

Diversidade **Linguística** na Escola Portuguesa

**Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*
(ILTEC)**



www.iltec.pt



www.dgidec.min-edu.pt



www.gulbenkian.pt

Modelo de análise de narrativas escritas

1. Introdução

O trabalho que aqui apresentamos tem por objectivo estudar a capacidade de os alunos redigirem uma narrativa escrita. Mais especificamente, procurámos saber quais as principais dificuldades que sentiram nesta tarefa e de que forma interferiram os factores *língua materna, ano de escolaridade e tempo de permanência em Portugal*.

O trabalho compreende quatro partes: metodologia, modelo de análise, resultados e conclusões. A metodologia oferece uma descrição da recolha das narrativas escritas sob análise.

O modelo de análise descreve, em pormenor, os parâmetros que adoptámos para estudar o desempenho dos nossos alunos-informantes. A inclusão do modelo visa não só informar os professores sobre a análise realizada, mas também equipá-los com um instrumento que lhes permita avaliar as narrativas dos seus próprios alunos.

Nas duas últimas secções do trabalho, apresentamos a análise das produções recolhidas e as conclusões que extraímos a partir dela.

2. Recolha das narrativas

Apresentamos, nesta secção, uma breve descrição da metodologia utilizada para a recolha de narrativas escritas junto dos alunos de língua materna portuguesa, cabo-verdiana, ucraniana, chinesa (Mandarim) e guzerate implicados no projecto. Por um lado, pretendemos com esta descrição, esclarecer a forma como foi desenvolvida e aplicada a tarefa que deu origem às produções dos alunos (tarefa da *história do gato*), para que possa também ser utilizada pelos professores nas suas salas de aula. Por outro lado, entendemos que é importante explicar a metodologia utilizada, para que o leitor possa sentir-se enquadrado relativamente aos exemplos e resultados apresentados ao longo do texto. Embora os parâmetros de análise aqui propostos possam ser utilizados na avaliação de qualquer texto narrativo, a sua aplicação será demonstrada, neste trabalho, apenas em função dos dados por nós recolhidos.

2.1 Elaboração da tarefa

Tendo em conta que existe uma grande variação entre os alunos de outras línguas maternas, no que diz respeito aos seus conhecimentos de Português, fornecemos aos nossos informantes um estímulo visual, pelo qual se pudessem guiar para escrever uma narrativa. Considerámos

igualmente importante recorrer a um estímulo visual, dado que este permite uma análise comparativa controlada das produções dos alunos (cem, na totalidade).

O estímulo utilizado foi a *história do gato*. Trata-se de um estímulo frequentemente utilizado na investigação em psicolinguística e, mais especificamente, no estudo da aquisição da linguagem (cf. Batoréo, 2000; Hickmann, 1995) (ver Imagem 1).

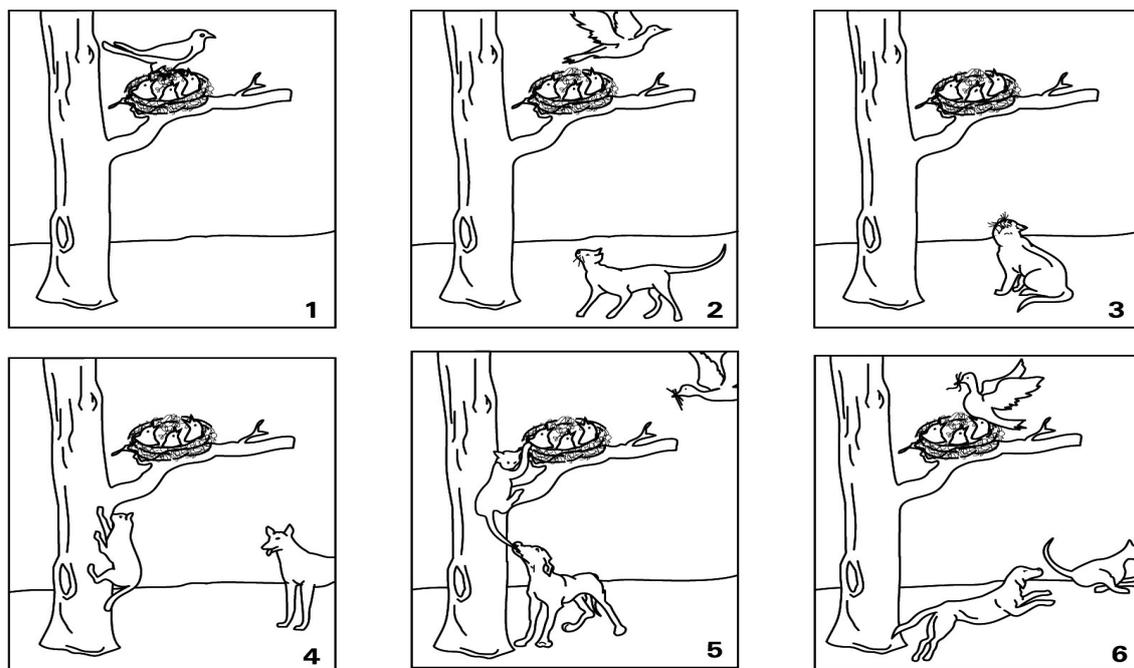


Imagem 1: História do Gato

Utilizámos este estímulo, porque retrata uma sequência de eventos facilmente inteligível, que pode ser descrita por meio de palavras simples e de uso comum. O facto de se apresentar sob a forma de banda-desenhada incentiva, ainda, os alunos a recorrerem a mecanismos lógicos e temporais variados.

2.2 Aplicação da tarefa

Os alunos receberam uma folha com as imagens da história do gato, acompanhada de uma segunda folha que continha as seguintes instruções: *Observa a banda desenhada. Conta, por palavras tuas, a história.* Quando necessário, as instruções eram explicadas oralmente. A tarefa era individual e os alunos tinham trinta minutos para a realizar. Não foram impostas quaisquer restrições quanto à dimensão das narrativas a produzir.

3. Modelo de análise de textos narrativos

A elaboração de uma narrativa escrita é uma tarefa complexa. Contar adequadamente uma história requer a conjugação de competências linguísticas várias a nível da ortografia, do vocabulário, da morfologia (nominal, verbal, etc.), da pontuação, da sintaxe, do encadeamento lógico entre os acontecimentos, da coerência temporal, etc.

Com o objectivo de fazer uma análise pormenorizada das produções dos nossos alunos-informantes, construímos um **modelo de análise de textos narrativos** que permite observar, em momentos distintos, diferentes níveis textuais. São eles:

- Dimensão das narrativas
- Estrutura de género narrativo
- Coerência e coesão textuais
- Coordenação e subordinação
- Sintaxe

O desempenho global dos alunos resulta da soma dos desempenhos obtidos em cada um dos níveis textuais. Para uma demonstração da análise completa de algumas narrativas, veja-se:

- Exemplificação da análise

Algumas notas prévias:

Apesar de o modelo distinguir diferentes níveis textuais, o texto narrativo deve ser encarado sempre como um todo. Assim sendo, atribuímos mais importância a aspectos relacionados com a coerência e a coesão dos textos do que aos domínios do vocabulário, da ortografia e da pontuação.

O modelo de análise procura descrever, em pormenor, o desempenho que se espera que os alunos tenham em cada um dos níveis textuais. Na maioria dos contextos tratar-se-á de um “desempenho ideal”. Cabe ao professor ser flexível na aplicação do modelo, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo e a proficiência linguística dos seus alunos.

Em cada nível textual distinguimos diferentes parâmetros de análise, os quais são exemplificados com excertos retirados das narrativas dos nossos alunos-informantes. Os exemplos são acompanhados de informação relativa à língua materna, ao ano de escolaridade e

ao tempo de permanência em Portugal dos alunos. Na transcrição dos exemplos respeitámos sempre a ortografia utilizada pelas crianças.

4. Descrição dos parâmetros de análise

4.1. Dimensão das narrativas

Um primeiro aspecto que imediatamente salta à vista quando se olha para um texto é a sua dimensão. Independentemente de se pedir aos alunos que elaborem uma história com um determinado número (mínimo) de palavras ou de frases, a sua dimensão permite formar uma ideia acerca do desempenho dos alunos¹.

Como não foram impostas quaisquer restrições relativamente à dimensão das narrativas, obtivemos textos muito heterogéneos. Veja-se, por exemplo, as duas narrativas abaixo. Ambas foram produzidas por alunos do quarto ano de língua materna ucraniana, que se encontram em Portugal há cerca de um ano:

- *Era uma vez um passaro que ja tinha bebés vivia numa árvore. Então um dia o passaro deixou as bebés num tempo para ir pascar comer para eles. Passado um tempo uma gata que estava a passear viu os bebés sozinhos e gueria subir naguela árvore. Mas quando ela estava guase lá em sima viu um cão gue falava com ela e asustou-a muito e começou a fugir, mas nesse tempo chegou o passaro e viu uma confusão gue ficou asustada com bebés e viu se estão todos. Então era assim gue ficou tudo muito bem. O gato nunca mais não tocou os bebés e o passaro com o cão ficaram amigos.*
(4°_UCR_03_1AP)²

¹ Se na formulação de um exercício não tiver sido imposto um número mínimo de palavras ou de frases, sugerimos que se faça uma comparação das diferentes produções recolhidas, estabelecendo, a partir daí, a dimensão média. Assim sendo, a avaliação da dimensão dos textos será determinada pelo facto de esta se situar acima, ou abaixo, da dimensão média.

² Todos os exemplos apresentados ao longo do texto são acompanhados de um código que permite identificar os alunos relativamente:

i) ao ano de escolaridade que frequentam (4°_UCR_10_1AP);

ii) à sua língua materna (4°_UCR_10_1AP), sendo que a abreviação *PT* está para Português, *CV* para Cabo-verdiano, *UCR* para Ucraniano, *CN* para Chinês-Mandarim e *GUZ* para Guzerate;

- *Uma vez um gato vi que a sima tem bebés e quiere cumer eles. Gato vai para sima, gato vi que bebés vi onde mãe. Depois cão vi que gato vai para sima, ele murder a gato e ele tacaio, depois gato curer e cão tambem. (4º_UCR_10_1AP)*

É importante ter em consideração que um parâmetro como a *dimensão das narrativas* representa apenas uma etapa na análise e na avaliação global de um texto. Os dados quantitativos devem ser, necessariamente, completados com outros dados, de ordem qualitativa. Para isso, torna-se necessário olhar para dentro dos textos e observar, um a um, os aspectos que os possam valorizar. Veja-se, por exemplo, as duas narrativas abaixo que, embora tendo sensivelmente a mesma dimensão, diferem significativamente em termos de qualidade:

- *Era uma vez uma rua que tinha uma árvore muito linda. E os passaros fizeram um ninho, e a mãe foi procurar comida para os filhos. A mãe foi embora, e veu um gato. O gato foi subir a árvore, mas veu um cão e ficou a ver, o gato subiu todou. O cão puchou ao gato. E a mãe chegou com a comida, o gato e o cão fugiram. (4º_GUZ_08_NP)*
- *A mãe e os filios estão covorsar a mãe dize que vom boscar milho os filios dizerão istabém. A mãe istava iré o gato queria sobir o gato não cosigia sobir. E o gato setose e o cão estava fir. O cão dize para sobir o gato dize tabem e o gato sobio. O gato sobio e dipois o gato dize eu quero vir ebaicho. O gato dize vai ateras de mi. (4º_GUZ_03_NP)*

4.2. Estrutura de género narrativo

A nível da *estrutura de género narrativo* pretende-se verificar se os alunos têm conhecimento do potencial da estrutura genológica (veja-se *o quadro geral*) do texto narrativo e, mais concretamente, se elaboram as suas histórias em conformidade com as características que lhes são inerentes. As principais características do texto narrativo são:

- Localização temporal inicial
- Localização espacial inicial

iii) ao número que lhes foi atribuído, de forma arbitrária, dentro do grupo de alunos que frequentam o mesmo ano lectivo e que têm a mesma língua materna (4º_UCR_10_1AP) e

iv) aos seus anos de permanência em Portugal (4º_UCR_10_1AP).

Quanto a esta última informação, pode surgir a abreviação *NP*, que se refere a *nascido em Portugal*. No caso dos alunos portugueses, esta informação foi omitida.

- Introdução de personagens
- Utilização de tempos verbais adequados
- Sequencialização de eventos
- Fechamento

4.2.1 Localização temporal inicial

A nível da *localização temporal inicial* pretende-se verificar se os alunos introduzem de forma adequada as suas narrativas, situando-as no tempo. A presença de um elemento de localização temporal é fundamental no texto narrativo, uma vez que este remete para um mundo próprio, com um tempo necessariamente distinto daquele do momento da escrita.

A localização temporal inicial pode ser feita de diversas formas. A forma mais convencional de o fazer, na literatura infantil, é através da expressão *era uma vez*. Observe-se, por exemplo, as seguintes frases de abertura:

- *Era uma vez* um passaro que tinha um ninho no ramo de árvore (4°_PT_02)
- *Era uma vez, na Primavera*, um passaro que mora uma árvore com os seus filhos (6°_CN_06_3AP)

Outra forma de introduzir a noção de tempo consiste em colocar uma expressão adverbial de tempo no início da frase de abertura. Nesses casos, obtêm-se estruturas como as seguintes:

- *Uma vez* um gato vi que a sima tem bebés (4°_UCR_10_1AP)
- *Um dia* o passaro tinha o ninho cheio de filhotes (4°_PT_03)
- *Num dia de sol* a passara estava aflita porque os seus filhos tinham fome (6°_GUZ_05_NP)

A localização temporal pode dar origem a diversos problemas. Por exemplo, os alunos podem ter consciência de que o enquadramento temporal é um elemento fundamental do texto narrativo, sem que, no entanto, possuam os conhecimentos lexicais, sintácticos ou semânticos suficientes para o concretizar. Veja-se as seguintes frases de abertura, que se caracterizam por uma supressão do pronome relativo *que*³:

³ Embora caracterizados aqui como casos de supressão do pronome relativo, estas frases podem também ser explicadas através de um uso insuficiente de pontuação. Assim, por exemplo, uma frase como “Era

- Era uma vez uma bonba teve três filhos (4°_CV_08_2AP)
- Era uma vez a mãe pomba foi ir a pescar a comida para os deles bebés (4°_UCR_10_1AP)
- Era uma vez um paserinho estava a dar comida aos seus bobes (4°_UCR_04_2AP)

Noutros casos, os alunos podem ter conhecimento da existência de expressões de localização temporal, sem compreender, no entanto, muito bem o seu significado ou a sua função no texto narrativo. Veja-se, por exemplo, as seguintes frases iniciais em que a localização temporal, ou pelo menos parte dela, parece funcionar como mera convenção de abertura, não havendo qualquer ligação sintáctica ou semântica com os restantes elementos frásicos:

- *Era uma vez* numa árvore existem uma casa que é de pássaros (5°_CN_01_2AP)
- *Era uma dia* na uma árvore da cima tenho uma ninho (5°_CN_03_2AP)

Existem ainda casos em que os alunos omitem por completo a localização temporal inicial. Nesse caso obtêm-se frases de abertura como as seguintes:

- O pássaro está a tomar conta dos seus filhos (4°_PT_09)
- Os pássaros estão no ninho com a mãe (6°_GUZ_01_NP)

4.2.2 Localização espacial inicial

Dado que as coordenadas espaciais dos eventos descritos no texto narrativo podem não coincidir com as que se verificam no momento de enunciação, torna-se necessário informar sempre o leitor sobre o *onde* da história. Preferencialmente, esse tipo de informação é fornecido no início do texto.

No caso da história do gato, a localização espacial deve ser feita com base na primeira imagem do estímulo visual. Consideram-se adequadas todas as expressões que fazem referência à árvore, ao ramo ou ao ninho em que se encontram os pássaros. Veja-se, por exemplo, as seguintes frases de abertura:

- Estava um pássaro a cuidar dos seus filhotes *no ninho* (4°_PT_08)

uma vez um pássaro teve três filhos”, pode ser emendada para “Era uma vez um pássaro que teve três filhos”, mas também para “Era uma vez um pássaro. Teve três filhos”.

- O passaro esta **em cima da árvore** com a sua mãe (6°_CV_10_3AP)
- Era uma vez **uma rua que tinha uma árvore muito linda**. E os pasaros fizeram **um ninho** (4°_GUZ_08_NP)

Em contraste com estas frases, temos também as seguintes, em que os alunos não fornecem qualquer enquadramento espacial dos eventos narrados:

- Num dia de sol a passara estava aflita porque os seus filhos tinham fome, então ela decidiu encontrar de comer. (6°_GUZ_05_NP)
- Um dia, o passaro mãe foi a buscar comida aos filhos. (6°_CN_02_3AP)
- Um passaro teve três pintainhos, então a mãe dos passarinhos foi buscar comida. (6°_PT_04)

A ausência de localização espacial pode, no caso da história do gato, dever-se à utilização de um estímulo visual. De certa forma, esse estímulo estabelece um conhecimento partilhado entre quem escreve e quem lê, podendo levar alguns alunos a omitir uma informação que assumem como óbvia.

Tratando-se de uma localização inicial, apenas devem ser consideradas correctas as expressões espaciais que ocorram no princípio da história. Assim, por exemplo, será inadequada a seguinte narrativa, no que toca à localização espacial, uma vez que a expressão *árvore* surge apenas no final da quarta frase, após já terem sido narrados diversos eventos:

- Era uma vez um passaro que tinha 2 fêmeas e um macho. Um dia a mãe dos passarinhos foi a procura de comida, e o gato estava a espera que a mãe dos pasaros fosse embora. Quando a mãe fosse embora o gato estava a tentar comer os passarinhos. O gato estava só a miar e miar, e depois ele desediu como ele vai para **a árvore** (...) (4°_UCR_08_3AP)

4.2.3 Personagens

Todo o texto narrativo tem personagens. Pretende-se verificar, a nível da *introdução de personagens*, se os alunos introduzem as personagens adequadas. (É evidente que este parâmetro é apenas pertinente caso se forneça informação verbal ou visual sobre as personagens que os alunos devam referir, aquando da aplicação da tarefa.)

Partindo do estímulo visual da história do gato, espera-se que os alunos introduzam quatro personagens: *os passarinhos, a mãe dos passarinhos, o gato e o cão*.

Note-se que os alunos não têm necessariamente de recorrer a estas mesmas designações para introduzir as suas personagens. Algumas expressões utilizadas pelos nossos alunos-informantes para se referirem à personagem *a mãe dos passarinhos* são, por exemplo:

- Era uma vez **um passárinho** tinha posto ovos (4°_GUZ_06_NP)
- **A ave** está de pé no ninho com os suas crias (6°_GUZ_04_NP)
- Era uma vez **a mãe pomba** foi ir a pescar a comida para os deles bebés (4°_CN_05_4AP)

É de prever que a maior parte dos alunos introduza a totalidade das personagens esperadas. No entanto, pode haver também alguns que não o façam. Veja-se, por exemplo, o caso do seguinte aluno que não faz qualquer referência à personagem *a mãe dos passarinhos*:

- Numa arvore ahvia um niho com **pecenos pacerinhos** la dentro. Uma ves **um gato** vio aquel ninho. O gato tentou sobir a arvore mas apareceu **um cão** e tirou o gato dai. (6°_UCR_10_2AP)

Neste parâmetro está em causa apenas o facto de os alunos introduzirem, ou não, as personagens esperadas. Não estamos a observar, nesta fase, a forma como as personagens são introduzidas. Ilustrando:

- Era uma vez **um passaro** que tinha **três filhos** (4°_CV_01_NP)
- **O passaro** vai buscar a comida para **os piriqitos** porque estão com fome (4°_GUZ_01_NP)

Ambos os alunos introduzem as personagens *a mãe dos passarinhos* e *os passarinhos*. No entanto, o segundo aluno introduz as personagens de forma inadequada, utilizando por duas vezes um artigo definido onde seria de esperar um artigo indefinido, dado tratar-se de uma informação desconhecida do leitor. Não devendo ser ignorados, tais problemas não devem ser observados a nível da estrutura de género narrativo, mas sim a nível da coesão textual.

4.2.4 Sequencialização de eventos

Após ter feito uma localização temporal, uma localização espacial e após ter introduzido as personagens, isto é, após ter fornecido a informação necessária quanto ao *quando*, *onde* e *quem*⁴ da história, os alunos devem começar a narrar eventos. Embora por razões estilísticas seja possível inverter ou trocar a ordem dos eventos narrados, estes são preferencialmente apresentados de forma sequencializada.

O estímulo visual da história do gato retrata um conjunto ordenado de eventos. Para que os alunos possam executar com êxito a tarefa solicitada, devem produzir um texto que refira todos os eventos, respeitando, ao mesmo tempo, a relação lógica e temporal entre eles.

Compare-se os seguintes textos:

- Era uma vez um ninho que tinha 3 filhos e uma mãe, e a mãe saiu para ir buscar minhocas para os filhos e a mãe deixou os filhos sozinhos e chegou um gato que queria comer os passarinhos e derepe-te chegou um cão que queria comer o gato. O gato subiu a árvore mas o cão pochou a cauda do gato e quando o cão ia pochar a cauda chegou a mãe e o cão e o gato foram embora. (4°_GUZ_05_NP)

- 1. O passaro ninho.
 2. Uma gato n parrais o passaro ta lava o peixa.
 3. Gato na come passarus.
 4. Uma cão calasa ta tiroi.
 5. O passaro ta lava a peixa o cão ta tiroi calasa o passaro ta viu.
 6. O passaro ta parra. (4°_GUZ_10_1AP)

No primeiro texto, os diferentes eventos são apresentados de forma clara, de acordo com a sequência sugerida no estímulo visual. Além disso, foi tecido um encadeamento lógico-temporal entre eles. No segundo texto, por outro lado, parece haver apenas uma tentativa de descrição de imagens isoladas, sem que haja qualquer relação lógica e / ou temporal entre elas.⁵

⁴ O conjunto destas três características é designado frequentemente, na literatura especializada, de *orientação*.

⁵ Tendo em conta os diversos problemas que o texto apresenta, derivados de um domínio do Português muito reduzido por parte do aluno, dificilmente pode ser considerado um texto narrativo. Optámos, no entanto, por introduzi-lo como exemplo, dada a forma como faz uma segmentação imagem a imagem, impedindo a sequencialização de eventos.

4.2.5 Tempo verbal

Os eventos do texto narrativo situam-se, por definição, num tempo distinto do momento de enunciação. O tempo para que remete o texto narrativo é, por norma, o passado, podendo os acontecimentos narrados ter efectivamente acontecido, ou não. Quer isso dizer que, salvo o emprego do *presente histórico* – que não consideraremos aqui – os alunos devem elaborar as suas narrativas utilizando formas verbais do pretérito. A utilização de formas do presente será apropriada quando os alunos optem por introduzir fragmentos de discurso directo.

A perspectiva temporal adoptada pelos alunos revela-se, de imediato, nas formas verbais que utilizam nas frases de abertura. Veja-se, por exemplo, os inícios de narrativa abaixo. Enquanto nos primeiros três, os alunos utilizam formas do pretérito, os três últimos contêm, inadequadamente, formas do presente:

- Era uma vez um ninho que **tinha** 3 filhos e uma mãe (4°_GUZ_05_NP)
- Era uma vez um passarinho **estava** a dar comida aos seus bobes (4°_UCR_04_2AP)
- Era uma vez um ninho onde **havia** um pássaro que **tinha tido** três filhos pássaros (6°_GUZ_03_NP)

- O passaro **esta** no ninho e dipois **chega** o gato e a mãe dos passarinhos **foge** (4°_CV_10_4AP)
- Uma árvore **tem** um ninho. passaro **vai** tebora (3°_CN_02_1AP)
- Era uma vez uma passaro **vai** para fora (4°_CN_06_4AP)

Ao observar as frases acima, é preciso ter em consideração que foram produzidas a partir de um estímulo visual que, como já referimos, permite estabelecer um conhecimento partilhado entre quem escreve e quem lê, podendo induzir os alunos a elaborarem um texto com características descritivas, utilizando assim verbos no presente.

Estamos a observar, neste parâmetro, o facto de os alunos terem, ou não, consciência de que o texto narrativo remete para eventos divergentes do momento da escrita. A capacidade de articulação de diferentes formas verbais ao longo de um texto e, mais concretamente, a capacidade de articulação de formas do pretérito perfeito com formas do pretérito imperfeito é uma questão que deve ser analisada, não no âmbito da estrutura de género, mas antes a nível da coerência e coesão textuais.

4.2.6 Fechamento

Uma última característica do texto narrativo aqui abordada é o fechamento. Ao contrário de outros elementos narrativos aqui descritos, o fechamento não constitui uma operação obrigatória no potencial da estrutura genológica do texto narrativo. Uma possível forma de terminar uma história, por exemplo, sem fazer propriamente um fechamento, consiste em descrever simplesmente o último evento da mesma.

Veja-se, por exemplo, a seguinte narrativa, que termina com a última acção retratada nas imagens da história do gato, sem que isso cause, necessariamente, estranheza ao leitor:

- Estava um pássaro a cuidar dos seus filhotes no ninho. O pássaro foi buscar comida, aproveitou o gato e foi tentar apanhar as aves bebés, o gato subiu à árvore. O cão veio e apanho-lhe a cauda. O gato desceu a árvore e fugiu. E o cão foi atrás dele. (4°_PT_08)

Não sendo obrigatório, o fechamento pode representar, no entanto, uma mais-valia para o texto narrativo. A sua presença é indício de que os alunos conseguem abstrair-se da simples descrição de eventos sequencializados, construindo uma narrativa com *princípio, meio e fim*; isto é, uma história no verdadeiro sentido da palavra.

O fechamento pode ser feito de diversas formas. Na literatura infantil, a forma mais convencional de o fazer é através da expressão *viveram felizes para sempre*. Exemplo de um aluno que terminou a sua história dessa forma é:

- (...) Então o gato caiu da árvore que esteve a escalar, e o gato desatou a fugir com o cão a pressegui-lo com um ar feroz. E a mãe voltou com comida. E viveram felizes para sempre. (4°_PT_06)

Outra forma de fazer o fechamento consiste em apresentar uma conclusão ou uma moral da história. De utilização mais convencional ou menos convencional, o fechamento, enfim, é uma estrutura que guia o leitor, ajudando-o a perceber que a narrativa se esgotou, terminou. Como exemplo de fechamentos, veja-se as seguintes expressões:

- (...) O gato desatou a correr e atrás dele o cão. ***E no ninho o pássaro e as suas crias ficaram bem*** (6°_PT_07)
- (...) Quando o passaro voltou, trouxe comida para os pequenos passarinhos. Eles todos cumiam e passarinho contavam ao passaro como e que a cena toda aconteceu. ***Os***

passarinhos com a mãe estavam felizes mas o cão andava sempre atrás do gato e era o pior inimigo dele (6°_UCR_05_2AP)

- (...) O passaro deu comer a os seus passarinhos, *e assim acabou o mão dia* (6°_UCR_06_2AP)
- (...) *O gato nunca mais não tocou os bebés e o passaro com o cão ficaram amigos* (4°_UCR_03_1AP)
- (...) O cão e o isquilo fugiram e o passaro ficou contente *e a Hístora já cabou* (4°_GUZ_04_NP)

4.3. Coerência e coesão textuais

Enquanto a nível da *estrutura de género* pretendíamos verificar se os alunos conheciam e respeitavam as características intrínsecas ao género narrativo, a nível da *coerência e coesão textuais* pretendemos observar o desempenho dos alunos face às características que qualquer texto deve exibir, independentemente do género a que pertence. Mais concretamente, pretendemos ver se os alunos utilizam adequadamente mecanismos variados de coesão referencial, temporal e interfrásica para criar textos internamente coerentes e coesos, quer do ponto de vista estrutural, quer do ponto de vista da transmissão de conteúdos.

Tendo em conta que existem diversos factores que podem contribuir para a coerência e a coesão de um texto, desenvolvemos vários parâmetros de análise. São eles:

- Introdução de personagens
- Desenvolvimento da narrativa
- Coerência de tempos verbais
- Marcação temporal e marcação lógica

4.3.1 Introdução de personagens

A introdução de personagens constitui uma operação essencial em qualquer texto narrativo.. A nível da coesão textual, queremos observar se os alunos introduzem as suas personagens de forma adequada, distinguindo o uso de estruturas nominais indefinidas do uso de estruturas nominais definidas.

O termo *introdução* pressupõe que se traga para o discurso uma entidade que ainda não foi referida anteriormente. Tratando-se de uma informação nova e não previsível, essa entidade deve ser representada por meio de uma forma linguística forte, concretizada por meio de um nome.

No Português Europeu, uma entidade deve ser introduzida introduzida por meio de uma expressão nominal indefinida, marcada pela utilização de um artigo indefinido ou de um numeral.

Veja-se, por exemplo, as seguintes introduções da personagem *a mãe dos passarinhos*:

- Era uma vez **um passaro** que estava no seu ninho (6°_GUZ_06_NP)
- Era uma vez **uma bonba** teve três filhos (4°_CV_08_2AP)
- Um dia, **o passalo mãe** seir da casa (6°_CN_05_2AP)
- Era uma vez, **a mãe dos passarinhos** que foi buscar comida (6°_PT_14)

Enquanto nas duas primeiras frases a introdução foi feita de forma correcta, nas outras duas foi indevidamente utilizado um artigo definido, sugerindo um conhecimento partilhado entre quem escreve e quem lê, que, na verdade, não existe.

Só a partir do momento em que é possível relacionar uma entidade nova com outra já conhecida, é que a introdução de entidades pode ser feita por meio de uma estrutura nominal definida. Em algumas situações, essa relação pode ser inferida a partir do contexto ou a partir do conhecimento do mundo. Noutras, ela terá de ser linguisticamente realizada através, por exemplo, de um pronome possessivo. Veja-se as seguintes introduções da personagem *os passarinhos*, em que, de uma ou outra forma, se torna clara a relação com a personagem *a mãe dos passarinhos*.

- O pássaro está no ninho com **os filhos** (4°_CV_03_5AP)
- Era uma vez um pássaro que foi a procura de alimentos para **as suas crias** (4°_CV_09_3AP)
- Era uma vez um pássarinho que estava a criar **os seus filhotes** (6°_GUZ_10_NP)

4.3.2 Desenvolvimento da narrativa

A narração de eventos constitui um passo fundamental no texto narrativo. A nível da coerência textual pretende-se observar se os eventos narrados pelos alunos correspondem aos eventos esperados.

O que se entende por *eventos esperados*? No caso concreto da *história do gato* é possível definir um conjunto de eventos aos quais se espera que os alunos façam referência.

Veja-se, mais uma vez, as imagens da história do gato:

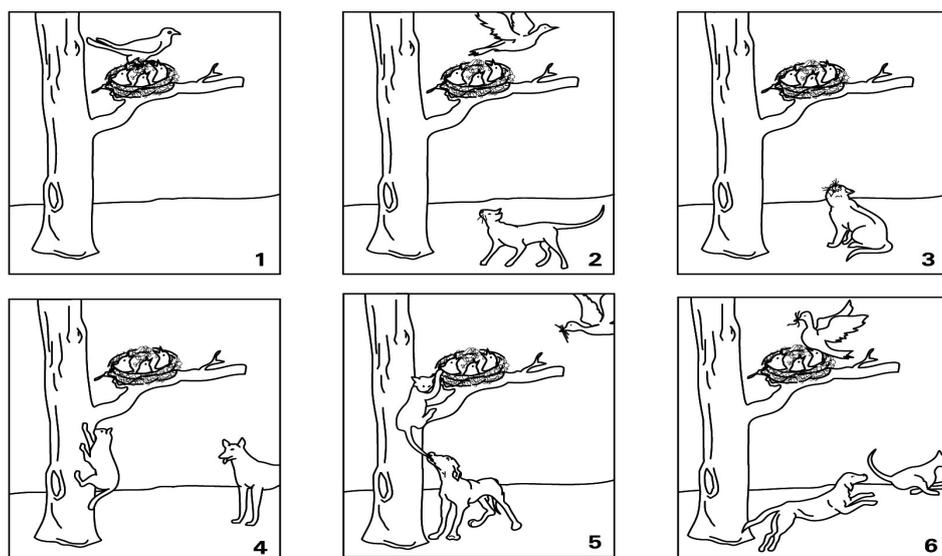


Imagem 2: História do gato

Com base nestas imagens, é possível definir um conjunto de, pelo menos, dez eventos aos quais se espera que os alunos façam referência. Esses eventos são:

1. Um pássaro está no ninho com os filhos
 2. O pássaro vai-se embora
 3. Chega um gato
 4. O gato observa os filhos do pássaro
 5. O gato sobe à árvore
 6. Chega um cão
 7. O cão impede o gato de apanhar os passarinhos
- ou, em alternativa,*

- O cão ajuda o gato a apanhar os passarinhos⁶
8. A mãe dos passarinhos volta
 9. O cão corre atrás do gato
ou, em alternativa,
O cão e o gato fogem juntos
 10. O pássaro e os filhos ficam no ninho

Embora muitos alunos mencionam todos os eventos, há outros que omitem alguns. Naturalmente, quanto mais eventos são omitidos, menos compreensível se torna a história.

Veja-se, por exemplo, a seguinte narrativa, em que, pelo menos, quatro dos dez eventos são omitidos. São eles: *o pássaro vai-se embora, chega um gato, a mãe dos pássaros volta e o pássaro e os filhos estão no ninho*. Além disso, os eventos *um pássaro está no ninho com os filhos e chega um cão* estão indevidamente desenvolvidos.

- Era uma vez o pasaro e o pasaros. O gato veu com o pasaro não ta aique. O cão veu o gato sober isma de um árvo. O cão poso para baso. O cão foi para patas do gato. (4°_GUJ_09_3AP)⁷

Note-se que a listagem acima refere apenas a acção nuclear de cada evento, não levando em consideração o grau de pormenorização com que as diferentes acções podem ser descritas. Trata-se, no entanto, de um elemento de análise e de avaliação importante. Sendo difícil prever vários graus de pormenorização para cada evento, sugerimos que o professor observe, caso a caso, a forma como cada aluno desenvolveu a sua narrativa.

Veja-se as duas narrativas abaixo. Embora ambas descrevam o mesmo número de eventos (oito), o grau de pormenorização com que tal é feito difere significativamente de uma história para outra:

- O pássaro está no ninho com os filhos depois o gato foi para lá e o pássaro fugiu e deixou os filhos lá os pintainhos ficaram a gritar o gato ia subir e subiu o cão chegou pochou o gato na cauda o pássaro chegou com a comida deu aos filhos comida e o gato fugiu do cão. (4°_CV_03_5AP)

⁶ Os eventos alternativos *o cão ajuda o gato a apanhar os passarinhos e o cão e o gato fogem juntos* foram aqui incluídos, por se considerar que a interpretação por eles veiculada seja possível, embora menos plausível, como comprovam, aliás, os nossos dados, havendo um número considerável de alunos que optou por interpretar as imagens quatro e seis da história do gato desta forma.

⁷ A par de um número insuficiente de eventos, o texto apresenta outros problemas, de ordem lexical e sintáctica, tornando bastante difícil a sua interpretação. A nossa leitura do texto é a seguinte: *“Era uma vez o pássaro e os pássaros. O gato viu que o pássaro não está aqui. O cão viu o gato a sober para cima de uma árvore. O cão puxou [o gato] para baixo. O cão foi para trás do gato.”*

- Era uma vez, uma mãe pássaro que como todas as outras mães pássaras foi em buscar de comida para os seus 3 filhotes. Ao ir-se embora apareceu um gato. Durante 30 minutos (meia hora) o gatinho ficou a mirar os pequenos passarinhos. logo Depois começou a trepar a árvore onde os 3 passarinhos tinham o seu ninho. então apareceu o cão que disse: - Sai da ai senão mordo-te a cauda! Logo aseguir o gato disse: - Nem morta e so me morderás a cauda em sonhos! - Ai é então toma! O cão mordeu o gato. - miau! miau! ão! ão. discutiram tanto até que a mãe pássaro voltou e afugentous. (4°_CV_04_NP)

4.3.3 Coerência de tempos verbais

Os eventos do texto narrativo remetem, por norma, para um momento anterior ao da enunciação. Para elaborar uma história coerente não basta, no entanto, situar apenas todos os eventos narrados no passado. Torna-se também necessário relacioná-los temporalmente entre si. Assim, conforme a relação temporal que se pretende estabelecer entre os diversos eventos, é necessário combinar diferentes formas do pretérito e, mais concretamente, do pretérito perfeito, do pretérito imperfeito e do pretérito mais-que-perfeito.

Além disso, caso se opte por introduzir passagens com discurso directo, deve articular-se, ainda, formas do pretérito com formas do presente.

A par da dimensão temporal, o texto narrativo deve apresentar um uso adequado dos modos indicativo e conjuntivo.

A nível da *coerência de tempos verbais*, observa-se, então, se os alunos articulam adequadamente todos os tempos e modos verbais acima mencionados.

Veja-se as seguintes narrativas:

- *Era* uma vez um pássaro que *estava a guardar* os seus filhos depois a mãe *foi boscar* comida e um gato *vios* os passarinhos e *queria* os *comer*. E depois o gato *subiu* a árvore mas o cão *vuiu* o gato *a subir* e o cão *foi a correr* e *apanhou* a cauda do gato e o cão *puxou* o gato para baixo e o cão *foi* atrás do gato. (3°_CN_04_2AP)
- *Era* uma vez numa árvore *existem* uma casa que *é* de pássaros. Essa casa *viviam* 3 passarinhos e a mãe dos passarinhos. Um dia a mãe de passarinho *foi ir a procurar* as comidas. E depois *vir* um gato, ele *estava* a baixo da árvore *olhar* muito tempo, por causa a passarinho *foi ir* para fora, *espera* que subir a árvore para *apanhar* os passarinhos. (5°_CN_01_2AP)

A primeira narrativa é inteiramente coerente de ponto de vista aspecto-temporal, exibindo uma alternância correcta entre formas do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito. A segunda narrativa, por outro lado, caracteriza-se por uma grande incoerência temporal, que se reflecte num uso pouco consistente de formas do presente, do pretérito perfeito, do pretérito imperfeito e ainda de formas não finitas.

As dificuldades neste domínio podem dever-se, entre outras razões, a um conhecimento insuficiente das características do texto narrativo, a um conhecimento insuficiente da morfologia verbal portuguesa ou a uma combinação de ambos.

4.3.4 Marcação temporal e lógica

Todo o texto – narrativo ou outro – requer a presença de mecanismos de conexão interfrásica. A conexão interfrásica pode ter um valor temporal e / ou um valor lógico.

A nível da conexão temporal destacam-se duas grandes relações: a simultaneidade e a sequencialidade.

A nível da conexão lógica, as relações podem ser mais variadas, destacando-se, por exemplo, as relações de causa, de consequência e de finalidade.

As relações temporais podem ser concretizadas através de expressões temporais ou através de estruturas subordinadas.

Distinguem-se dois tipos de expressões temporais: as que fornecem uma informação temporal pontual e as que estabelecem uma ligação temporal entre duas ou mais frases sintacticamente independentes. Exemplos de expressões do primeiro tipo são *um dia* e *durante meia hora*. Exemplos de expressões do segundo tipo são *ao mesmo tempo* e *entretanto*.

As estruturas subordinadas, por outro lado, são realizadas através de operadores que estabelecem uma relação temporal entre duas ou mais frases, dando origem a estruturas sintacticamente complexas. Exemplos de tais operadores são *enquanto* e *quando*.

As relações lógicas, à semelhança das relações temporais, podem ser concretizadas por meio de expressões ou por meio de estruturas subordinadas.

Exemplos de expressões com valor lógico são *logo* e *por isso*. Exemplos de operadores lógicos que possam desencadear estruturas subordinadas são *porque* e *para*. Além disso, as relações lógicas podem também ser realizadas através de estruturas coordenadas, de entre as quais se

destacam as adversativas. No caso destas últimas, são utilizados operadores como *mas*, *no entanto* ou *apesar de*.

Num primeiro momento, devemos verificar se os alunos utilizam os mecanismos de conexão interfrásica acima referidos. Se sim, devemos observar também se o fazem de forma variada, estabelecendo não só relações lógicas, mas também temporais e alternando estruturas subordinadas com expressões lógicas e/ou temporais.

Compare-se as duas narrativas seguintes:

- Era uma vez, um pasaro que tinha de alimentar os seus filhos, e foi boscar comida. Parareceu um gato que queria fazer mal os passaros, apareceu o cão e queria impedir, e pojou pela cauda o gato fozio, e o passaro alimentou os seus filhos. (6°_CV_01_NP)
- Era uma vez um ninho onde havia um pássaro que tinha tido três filhos pássaros ***no entanto*** os filhos ficaram com fome e a mãe foi buscar ***quando*** apareceu um gato. O gato queria comer os pássaros e ***por isso*** subio a árvore ***para*** os apanhar ***de repente*** apareceu um cão e pegou na cauda do gato com os dentes e poxo-u ***depois*** chegou a mãe pássaro e deo a comida aos seus filhos e viveram sempre felizes. (6°_GUJ_03_NP)

Enquanto na primeira não foram utilizados quaisquer operadores de conexão interfrásica – para além da conjunção copulativa *e* –, a segunda narrativa exhibe seis operadores distintos. Destes seis operadores, três são temporais (*quando*, *de repente* e *depois*) e três são lógicos (*no entanto*, *por isso* e *para*). Os operadores temporais exprimem quer simultaneidade (*quando*) quer sequencialidade (*de repente* e *depois*), enquanto os operadores lógicos exprimem finalidade (*para*), consequência (*por isso*) e adversatividade (*mas*).

Quanto à complexidade das estruturas sintáticas, o alunos utiliza expressões simples (*por isso*, *de repente* e *depois*), operadores que introduzem estruturas coordenadas (*no entanto*) e operadores que introduzem estruturas subordinadas (*quando* e *para*).

Tendo observado os operadores de conexão interfrásica utilizados pelos alunos, importa verificar também se estes apresentam problemas. De entre os possíveis problemas que possam surgir neste âmbito, destacam-se os problemas estruturais e os problemas lexicais.

Os problemas estruturais caracterizam-se pela inserção indevida de um operador de conexão interfrásica num determinado contexto. Veja-se os exemplos abaixo. Em cada um deles foram utilizados dois operadores onde seria de esperar apenas um:

- **Quando** a mãe dos passarinhos foi buscar a comida **depois** vieram gato que viu dois felhas e um felha (3°_CN_05_NP)
- Derrepente aparece o gato e começa a olhar para os passarinhos. **Quando** começou a subir a árvore e **quando** estava a chegar ao pé do ninho aparece o cão (6°_PT_03)

Os problemas lexicais surgem quando se estabelece uma determinada relação temporal ou lógica por meio de uma palavra ou expressão que normalmente não usada para esse efeito em Português. Podendo não conhecer os operadores de conexão interfrásica próprios do Português, este tipo de problemas surge com mais frequência entre alunos de língua materna não portuguesa.

Veja-se as seguintes frases, em que o vocábulo *tempo* é utilizado de forma incorrecta, ainda que seja compreensível a relação temporal estabelecida por meio dele:

- Então um dia o passaro deixou as bebés **num tempo** para ir pascar comer para eles. (4°_UCR_03_1AP)
- Era uma vez um pasero tive os paserinhos mas **passo tempo** e pasero saiu para voar e **nesse tempo** o gato tava pasear a pargue. (4°_UCR_02_1AP)

4.4. Coordenação e subordinação

Uma das principais características que distingue o discurso escrito do discurso oral é a complexidade sintáctica das frases nele empregue. Enquanto no discurso oral abundam as frases simples, eventualmente combinadas entre si por meio de estruturas de coordenação, o discurso escrito requer, para além das frases simples e das estruturas de coordenação, a presença de estruturas subordinadas para denotar a existência de relações lógico-semânticas entre os diferentes conteúdos informativos.

Ao avaliar um texto narrativo, devemos observar se os alunos têm consciência de que o discurso escrito tem uma forma própria de hierarquizar a informação, concretizada na complexidade sintáctica dos enunciados. Podemos fazer um levantamento das estruturas sintácticas utilizadas pelos alunos, distinguindo frases simples, constituídas por apenas uma oração, de frases complexas, constituídas por duas ou mais orações, ligadas entre si por meio de estruturas de coordenação ou estruturas de subordinação.

Veja-se, por exemplo, as duas narrativas seguintes:

- Os passarinhos estão na árvore *e* vai um gato *e* o gato vê aí têm os passarinhos *e* vai apanhada os passarinhos *e* vai uma cãozinho o cão quer apanhar gatinho *e* correu o gatinho *e* o passaro apanhou o minhocas para os passarinhos (4°_CN_01_4AP)
- Era uma vez um pássaro *que* estava a guardar os seus filhos. Então ele foi buscar comida *para* eles comerem, *e* tava um gato debaixo dele. O gato tava com muita fome pensou em subir a árvore. *Quando* subia tava um cão ao seu lado. Então o gato subiu *e* ia a tirar um dos filhos do pássaro. *Mas* o cão não deixou *porque* tava a vir o pássaro. Chegou o pássaro *e* eles fugiram. (6°_CN_01_7AP)

Enquanto a primeira narrativa é marcada por uma utilização excessiva da conjunção copulativa *e*, resultando num texto com características predominantemente orais, a segunda narrativa exhibe um conjunto variado de relações lógico-semânticas, concretizadas por meio de estruturas de coordenação e de subordinação, próprias do registo escrito.

4.5 Sintaxe

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

- a existência de diferentes constituintes frásicos, a saber: sujeito, verbo, objecto directo, objecto indirecto, complementos circunstanciais, etc;
- a ordem em que devem aparecer os constituintes frásicos;
- a estrutura interna dos constituintes frásicos;
- a concordância nominal, em género e número;
- a concordância verbal, em número, pessoa, modo e tempo;
- a selecção argumental dos verbos, distinguindo entre verbos intransitivos (verbos que não pedem qualquer objecto, por exemplo *nadar*), verbos transitivos directos (verbos que pedem apenas um objecto directo, por exemplo *comer algo*), verbos transitivos indirectos (verbos que pedem apenas um objecto indirecto, por exemplo *bater em alguém*) e verbos ditransitivos (verbos que pedem um objecto directo e um objecto indirecto, por exemplo *dar alguma coisa a alguém*).

De entre o conjunto variado de operações sintácticas envolvidas na elaboração de um texto narrativo, iremos descrever aqui, no contexto da tarefa da história do gato, as seguintes:

- a concordância a nível do sintagma nominal
- a concordância entre sujeito e verbo
- o uso de artigos
- o uso de preposições

4.5.1 Concordância a nível do sintagma nominal

O sintagma nominal é constituído por um nome, à volta do qual podem agrupar-se informações diversas, veiculadas por meio de artigos, numerais, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, adjectivos, sintagmas preposicionais ou frases relativas. Alguns destes constituintes são flexionáveis, devendo concordar com o nome em género e em número. No sintagma nominal estabelecem-se relações de concordância entre os pares artigo-nome, pronome-nome, numeral-nome, e nome-adjectivo.

Ao analisar as produções dos alunos, tem de identificar-se, em primeiro lugar, todas as relações de concordância inadequadamente estabelecidas.

Tomando como exemplo as produções dos nossos alunos-informantes, veja-se as seguintes expressões que apresentam problemas de concordância em género:

- O gato tinha medo e saltou para **o árvore** (4°_UCR_01_1AP)
- **Uma passaro** tem tres passaros (4°_UCR_07_1AP)
- Era **uma dia** na uma árvore da cima tenho **uma ninho** o tento tenho três pássarinhos e **uma** era mãe. (5°_CN_03_2AP)

E as seguintes, que apresentam problemas de concordância em número:

- **O três pássarinho** quero comer (5°_CN_03_2AP)
- O cão lhe ajudou a subir à árvore, mas **a mãe dos pintainho** chegou. (4°_GUZ_02_NP)

As relações de concordância incorrectamente estabelecidas devem ser sempre comparadas com as relações de concordância correctamente estabelecidas. Apenas desta forma se torna possível obter uma ideia do desempenho global dos alunos.

Observe-se as duas narrativas seguintes. Todos os sintagmas nominais com relações de concordância em género estão sublinhados. Todos os sintagmas nominais em que se verificam problemas de concordância estão, para além disso, assinalados a negrito:

- Era uma vez uma passaro vai para fora e um gato cela comer os feros do passaro deboixi gato caleta para árvore uma cão vio gato tabei cela comer o gato deboixi o passaro vio o gato deboixi o passaro rapido vai para casa o cão come rabo do gato deboixi foz para o casa de gato deboix o passaro vai para casa . (4°_CN_06_4AP)
- Era uma vez um arvore que estava os passarinho um mãe três filhotas. E não passou compo tempo um gato e mãe de filhotas fongeu e gato virou para trás não viu nemcan e fui boscar passarinho quando pecou passarinho o cão vez e põe boca na rabo de gato e gato fongeu e mãe de filhotas peu comidas para filhos. (3°_CN_03_NP)

Na primeira narrativa são estabelecidas catorze relações de concordância. Destas, três são inadequadas. Na segunda narrativa há também três problemas de concordância. No entanto, o número total de contextos possíveis é apenas sete.

4.5.2 Concordância entre sujeito e verbo

Em Português, o verbo assume formas diferentes, de acordo com os traços de pessoa e número exibidos pelo sujeito. Assim, temos formas de primeira, segunda e terceira pessoa, por um lado, e formas de singular e plural, por outro.

Para avaliar o desempenho dos alunos, devem ser identificadas todas as relações entre sujeito e verbo estabelecidas de forma inadequada. Veja-se as seguintes expressões:

- O três pássarinho quero comer (5°_CN_03_2AP)
- Um passaro que tem os passarinhos centam-se no arvore. (4°_UCR_06_1AP)
- Depois este gato subir de passaros. (4°_UCR_07_1AP)

Nas primeiras duas frases, o verbo foi conjugado na pessoa e no número errados. Na terceira frase, o verbo não foi flexionado de todo, apresentando-se no infinitivo.

Sempre que possível, deve distinguir-se entre relações de concordância inadequadas e problemas de ortografia ou problemas de morfologia verbal que não tenham necessariamente a ver com a concordância entre sujeito e verbo. Veja-se, por exemplo, as seguintes ocorrências verbais em que a vogal final *o* marca a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, e não, como seria possível interpretar, a primeira pessoa do singular do presente do indicativo:

- Depois veio a mãe e viu o gato a cubir ao cesto mas puxou com tanta força que o gato *caio* e nunca mais *volto*. (4º_UCR_08_3AP)

Tal como na concordância nominal, as relações de concordância entre sujeito e verbo inadequadas devem ser comparadas, em número, com o número de relações adequadas, a fim de se obter uma análise global consistente.

4.5.3 Uso dos artigos

O artigo informa sobre a definitude do sintagma nominal. De uma forma genérica, podemos dizer que se utiliza o artigo indefinido para introduzir informação nova, ao passo que o artigo definido surge associado a informação já conhecida por parte do leitor⁸.

A presença de artigos pode, ou não, ser obrigatória de acordo com as propriedades do nome que constitui o núcleo do sintagma nominal. Assim, por exemplo, é aceitável a expressão *bebi leite*, mas não a expressão *tirei fotografia*. Além disso, a presença do artigo pode ser condicionada pelo uso de outros determinantes, como os pronomes demonstrativos. Pode dizer-se, por exemplo, *o meu carro*, mas não *o este carro*.

São diversos os problemas que podem afectar o uso dos artigos. Não levando em conta os problemas de concordância, já descritos acima, destacam-se os problemas de:

- supressão;
- inserção;
- substituição de artigo definido por artigo indefinido e vice-versa.

Será abordado aqui apenas o problema da supressão, dado que este ocorreu com mais frequência nas produções dos nossos alunos-informantes.

A título exemplificativo de uma narrativa com problemas a nível da supressão de artigos, veja-se o texto abaixo. Os artigos estão assinalados a negrito, os contextos em que houve supressão de artigos, a vermelho:

⁸ Para uma explicação mais detalhada sobre o uso dos artigos definido e indefinido, veja-se o ponto 4.3.1 do presente texto.

- **Um** dia **o** passaro vou fazer **_** ninho e vou **um** gato vio **os** passalinho e **_** gato vou para **_** arvur gou panhar **os** passalinhos e **um** cão viste e **_** cão panha **o** gato e **_** mãe de **_** passalinho panaha **o** comida vio **_** cão esta panhar **o** gato. (4º_CN_02_3AP)

De um total de quinze artigos esperados, o aluno apenas utilizou oito, revelando não dominar satisfatoriamente o uso do artigo em Português.

A fim de permitir uma avaliação global mais consistente, deve fazer-se sempre uma comparação entre o número de artigos suprimidos e o número de artigos devidamente utilizados. De igual modo, deve relacionar-se os casos de supressão com os casos de adição e os casos de substituição indevida (artigo definido por artigo indefinido e vice-versa).

Alunos que se sintam inseguros no emprego dos artigos provavelmente revelarão problemas de vária ordem, ora omitindo artigos quando necessários, ora inserindo artigos quando desnecessários, ora confundindo o uso de artigos indefinidos e artigos definidos.

4.5.4 Uso de preposições

As preposições são utilizadas numa grande diversidade de contextos: podem introduzir objectos indirectos (por ex. *falei **ao** João*), encabeçar complementos circunstanciais de espaço ou de tempo (por ex. *vivo **em** Lisboa*; *caso-me **na** segunda-feira*), integrar construções perifrásticas (por ex. *estou **a** comer*), expressar posse (por ex. *a bicicleta **da** Maria*), entre outras funções.

Podemos distinguir entre preposições simples e locuções prepositivas. As preposições simples são constituídas por uma palavra apenas; são exemplo preposições como *em*, *por* ou *a*. As locuções prepositivas, como o próprio nome indica, são constituídas por um conjunto indissociável de palavras. Nestas últimas integram-se, por exemplo, as expressões de localização espacial como *em cima de*, *por trás de*, *à frente de*, etc.

Veja-se pela seguinte exemplo como se trata realmente de expressões fixas não sendo possível substituir os elementos que a compõem, sem alterar o significado: *o livro está **em** cima da mesa*. VS. *o candeeiro está **por** cima da mesa*.

O uso de preposições pode levantar problemas diversos. Os principais problemas são de:

- supressão;
- inserção;

- substituição (quer a nível de preposições simples, quer a nível de locuções prepositivas ou partes destas).

Além disso, destacam-se ainda os problemas devidos à má combinação de preposições com artigos (por ex. *em + a* deve dar origem a *na*) e os problemas devidos à contracção indevida de locuções prepositivas (por ex. *auped* em vez de *ao pé de*).

Dado que as preposições abrangem uma área vasta, abordaremos aqui apenas um conjunto seleccionado de fenómenos, nomeadamente o uso das preposições e das locuções prepositivas que introduzem um objecto indirecto ou um complemento circunstancial e o uso das preposições que integram construções perifrásticas. Os problemas analisados são os de supressão e os de substituição indevida.

Veja-se, por exemplo, as seguintes supressões de preposições:

- Depois pasero foi imhora para incontrar a cumida um gato cue pasava _ o lado ví cue u pasero foi imhora. (6°_UCR_09_1AP)
- O cão esta a diz _ o isquilo para sair dali (4°_GUZ_04_NP)

Ou as seguintes supressões em construções perifrásticas:

- É um passaro que ta _ guardar os bebes (6°_GUZ_09_NP)
- O gato tava _ pasear a pargue (4°_UCR_02_1AP)

Veja-se também as seguintes substituições indevidas:

- Apareceu um cão e comecou a olhar **no** gato (6°_GUZ_05_NP)
- Chegou um gato e viu os pintainhos e viu que a mãe não estava lá e tentou subir **na** arvore (6°_CV_08_NP)
- O ave da a comida **dos** seus filhos (6°_CN_03_2AP)
- Os passarinho estão a fazer os barulhos. O gato ouviu e olhou por eles (6°_CN_06_3AP)

Tal como referimos noutros parâmetros de análise, o professor deve comparar sempre as expressões problemáticas com as expressões bem empregues, a fim de compreender melhor o desempenho do aluno.

5. *Exemplificação do modelo de análise de narrativas*

Apresenta-se, nesta secção, a análise de duas histórias do gato, de acordo com o modelo de análise de narrativas acima proposto. Os textos analisados foram elaborados por alunos de diferentes línguas maternas, com diferentes níveis de conhecimento de Português. São eles:

- Um aluno de língua materna mandarim, que frequenta o sexto ano e vive em Portugal há sete anos.
- Um aluno de língua materna ucraniana, que frequenta o sexto ano e vive em Portugal há um ano.

Nota: Os textos aqui incluídos têm por objectivo demonstrar o modelo de análise de narrativas e não devem ser tomados como representativos dos grupos linguísticos que os alunos integram ou dos alunos de língua materna não portuguesa de uma forma geral.

TEXTO 1

Era uma vez um pássaro que estava a guardar os seus filhos. Então ele foi buscar comida para eles comerem, e estava um gato debaixo dele. O gato estava com muita fome pensou em subir a árvore. Quando subia estava um cão ao seu lado. Então o gato subiu e ia a tirar um dos filhos do pássaro. Mas o cão não deixou porque estava a vir o pássaro. Chegou o pássaro e eles fugiram.

Estrutura de género

O aluno começa a sua história fazendo a localização temporal inicial com a expressão “Era uma vez”, entrando assim no plano da narrativa. A abertura não está, no entanto, completa: o aluno não situa a história no espaço. Esta situação provoca problemas de coesão textual: o aluno faz referência ao espaço onde se desenrola a acção já depois de iniciar a narração dos acontecimentos: “pensou em subir à árvore”. Nesta frase, o uso do artigo definido dá a ideia de que “a árvore” já havia sido introduzida no discurso, quando, na verdade, é a primeira vez que o leitor se confronta com ela. A frase seria aceitável e não geraria problemas se na abertura o aluno dissesse qualquer coisa como “Era uma vez um pássaro que estava numa árvore a guardar os seus filhos.”.

As quatro personagens esperadas são todas introduzidas no texto e a sequencialização de eventos obedece a uma ordem coerente e relevante, pautada por marcadores lógicos e temporais (“então” e “quando”, por exemplo) utilizados quase sempre de forma adequada.

O tempo utilizado para fazer a abertura da história é o passado (pretérito imperfeito), o que mostra que o aluno conhece o ritual de abertura da narrativa, conseguindo estabelecer a distância temporal necessária entre os eventos que constituem a história e o momento em que a história é escrita.

Por fim, verifica-se que o aluno não faz o fechamento da história. O fim da sua história coincide com o último evento.

Texto

O aluno faz a introdução de todas as personagens de forma adequada. Em “um pássaro”, “um gato” e “um cão”, usa uma expressão indefinida. Para introduzir os filhos do pássaro faz uso de um pronome possessivo: “os seus filhos”. Esta é uma das formas possíveis de introduzir entidades no texto, uma vez que estabelece uma relação entre a entidade nova (os filhos do pássaro) e uma entidade já anteriormente introduzida (o pássaro).

No que diz respeito ao desenvolvimento da narrativa, verifica-se que, dos dez eventos a que se esperava que fizesse referência, o aluno refere nove. Deixa de fora apenas aquele que assinalámos com o número 10 – “o pássaro e os filhos ficam no ninho”.

Os processos de referência usados são adequados e mostram um considerável grau de diversidade. O aluno faz substituições pronominais, como por exemplo em “Então **ele** foi buscar comida para **eles** comerem”, usa construções com pronome nulo “_ pensou em subir a árvore. Quando _ subia...” e com pronomes possessivos “Quando subia estava um cão ao **seu** lado”, “estava um gato debaixo **dele**”. De salientar é também o uso de uma construção partitiva: “**um dos** filhos do pássaro”.

Os tempos verbais são usados com propriedade quer no que respeita à localização da história no tempo (como já foi dito, o aluno abre a narrativa com o imperfeito), quer na subsequente ordenação relativa dos intervalos de tempo, em que o pretérito perfeito, usado para relatar a sequência de eventos é bem articulado com o imperfeito, que dá as informações de contexto, como por exemplo: “Mas o cão não deixou porque estava a vir o pássaro”. A excepção é a frase “Quando subia estava um cão ao seu lado”, seguida de “Então o gato subiu e ia a tirar um dos filhos do pássaro”. A segunda frase indica-nos que o gato subiu à árvore. No entanto, essa acção já tinha sido referida pelo aluno na frase anterior, o que dá origem a uma desarmonia sequencial. Este facto leva-nos a crer que o aluno pretendia, com a primeira frase, relatar um

acontecimento anterior ao relatado na segunda frase. Tal poderia ser feito usando por exemplo “Quando o gato ia subir...”, “Quando o gato se preparava para subir...”.

O aluno usa processos variados de articulação entre as frases, com diferentes expressões lógicas e temporais, algumas das quais introduzem estruturas de subordinação. Há apenas um caso onde se nota a falta de ligação entre duas orações “O gato estava com muita fome pensou em subir a árvore.”. Por sua vez, a dupla ocorrência de “então” sem um valor semântico definido, bem como a ocorrência da conjunção coordenativa “e”, mesmo em casos em que esperaríamos outro operador, parecem mostrar que o aluno usa, na escrita, algumas características próprias da oralidade. Apesar disso, é seguro dizer que o aluno mostra conhecer, no essencial, os recursos linguísticos necessários para estabelecer relações entre os diferentes acontecimentos que narra.

Sintaxe

As frases são, na sua maioria, complexas, compostas não só por coordenação “Chegou o pássaro e eles fugiram.”, mas também por subordinação: há exemplos de orações relativas “Era uma vez um pássaro que estava a guardar os seus filhos” e subordinadas introduzidas por conjunções que expressam valores lógicos e temporais diversos (causalidade – “o cão não deixou porque estava a vir o pássaro.”, finalidade – “ele foi buscar comida para eles comerem”, simultaneidade – “Quando subia estava um cão ao seu lado”)

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

TEXTO 2

Um pasero nacheu us picenus naserinhs. Depois pasero foi imhora para incontrar a cumida um gato cue pasava o lado ví cue u pasero foi imhora. U gato olhou pra sima é ví taí os paserinhos e comesou subir a arvoru ondoe stavam os paserinhos. Um cau e stava o lado vío iso e chegou auped gato, agaro a cauda de gato é pocho rpa baiho; Gato caio i comesou fuigir o cau foi atras del. A mãe pasero chegou com cumida pra seus filhos.

Estrutura de género

Na introdução da sua narrativa, o aluno não faz localização temporal inicial nem localização espacial inicial. Não entra, portanto, no plano da história, uma vez que não usa os mecanismos que lhe permitiriam distanciar-se do momento da escrita.

Apresenta todas as personagens esperadas. O tempo verbal usado para iniciar a história é o pretérito perfeito. O aluno não usa o pretérito imperfeito para contextualizar a história, começando de imediato a narrar acções. A sequencialização de eventos, embora parca em organizadores discursivos, é feita de forma coerente. O aluno não faz o fechamento da sua narrativa, terminando a narrativa com a referência ao último evento das imagens.

Texto

O aluno introduz de forma adequada as personagens “pássaro”, “gato” e “cão”. O mesmo não acontece em relação a “filhos do pássaro”, uma vez que ele os introduz usando um artigo definido, o que dá a ideia de que se trata de uma informação já conhecida pelo leitor.

Os 10 eventos esperados são todos referidos, embora muito sucintamente.

O texto não é muito pródigo em substituições nominais ou pronominais. Há casos em que é repetido o nome quando se esperaria que não fosse, por exemplo: “U gato olhou pra sima é ví taí os **paserinhos** e comesou subir a arvoru ondoe stavam os **paserinhos**”, “chegou auped **gato**, agaro a cauda de **gato**”. Contudo, pode-se ver também que o aluno usa, em alguns contextos, o pronome nulo: “Um cau e stava o lado _vío iso e _chegou auped gato, _agaro a cauda de gato é _pocho rpa baiho”. Além disso, usa pronomes possessivos, como na frase “A mãe pasero chegou com cumida pra seus filhos.”, embora, por vezes, evidencie problemas sintácticos ou ortográficos.

Os tempos verbais usados são os adequados em quase todo o texto – o aluno faz bem a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito. Excepção é a frase “U gato olhou pra sima é ví **taí** os

paserinhos e comesou subir a arvoru”, onde parece ter usado o presente (se interpretarmos a forma “taí” como “está aí”) quando se esperaria o pretérito imperfeito. É importante referir aqui que em ocorrências como as da frase “**agaro** a cauda de gato é **pocho** rpa baiho” não é totalmente claro se “agaro” e “pocho” correspondem às formas do presente “agarro” e “puxo”, ou se correspondem antes às formas do pretérito perfeito “agarrou” e “puxou”, com uma má representação do som [o].

Os marcadores lógicos e temporais são praticamente inexistentes neste texto. Temos apenas o uso do marcador “depois” no início do texto para marcar uma relação de sequencialidade. Esta situação faz com que as frases apareçam sem ligação entre si, enfraquecendo a coesão do texto.

Sintaxe

As frases usadas são, na sua maioria, simples ou compostas por coordenação. Em alguns casos não é feita a pontuação necessária, o que dificulta a leitura do texto: “Gato caio i comesou fugir o cau foi atras del.”. O aluno constrói também frases com orações relativas “comesou subir a arvoru **ondoe** stavam os paserinhos” e completivas, “um gato cue pasava o lado **ví cue** u pasero foi imbora”, embora com erros ortográficos nos operadores que as introduzem (“ondoe”, “cue”). No entanto, revela ainda ter dificuldades na estrutura da completiva como podemos ver na frase “U gato olhou pra sima é ví taí os paserinhos”, onde falta a conjunção integrante “que” depois do verbo “ver”.

O aluno não revela problemas ao nível da concordância, nem dentro do sintagma nominal, nem entre sujeito e verbo.

Nota-se a falta de preposições não só nas duas vezes em que usou construções perifrásticas com o verbo começar “comesou subir”, “comesou fugir”, mas também noutros contextos, por exemplo “um gato cue pasava o lado”. Por outro lado, o aluno revela problemas na construção da locução prepositiva “ao pé de”. No texto, escreve “e chegou auped gato”, o que mostra que não reconhece os elementos que constituem a expressão.

O uso dos artigos é irregular. Em 17 contextos onde deveria usar artigos, o aluno faz supressão em 6, o que revela que este é um aspecto que precisa de ser trabalhado.

Bibliografia

- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Caria, Michèle (1998). Apprentissages Implicite et Explicite – Grille pour une Analyse Corrective de L’Ecrit en Classe de FLE. In *Travaux de Didactique du FLE* n° 39, pp. 79-91.
- Delgado-Martins, Maria Raquel e Hugo Gil Ferreira (2006). *Português Corrente*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gonçalves, Perpétua e Maria João Diniz (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gouveia, Adelina e Luisa Solla (2004). *Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Gouveia, Carlos A. M. e Luísa Azuaga (1998). *Língua*. Volume de Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada. s/l: FGP-Editor: 223-237.
- Hasan, Ruqaiya (1996). *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. Ed. Carmel Cloran, David Butt & Geoff Williams. (Open Linguistics Series) Londres: Cassell: pp.51-72.
- Hickmann, Maya (1995) Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In Fletcher, Paul e Brian MacWhinney (Eds.) *Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 194-218.
- Hickmann, Maya, Henriëtte Hendriks, Françoise Roland e James Liang (1996) The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. In *Journal of Child Language* n.º 23, pp. 591-619.
- Hickmann, Maya e Henriëtte Hendriks (1999) Cohesion and anaphora in children’s narratives: A comparison of English, French, German, and Chinese. In *Journal of Child Language* N.º 26, pp. 419–452.
- Ministério da Educação (2005). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa 4º e 6º Anos - 2005*. Lisboa: DEB. Disponível em:
<http://www.gave.pt/afericao2005.htm>
- Pereira, Dulce e Filipa Amendoeira (2003). *Português a Mil Vozes*. Lisboa: DEB / ME.

- Pereira, Susana Gomes e Maria Encarnação Silva (2002). Linguística e construção da coesão textual. In A. Bárrios & J.O. Strecht Ribeiro (coords.). In *Actas do 1º Encontro Nacional de Investigação e Formação: Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: CIED, pp. 495-504.
- Roth, Hans-Joachim e Joana Duarte (2006). Sobre a aquisição de competências linguísticas num modelo de ensino bilingue. O português-alemão em Hamburgo. In *Palavras*, n.º 30, pp. 43-68.
- Sim-Sim, Inês, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: DEB / ME.
- Sousa, Otilia e Maria Encarnação Silva (no prelo). A Produção de Texto Narrativo no 1º Ciclo do EB: Detecção de Alguns Problemas. In *Actas do 2.º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa – Criatividade, Afectividade, Modernidade: Construindo Hoje a Escola do Futuro*. (Lisboa, Novembro de 2001). Disponível em :
<http://www.eselx.ipl.pt/actasonline/A%20PRODUcao%20DE%20TEXTONARRATIVO%20NO1CICL%20DO1EB.htm>
- Sousa, Otilia. (1999). Imperfeito e predicação de existência. In *Actas do XIV Encontro Nacional da APL*, Volume II, Braga: APL, pp. 501-512.

Ficha Técnica

- Fausto Caels
- Nuno Carvalho