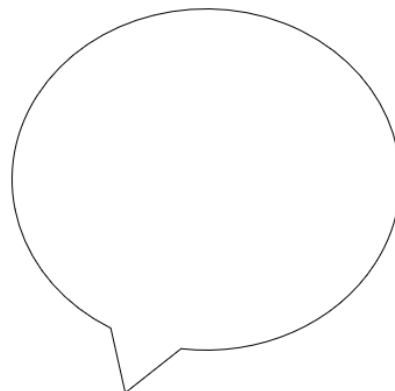
Expressar emoções



Fazer pedidos



Fazer declarações/ dar informações



Anexo 3- Conto lacunar

Preenche as lacunas com os verbos introdutórios de diálogos que julgues serem mais indicados. Podes consultar o dicionário de verbos.

O Pastorinho

Era uma vez um pastorinho conhecido em toda a parte pelas respostas sábias que dava a todas as perguntas. O rei daquela terra também ouviu falar dele e, não acreditando, mandou chamar o rapazinho. Disse-lhe então: “se conseguires dar resposta a três perguntas que te vou colocar, passarei a considerar-te meu filho e passarás a viver comigo no palácio real.”

O rapazinho _____: “Quais são as três perguntas?”.

O rei _____: “A primeira é: quantas gotas de água há no oceano?”

O pastorinho respondeu: “Senhor rei, mandai represar todos os rios da terra para que não esorra para o mar nem mais uma gotinha que eu não tenha contado e nessa altura vos direi quantas gotas de água há no oceano.”

O rei _____: “A segunda pergunta é: quantas estrelas há no céu?”

O pastorinho _____: “Dai-me uma folha grande de papel.” E com uma pena fez tantos pontinhos pequenos na folha que mal se viam, e uma pessoa até ficava cega de olhar para eles. “Há tantas estrelas no céu quantos pontos na folha de papel. Basta apenas que os conteis.” Mas ninguém estava em condições de o fazer.

O rei _____: “A terceira pergunta é: quantos segundos tem a eternidade?”.

O pastorinho _____: “Na Baixa Pomerânia fica o monte Diamante, que leva uma hora a percorrer em altura, uma hora a percorrer em largura e uma hora a percorrer em profundidade. Cada cem anos vai lá um passarinho e afia nele o biquinho e, quando o monte inteiro tiver ficado gasto de tanto afiar, aí então terá passado o primeiro segundo da eternidade.”

O rei _____: “Respondeste às três perguntas como um sábio e a partir de agora passarás a viver comigo no palácio real e passarei a considerar-te meu filho.”

Anexo 4- Análise da informação que o narrador fornece nos diálogos

Documento 1

Lê com atenção os seguintes excertos de diálogo, retirados da obra *Há fogo na floresta* de Ana Magalhães e Isabel Alçada. Para responderes às seguintes questões atenta apenas na intervenção do narrador.

Sublinha a informação que explica o que faziam os pais, ao mesmo tempo que respondiam ao Orelhudo.

- Ideia de quê? - questionava o Orelhudo.
- Nada, não é nada - respondiam os pais, olhando um para o outro com um sorriso especial.

Sublinha a informação que caracteriza o Pachorrento.

- Eu preciso de uma caixa grande para guardar os meus brinquedos - disse o Pachorrento, que nunca estragava nada e ainda tinha guardados todos os brinquedos que recebera em quase todos os Natais e em quase todas as festas de anos.

Sublinha o local onde habita o pica-pau.

- Que exagero, amiga toupeira! Há imensas crianças alegres e simpáticas! - Interrompeu o pica-pau que vivia numa árvore mais acima e gostava de ter público para os concertos de bicadas na casca das árvores. - Eu por mim estou ansioso que venham e tenciono tornar-me amigo de todos.

Sublinha o que a mãe coelha sentia, no momento em que respondia à toupeira.

- Obrigada - disse a mãe coelha, encantada com a simpatia daquela velha toupeira que lhe lembrava alguém conhecido.

Lê com atenção os seguintes excertos de diálogo, retirados da obra *Há fogo na floresta* de Ana Magalhães e Isabel Alçada. Para responderes às seguintes questões atenta apenas na intervenção do narrador.

Copia a informação que mostra que o ouriço-cacheiro se sentiu satisfeito por saber que ia haver um piquenique.

- Mais um piquenique - comentou o ouriço-cacheiro, esfregando as patas da frente em sinal de satisfação.

Resposta: _____

Sublinha a informação diálogo que mostra ação da personagem.

-Ali! - disse, apontando para ele. - Estão a ver? Tem o bico comprido e penas encarnadas na cabeça.

Copia o bocadinho da frase que mostra que a mãe não respondeu de forma irritada.

- Assim não funciona - explicou a mãe, cheia de paciência.

Resposta: _____

Sublinha a informação que mostra que o pica-pau gritou muito.

- Fogo, fogo! - gritou o pica-pau até ficar rouco.

Lê com atenção os seguintes excertos de diálogo, retirados da obra *Há fogo na floresta* de Ana Magalhães e Isabel Alçada. Para responderes às seguintes questões atenta apenas na intervenção do narrador.

Sublinha a informação onde se está a desenrolar a ação da história.

- Agora é que estamos a chegar- informou o pai depois de passarem uma tabuleta com o nome da aldeia mais próxima.

Sublinha a informação que mostra o que a toupeira sentia.

- Não sei - disse a toupeira, de cabeça perdida.

Sublinha a informação que mostra ação da personagem.

- Cheira-me a torradas. - disse a Helena, pondo a cabeça de fora.

Copia a informação que mostra o estado de espírito da toupeira.

- Que vai ser de mim?! Chorava a toupeira. – Fiquei sem casa e já não me sinto com forças para escavar outra!

Resposta: _____

Anexo 5- Excerto do livro *O rapaz dos hipopótamos*

O rapaz dos hipopótamos

Um dia um rapazinho chamado Roberto, quando regressava da escola, notou que um hipopótamo caminhava atrás dele.

Roberto ficou muito contente e muito surpreendido. Contente, porque sempre tinha gostado de hipopótamos e surpreendido porque nunca lhe tinha acontecido uma coisa assim na sua vida.

Quando chegaram a casa, Roberto subiu a escada; o hipopótamo subiu atrás dele e preparava-se para entrar pela sala. Roberto pensou que a mãe não ia gostar de ter um hipopótamo a passear pela casa e mandou-o embora.

Então o hipopótamo foi mergulhar no tanque de peixes-dourados, no jardim.

- Meu Deus! O que é aquilo dentro do tanque de peixes-dourados? - perguntou o pai do Roberto.

- É um hipopótamo- respondeu o rapaz.

- Francamente! – protestou o pai. – Há pessoas que não têm cuidado com os seus hipopótamos e deixam-nos andar pelos jardins dos vizinhos a mergulhar nos tanques!

No dia seguinte o hipopótamo acompanhou Roberto à escola.

Roberto estudou e brincou durante todo o dia sem pensar no hipopótamo, até que chegou a hora de regressar a casa.

Logo que tomou o caminho de casa, Roberto ouviu ruídos estranhos. Olhou para trás. Lá estavam eles! Agora eram quatro hipopótamos que o seguiam pachorrentamente.

Roberto estava ainda mais contente e surpreendido do que na véspera.

Sentia-se muito feliz por ser um rapaz que os hipopótamos gostavam de seguir.

Quando entrou em casa, os hipopótamos mergulharam no tanque dos peixes-dourados.

Embora bastante grande, com quatro hipopótamos lá dentro, até parecia mais pequeno.

- Hoje estão quatro hipopótamos no nosso tanque dos peixes dourados! - exclamou a mãe do Roberto. - Parece-me que já são demais.

Excerto retirado da obra *O rapaz dos hipopótamos*, da autoria de Margaret Mahy

Anexo 6- Expansão dos diálogos

Imagina que és o narrador desta história e introduz novas informações, respeitando as seguintes instruções.

1. Acrescenta informação **sobre o que o pai sentiu** quando viu o hipopótamo dentro de água.

- Meu Deus! O que é aquilo dentro do tanque de peixes-dourados? -

2. Acrescenta informação **sobre o tom de voz** com que o Roberto respondeu ao pai.

- É um hipopótamo - _____

3. Acrescenta informação **sobre o espaço** em que o pai estava quando respondeu ao filho.

- Francamente! – _____ – Há pessoas que não têm cuidado com os seus hipopótamos e deixam-nos andar pelos jardins dos vizinhos a mergulhar nos tanques!

4. Acrescenta informação **que mostre** que a mãe do Roberto **estava a perder a paciência**.

- Hoje estão quatro hipopótamos no nosso tanque dos peixes dourados! -
_____ - Parece-me que já são demais.

Anexos 7- Textualização de diálogos num texto narrativo

Lê o texto e escreve as falas das personagens em falta, respeitando a informação que está entre parenteses.

O gosto das bruxas

Era uma vez uma menina que estava presa na torre mais alta de um castelo.

Ela era uma princesa, mas não lhe valia de nada, porque perdera os seus pais e o reino, numa guerra que o dono do castelo, já se vê, é que ganhara.

Ainda era o tempo das fadas. Por isso a menina disse, para que as paredes ouvissem:

— Se uma fada me salvasse, fosse boa, má ou assim-assim, eu repartia a meias com ela o tesouro do meu perdido reino, que só eu sei onde está enterrado.

As paredes toda a gente diz que têm ouvidos. Estas ouviram, passaram palavra e daí a nada uma velha fada apareceu na sala.

— Vou dar volta à tua vida — disse a fada.

(A menina perguntou à fada se era boa)

— Nem por isso — respondeu a fada.

Era uma fada assim-assim e para provar que não era das melhores, mas também não era das piores, impôs, à partida, uma condição. Salvava a menina, mas, antes, ela tinha de adivinhar-lhe o nome. E avisou logo que não tinha um nome muito mimoso.

(A menina disse que o nome da fada era Serafina)

Nem pensar. Não era Serafina nem Leopoldina nem Marcolina. Nem Eufrásia nem Tomásia. Nem Quitéria nem Pulquéria. Nem Aniceta nem Eustáquia nem Teodósia nem Venância nem Bonifácia nem Gregória. Nem sequer Capitolina.

A princesa esgotou os nomes mais esquisitos que conhecia. E a fada sempre com a cabeça a dizer que não. Até que propôs o seguinte negócio:

— Salvo-te, mesmo que não descubras o meu nome, mas fico com o tesouro só para mim. Todinho!

A menina concordou. Não tinha outro remédio. Vai daí a fada pronunciou umas palavras mágicas e ela e a princesa atravessaram as paredes da prisão.

Uma vez em liberdade, a princesa ensinou o local onde estava escondido o tesouro e pronto, a história acaba aqui.

E o nome da fada-bruxa?

Também a menina quis saber.

(A fada-bruxa respondeu, com vergonha, que se chamava Joanhina)

— Mas Joanhina é um nome bonito — estranhou a princesa.

— Eu não acho — disse ela. — Gostava mais de ser Virgolina Zebedeia.

Vá lá a gente entender o gosto das bruxas.

Anexos 8 - Instrução para a produção final

✓ Nas últimas aulas tens estudado textos narrativos de alguns autores. Agora vais ser tu também o (a) autor (a) de uma história!

✂ A história que vais contar passa-se entre duas pessoas da mesma família. Repara nas imagens seguintes.

