

**RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO
LINGUÍSTICO, DESENVOLVIMENTO
METALINGUÍSTICO E QUALIDADE DA
PRODUÇÃO TEXTUAL – UM ESTUDO
CORRELACIONAL EM CRIANÇAS DO 4º ANO
DE ESCOLARIDADE**

JOSÉ PEDRO DOS SANTOS GONÇALVES PROENÇA
Nº 13736

Orientador da Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Tese Submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia Educacional

2010

**RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO
LINGUÍSTICO, DESENVOLVIMENTO
METALINGUÍSTICO E QUALIDADE DA
PRODUÇÃO TEXTUAL – UM ESTUDO
CORRELACIONAL EM CRIANÇAS DO 4º ANO
DE ESCOLARIDADE**

JOSÉ PEDRO DOS SANTOS GONÇALVES PROENÇA
Nº 13736

Orientador da Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Tese Submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia Educacional

2010

**RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO
LINGUÍSTICO, DESENVOLVIMENTO
METALINGUÍSTICO E QUALIDADE DA
PRODUÇÃO TEXTUAL – UM ESTUDO
CORRELACIONAL EM CRIANÇAS DO 4º ANO
DE ESCOLARIDADE**

JOSÉ PEDRO DOS SANTOS GONÇALVES PROENÇA
Nº 13736

Orientador da Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Tese Submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia Educacional

2010

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia aplicada para a obtenção de grau de Mestre na especialidade em Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicada em Diário da Republica 2º serie de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar o nosso trabalho cabe-nos expressar o reconhecimento sentido àqueles que, de uma forma ou de outra, nos disponibilizaram o apoio necessário à realização desta dissertação.

Quero agradecer, em primeiro lugar, a todos os professores do ISPA, pela partilha de conhecimento e pela relação mantida ao longo destes anos. De modo particular, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Silva, pela disponibilidade e constante boa disposição, bem como pelas exímias capacidades científicas, pela clarividência, rigor e notável espírito crítico com que sempre pautou as suas intervenções e sugestões relativas ao desenvolvimento deste trabalho. A sua orientação permitiu-me ainda enriquecer em termos científicos e pedagógicos, e também por isso o meu agradecimento especial. Queria também agradecer à Professora Doutora Margarida Alves Martins por todo o auxílio, orientação e disponibilidade prestados ao longo dos seminários de dissertação e não só.

Um agradecimento geral também ao Externato do Parque, que generosamente permitiram o processo de recolha de dados, que se revelou um dos alicerces indispensáveis a este trabalho, e em especial à directora e psicóloga do estabelecimento, Irmã Elvira e Renata respectivamente, bem como a todas as crianças e professoras que participaram nesta investigação.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e encorajaram a prosseguir os meus estudos com empenho e motivação. Aos meus irmãos, pela curiosidade e interesse demonstrados, e à minha avó, por ter marcado presença sempre que possível apoiando-me e acarinhando-me.

Finalmente, a todos os meus amigos, por terem estado presentes, especialmente ao Bruno Monteiro, Filipa Gonçalves e Cláudia Marques, pela sua influência mais directa na realização desta dissertação.

RESUMO

A investigação presente tem como principal objectivo avaliar a relação entre o desenvolvimento linguístico, ao nível do desenvolvimento lexical e sintáctico, o desenvolvimento metalinguístico, ao nível da consciência morfológica e da consciência sintáctica, e a qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, em crianças do 4º ano de escolaridade. Constitui-se, nesse sentido, para o este estudo, uma amostra de 47 crianças, todas a frequentar o 4º ano de escolaridade.

Como instrumentos foram utilizadas a Prova de Definição Verbal, a Prova de Compreensão de Estruturas Complexas, a Prova de Reflexão Morfo-Sintáctica, a Prova de Interpretação de Pseudo-Palavras e uma folha de critérios de avaliação das produções textuais.

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise estatística através da utilização do programa SPSS, tendo-se realizado o teste de correlação de Pearson.

Os resultados obtidos permitiram verificar a inexistência de relações entre os aspectos estudados do desenvolvimento linguístico e a qualidade da produção textual, bem como a existência de relações positivas e de nível médio entre os aspectos estudados relativos ao desenvolvimento metalinguístico e a qualidade da produção textual. Além disso, verificou-se também a existência de relações positivas entre os diversos aspectos relativos ao desenvolvimento linguístico e os relativos ao desenvolvimento metalinguístico, sendo essa relação mais significativa entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica e entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência morfológica.

Palavras-chave: desenvolvimento linguístico, desenvolvimento metalinguístico, produção textual e estruturação da narrativa.

ABSTRACT

This research's main objective was to evaluate the relationship between linguistic development, on a lexical and syntactic development level, metalinguistic development, on a morphological and syntactic awareness level, and quality of textual production, on a narrative structure level, in children of the 4th grade. According to that it was constituted, for this study, a sample of 47 children, all from the 4th grade.

The instruments used in this investigation were the Verbal Definition Proof, Understanding of Complex Structures Proof, Interpretation of Pseudo-Words Proof, Morpho-Syntactic Reflection Proof and a paper of criteria for the evaluation of the textual production quality.

The obtained data were submitted to statistic analysis by the use of the SPSS program, performing the Pearson's correlation test.

The results allowed us to verify the inexistence of relations between the studied aspects of the linguistic development and the quality of textual production, as well as the existence of positive and medium-level relations between the studied aspects of the metalinguistic development and the quality of textual production. The results also allowed us to verify the existence of positive relations between the studied aspects of the linguistic development and the aspects studied of the metalinguistic development. That relations were more significant between the lexical development and the morphological awareness development and between the syntactic development and the syntactic awareness development.

Keywords: linguistic development, metalinguistic development, textual production and narrative structure.

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO	1
II – REVISÃO DE LITERATURA	3
<u>Modelos de Escrita e Competências Implicadas na Escrita</u>	3
Linguagem Oral e Linguagem Escrita	3
Produção Oral e Produção Textual	4
Modelos de Escrita	5
<i>Modelo de Hayes & Flower</i>	5
<i>Modelo de Bereiter & Scardamalia</i>	8
<i>Modelo de Singer & Bashir</i>	11
<i>Modelo de Nicholls</i>	13
Competências Implicadas na Escrita	15
<i>Planificação</i>	15
<i>Textualização/Geração</i>	16
<i>Revisão</i>	16
<u>Narrativa: Estrutura e Textualidade</u>	17
Narrativa	17
Estrutura Narrativa	18
Textualidade na Narrativa	21
<u>Desenvolvimento da Narrativa, Desenvolvimento Linguístico/Metalinguístico e sua relação</u>	22
Aquisição e Desenvolvimento da Narrativa	22
Desenvolvimento Linguístico	24
<i>Desenvolvimento Conceptual/Lexical e Produção Textual</i>	24
<i>Desenvolvimento Sintático e Produção Textual</i>	26
Desenvolvimento Metalinguístico	29
<i>Consciência Morfológica e Produção Textual</i>	30

<i>Consciência Sintáctica e Produção Textual</i>	31
III – MÉTODO	34
PROBLEMÁTICA	34
Objectivo, Questões e Hipótese de Investigação	34
Participantes	36
Delineamento do Estudo	36
Procedimentos	37
Instrumentos	38
Prova de Definição Verbal	39
Compreensão de Estruturas Complexas	40
Reflexão Morfo-Sintáctica	40
Interpretação de Pseudo-Palavras	42
Critérios de Avaliação das Produções Textuais	42
IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
Resultados Obtidos nas Provas Utilizadas	45
Prova de Definição Verbal	45
Compreensão de Estruturas Complexas	46
Reflexão Morfo-Sintáctica	46
Interpretação de Pseudo-Palavras	47
Avaliação da Qualidade das Produções Textuais	48
Estudo Correlacional	48
Questão 1: Desenvolvimento Linguístico e Produção Textual	48
Questão 2: Desenvolvimento Metalinguístico e Produção Textual	50

V – DISCUSSÃO	54
Questão 1: Desenvolvimento Linguístico e Produção Textual	54
Questão 2: Desenvolvimento Metalinguístico e Produção Textual	55
Hipótese: Desenvolvimento Linguístico e Metalinguístico	57
VI – CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	69
Anexo A: Pedido de autorização para recolha de dados	70
Anexo B: Prova de Definição Verbal	72
Anexo C: Prova de Compreensão de Estruturas Complexas	74
Anexo D: Prova de Reflexão Morfo-Sintáctica	77
Anexo E: Prova de Interpretação de Pseudo-Palavras	80
Anexo F: Folha de critérios para avaliação da qualidade da produção textual	83
Anexo G: Outputs do SPSS relativos à estatística descritiva	86
Anexo H: Output do SPSS relativo ao estudo da normalidade	88
Anexo I: Output do SPSS relativo ao teste de correlação de Pearson	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre as tabelas de percentis para as pontuações obtidas na prova de definição verbal no estudo presente e na validação da prova para a mesma faixa etária por Sim-sim (2006)	45
Tabela 2 – Comparação entre as tabelas de percentis para as pontuações obtidas na prova de reflexão morfo-sintáctica no estudo presente e na validação da prova para a mesma faixa etária por Sim-sim (2006)	47
Tabela 3 – Percentagem e frequência por intervalo de avaliação da qualidade da produção textual	48
Tabela 4 – Correlação entre desenvolvimento lexical e qualidade da produção textual	49
Tabela 5 – Correlação entre desenvolvimento sintáctico e qualidade da produção textual	49
Tabela 6 – Correlação entre desenvolvimento da consciência sintáctica e qualidade da produção textual	50
Tabela 7 – Correlação entre desenvolvimento da consciência morfológica e qualidade da produção textual	51
Tabela 8 – Correlação entre desenvolvimento lexical, desenvolvimento da consciência sintáctica e desenvolvimento da consciência morfológica	52
Tabela 9 – Correlação entre desenvolvimento sintáctico, desenvolvimento da consciência sintáctica e desenvolvimento da consciência morfológica	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Frequência dos resultados obtidos na Prova de Compreensão de Estruturas Complexas	46
Quadro 2 – Frequência dos resultados obtidos na Prova de Interpretação de Pseudo-Palavras	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do processo de escrita de Hayes e Flower (1980)	6
Figura 2 – Modelo Revisto de Hayes (1996, cit. Wong & Berninger, 2004)	8
Figura 3 – Modelo conhecer-contar (Bereiter & Scardamalia, 1987)	9
Figura 4 – Modelo de Transformação de conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987)	10
Figura 5 – Modelo de produção de linguagem escrita (Singer & Bashir, 2004)	12
Figura 6 – Esquema narrativa de Stein & Glenn (1979, cit. Marchesi & Paniagua, 1983)	20

I – INTRODUÇÃO

O domínio da escrita apresenta-se, nos dias que correm, como um aspecto central na participação activa de qualquer indivíduo na sociedade. Uma das tarefas mais importantes do ensino da língua é, indubitavelmente, capacitar o sujeito no sentido de este se mostrar capaz de se expressar de modo claro e efectivo nos variados contextos em que se comunica através da linguagem escrita, uma vez que o exercício pleno deste tipo de linguagem traduz-se não só na habilidade de aceder à informação e de seleccionar criticamente o que se considera importante, mas também na possibilidade de intervir de forma relevante no seu meio social e de dar espaço ao desenvolvimento da sua criatividade, subjectividade e raciocínio próprios (Santana, 2003).

Contudo, um estudo conduzido pelo Conselho Nacional de Educação demonstrou a existência de elevados níveis de iliteracia na população portuguesa escolarizada, o que veio alertar para a pouca utilização da linguagem escrita por grande parte das pessoas, bem como para a ineficácia da escola nesta matéria (Niza, 1997).

De facto, a escola parece incidir o ensino da linguagem escrita sobre processos mecânicos, muitas vezes sem significado para os alunos, o que diminui a estimulação da curiosidade e criatividade no que respeita à escrita, cria obstáculos que conduzem a elevados níveis de insucesso e dificulta os processos de transferência de conhecimento para a vida activa. É neste sentido que Niza (1998) aponta para uma maior utilização funcional da escrita em contexto escolar, não só pelo facto de ser esta a melhor forma de aprendizagem mas também porque se sabe a influência que a produção escrita tem também na compreensão da leitura.

Tendo em conta o contexto apresentado, o estudo presente procurará perceber se existem relações entre diferentes aspectos do desenvolvimento linguístico e metalinguístico, nomeadamente, o desenvolvimento conceptual e lexical, o desenvolvimento sintáctico, a consciência morfológica e a consciência sintáctica, e a qualidade das produções textuais de crianças do 4º ano de escolaridade. Isto porque apenas sabendo a fundo quais os factores influenciadores da escrita se pode potenciar esses mesmos factores no sentido de uma melhor apropriação da linguagem escrita. Esta ideia torna-se ainda mais pertinente quando diversos estudos sugerem que a

aprendizagem da produção textual se dá de forma desarticulada, o que dificulta a mobilização, por parte da criança, dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos adquiridos noutras aprendizagens (Veiga, 2006).

Deste modo, e partindo deste objectivo, o estudo presente consiste numa abordagem teórica, em que se apresenta uma revisão da literatura acerca dos conteúdos considerados significantes neste âmbito, e uma abordagem experimental, onde se inclui a descrição da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos referentes à recolha dos dados que servem de base ao estudo, bem como a apresentação e análise dos resultados obtidos e uma discussão em torno dos mesmos. O estudo termina com uma conclusão onde se expõem o interesse e relevância dos resultados obtidos, bem como possíveis limitações do mesmo e algumas propostas relativamente a estudos futuros centrados no mesmo assunto.

II – REVISÃO DA LITERATURA

Apresentam-se neste capítulo, com base na pesquisa sobre as principais publicações científicas na área da psicologia, a revisão da literatura efectuada sobre a temática em análise nesta investigação. Deste modo, parte-se de uma abordagem sobre alguns dos modelos de escrita mais significantes e de competências implicadas na escrita. Num segundo momento, apresentam-se aspectos específicos da narrativa, tais como a sua estrutura e textualidade. Finalmente, elucidam-se também alguns aspectos da aquisição e desenvolvimento da narrativa, do desenvolvimento linguístico e do desenvolvimento metalinguístico, procurando-se perceber que tipo de relações existem entre estes.

MODELOS DE ESCRITA E COMPETÊNCIAS IMPLICADAS NA ESCRITA

Linguagem oral e linguagem escrita

A linguagem oral e a linguagem escrita apresentam, entre si, uma série de diferenças particulares decorrentes da sua utilização em âmbitos diferentes.

A linguagem oral pressupõe uma relação directa entre interlocutores, bem como um contexto de comunicação conhecido e partilhado pelos mesmos, dando-se a regulação através do estabelecimento de uma dinâmica entre interlocutores num momento de produção imediata. Ou seja, na linguagem oral as palavras proferidas não são, geralmente, fruto de uma planificação anterior, consistindo a linguagem numa sequência de sons produzidos ao longo de um determinado período de tempo, sendo transitória, temporal e auditiva.

Já a linguagem escrita não pressupõe uma relação directa entre interlocutores, não sendo os níveis de explicitação influenciados pela partilha de um contexto de comunicação. Além disso não existe, na linguagem escrita, uma regulação estabelecida pela dinâmica entre quem lê e quem escreve, sendo necessária uma visão geral e antecipadora do texto no seu todo, o que pressupõe a existência de uma atitude independente, voluntária e consciente na construção do discurso. Na linguagem escrita existe ainda uma sequência de marcas organizadas num espaço, tratando-se, assim, de

um tipo de linguagem permanente, espacial e essencialmente visual (Martins & Niza, 1998).

No entanto, apesar das diferenças particulares entre estes dois tipos de linguagem, há também situações em que estes se assemelham de forma significativa, como por exemplo no uso de narrativas marcadas por diálogos ou transcrições de entrevistas (formas de linguagem escrita que se assemelham à linguagem oral), ou a apresentação oral de um tema antecipadamente preparado por escrito ou representação de peças de teatro (modos de linguagem oral que se aproximam das características da linguagem escrita) (Martins, 1996).

Produção oral e produção textual

A produção textual é um processo que envolve tanto um domínio da linguagem oral como um trabalho metacognitivo, sendo, por isso, importante, para a sua compreensão, estabelecer um paralelismo da mesma com a produção oral. Segundo Fayol (1997), embora certas características da produção oral se mantenham na produção escrita, tais como a actividade cognitiva e metacognitiva inerente ao processo produtivo e as propriedades linguísticas do produto, estas divergem relativamente às suas condições enunciativas. Enquanto que a situação verbalizada é uma situação interactiva realizada com base numa relação onde está subentendido um feedback imediato, a produção escrita não envolve um controlo total dos aspectos relativos à compreensão da mensagem, não havendo feedback imediato mas restando mais tempo para a elaboração do discurso. Ainda relativamente às diferenças entre oral e escrita, estas manifestam-se, mais particularmente, no léxico, ao nível das distribuições e frequências, e nas estruturas sintácticas, sendo a frequência de frases deslocadas mais elevadas no oral que na escrita. Além disso, as diferenças entre estes dois tipos de produção traduzem-se também na existência, no oral, apenas de estruturas entoativas e na existência, na escrita, somente da pontuação, ou ainda nas poucas variações nominais, verbais ou de adjectivos de género ou nome na produção oral.

De forma a explicitar mais claramente as características particulares da escrita o mesmo autor (op. cit.) considera ainda três dimensões envolvidas neste processo:

1) Dimensão gráfica, relativa ao reconhecimento e escrita das letras, bem como à sua associação. A sua aprendizagem e automatização são processos cuja aquisição é

relativamente longa, sendo que antes de esta se dar a criança dispense grande parte da sua atenção nestes aspectos. Somente após a aquisição e automatização deste processo é que a criança procede a um ajustamento da atenção que dispense neste aspecto e noutros necessários à elaboração de uma composição escrita, tais como elaboração de ideias, recuperação de palavras, etc.

2) Ritmo de produção, que pode depender da recuperação ortográfica das palavras, da representação gráfica das letras ou da regularidade da escrita. Relativamente a estes três aspectos a condição de produção escrita impõe maiores constrangimentos, sendo que a produção oral é mais rápida mas também menos variada e mais repetitiva.

3) Revisão do texto, onde estão envolvidos aspectos estimuladores da compreensão. Existe, nas produções escritas, uma maior coerência interna que nas produções orais, o que se poderá dever ao facto de na produção escrita, ao contrário do que acontece na produção oral, os sujeitos poderem reler aquilo que já produziram e apoiarem-se nisso para elaborar a sequência de produção e melhorá-la.

Pode-se assim considerar que a escrita envolve um grau de abstracção maior que a linguagem oral devido ao facto de a escrita exigir uma maior reflexão na sua produção, principalmente no que diz respeito à construção frásica, aspecto que é aliás o mais distinto entre linguagem oral e escrita.

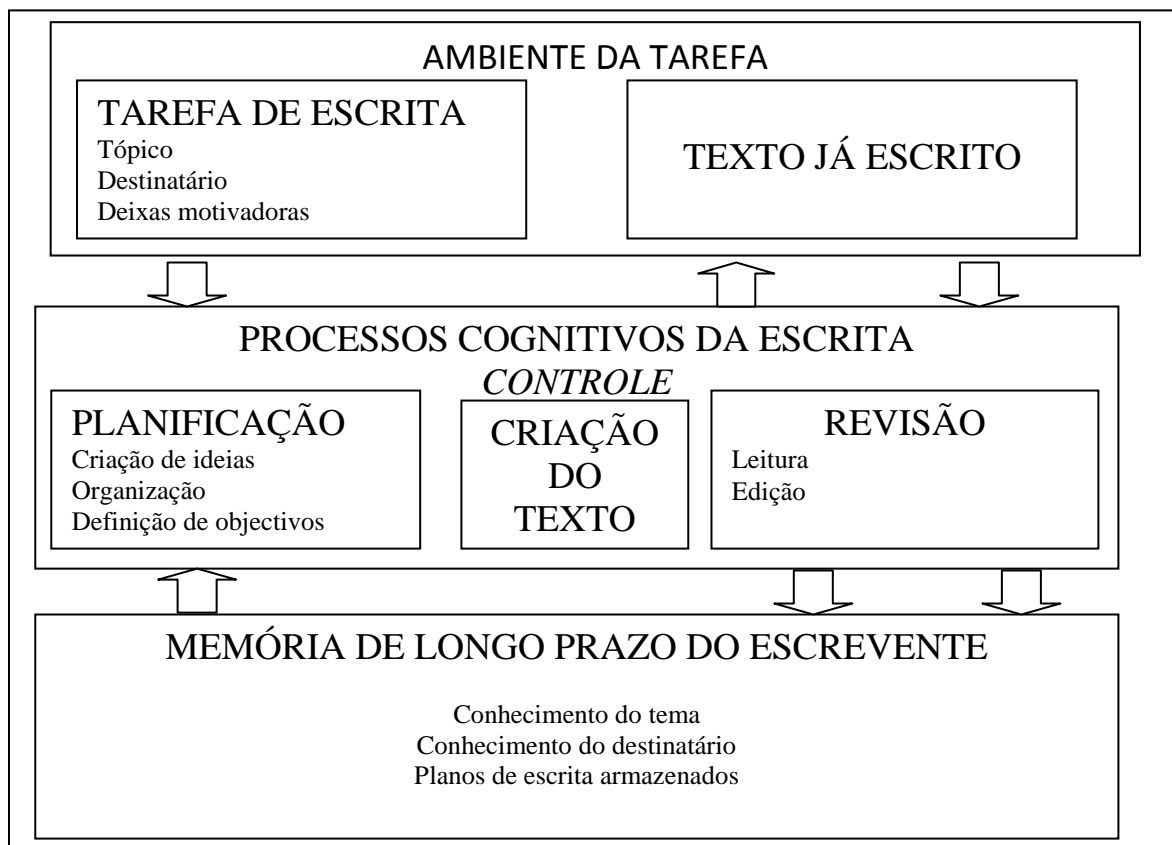
Modelos de Escrita

Posto isto, parece de relevância para o estudo presente o explicitar de alguns dos diferentes modelos relativos ao processo de escrita em si.

Modelo de Hayes & Flower. Começando pelo modelo de Hayes & Flower (1980), este foi o primeiro modelo não linear de produção textual, tendo proporcionado uma clarificação do conjunto de processos envolvidos na escrita. O modelo apresentado por estes autores sugere que a escrita deve ser vista como um processo dirigido a um objectivo e de resolução de problemas, em que é de grande importância o contexto ou meio envolvente em que decorre a escrita, bem como o conhecimento do sujeito sobre aquilo que escreve, a forma como o faz e a forma como pensa proceder à organização do texto (Gillespie, 1999).

Deste modo, Hayes & Flower (1980) propõem, para a produção textual, três processos cognitivos centrais que se inter-relacionam: a planificação, a textualização e a revisão (ver figura 1).

Figura 1 – Modelo do processo de escrita de Hayes e Flower (1980)



A planificação remete para o processo de decisão sobre o que é escrito e a forma como o é escrito, através da definição de objetivos que têm como base a realização de um plano que orienta a produção textual. A este processo é, assim, inerente uma representação mental, por parte do sujeito, de uma série de tarefas cognitivas, podendo-se considerar a envolvimento de três sub-processos: a criação de ideias, a organização e a definição de objetivos.

Relativamente à textualização, esta refere-se à produção textual em si. A textualização trata-se da concretização dos planos realizados em algo de concreto, que se dá através de um conjunto de operações de transformação dos conteúdos, anteriormente organizados, em linguagem escrita. Estão, então, envolvidas neste

processo uma série de tarefas, tais como a execução das letras, exigências ortográficas, lexicais, morfológicas e sintáticas. Este processo, dadas as suas características, obriga não só ao retorno a operações de planificação como também a frequentes revisões.

A revisão trata-se do processo cujo objectivo é a melhoria da qualidade do texto escrito durante o processo de textualização. Aqui podem-se considerar dois sub-processos intervenientes: a leitura e a correcção.

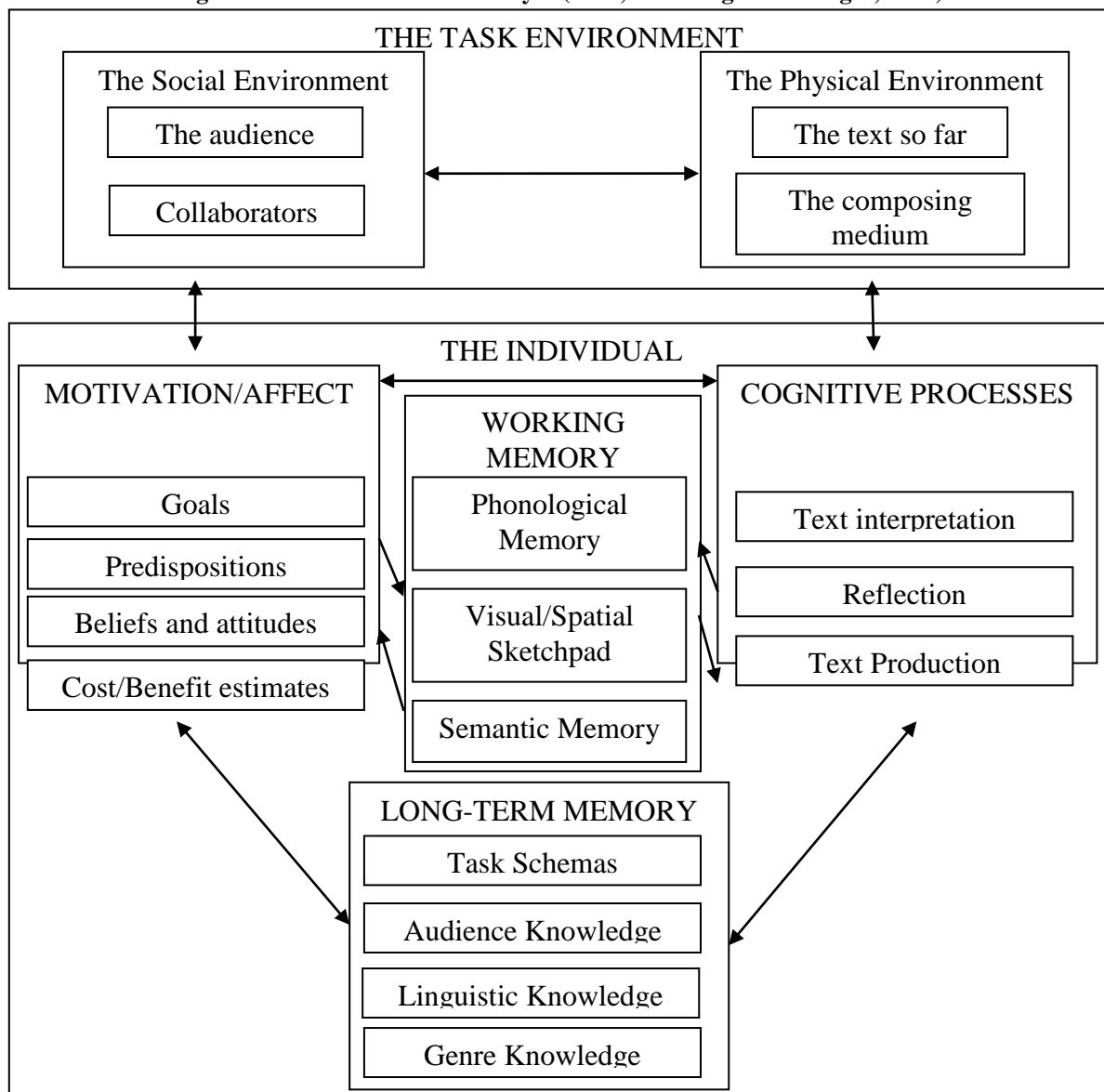
Além destes aspectos, Hayes & Flower (1980) apontam ainda para o papel preponderante na produção textual, na medida em que o sujeito que escreve um texto recorre à sua memória de longo prazo para obter todo o conhecimento acerca do tema do texto, do destinatário desse mesmo texto e do género de escrita que se pretende desenvolver.

A este modelo, embora de grande importância dada a sua originalidade, foram apontadas diversas falhas que acabaram por originar na revisão do mesmo (Hayes, 1996; Hayes, 2000).

No modelo revisto (ver figura 2) são contempladas duas componentes maiores: o ambiente da tarefa e a individual. Na componente relativa ao ambiente da tarefa estariam incluídos factores como o ambiente social, onde se incluem a audiência a que se dirige a produção escrita e possíveis colaboradores nessa mesma produção, e o ambiente físico da tarefa, onde se incluem as indicações e possíveis materiais de suporte escritos relativos ao texto a escrever e o meio de composição (no papel, computador, etc.). No que respeita à componente individual da escrita, esta incluiria a motivação/afecto do sujeito pelo texto a escrever, o trabalho da memória, memória a longo-prazo e ainda os processos cognitivos referentes, essencialmente, ao trabalho de revisão textual.

Hayes (1996; 2000), na revisão do seu anterior modelo, dá grande importância ao trabalho da memória no processo de escrita, aspecto inserido nas componentes individuais do processo de escrita, considerando-a como tendo um papel executivo central que coordena a memória fonológica e o esboço visual/espacial da escrita a desenvolver, recolhe e selecciona informação da memória a longo prazo e utiliza recurso no sentido da realização de tarefas não totalmente automatizadas que requiram tomada de decisão ou resolução de problemas.

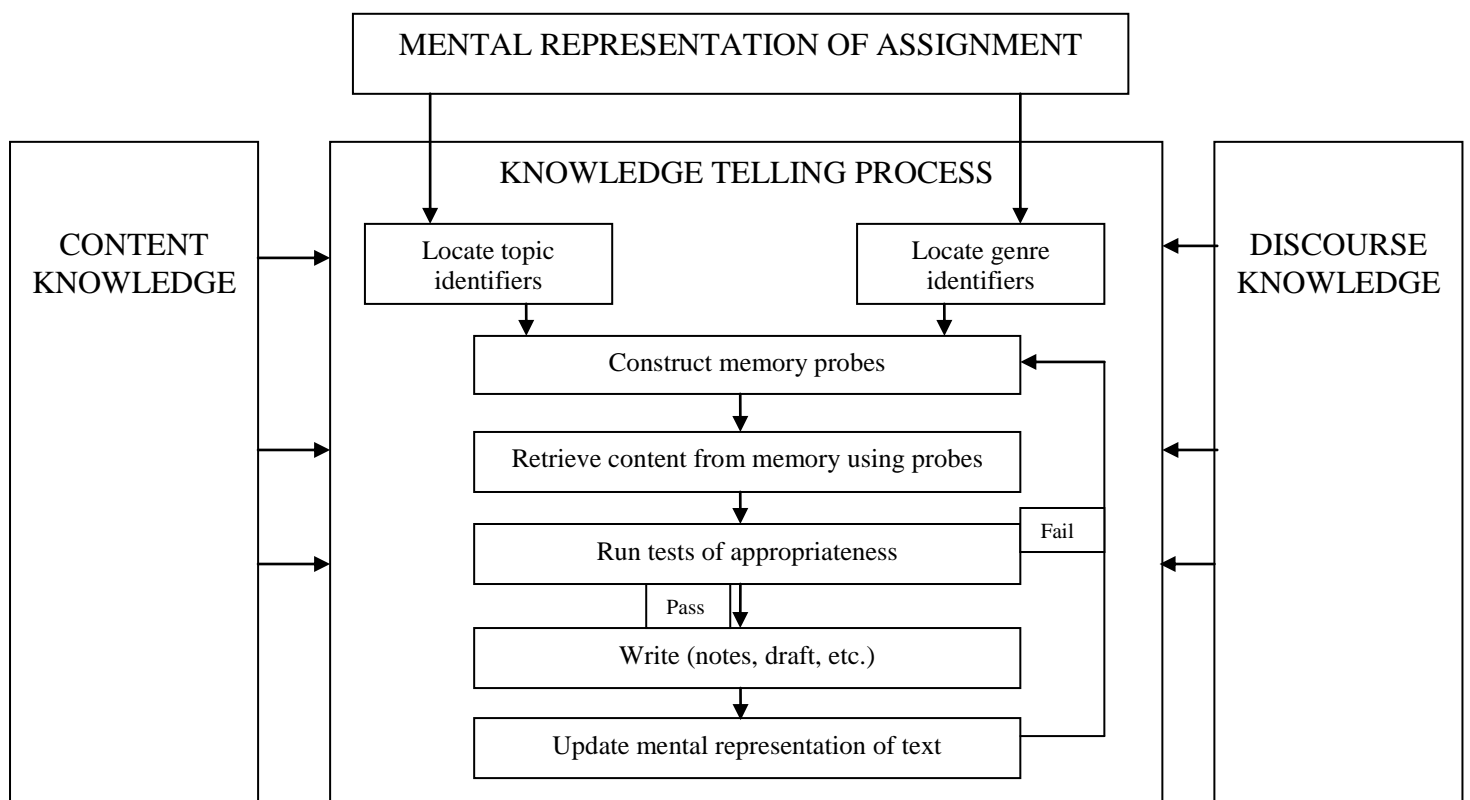
Figura 2 – Modelo Revisto de Hayes (1996, cit. Wong & Berninger, 2004)



Modelo de Bereiter & Scardamalia. Um outro modelo significativo foi o proposto por Bereiter & Scardamalia (1987). Estes autores começaram por considerar, para o processo de escrita, um modelo centrado nos conhecimentos do sujeito e naquilo a que chamaram “contar” uma história (modelo de escrita conhecer-contar). Nesta primeira estruturação do processo de escrita, Bereiter e Scardamalia tiveram em consideração quatro factores centrais: o conhecimento do conteúdo da história a contar, o conhecimento do discurso a utilizar, a representação mental da tarefa e o conhecimento do processo “contador”. Enquanto que os dois primeiros entrariam em interacção com a escrita como um todo, a representação mental da tarefa estaria em

interacção directa com factores relacionados com o denominado conhecimento do processo “contador”, tais como a localização de identificadores de tópicos e de identificadores de género. Posto isto, o sujeito começaria a realizar sondagens na sua memória que se reflectiriam no conteúdo a utilizar no processo de escrita, realizando o sujeito, de seguida, testes de apropriação a esses mesmos conteúdos levantados. No caso de os conteúdos serem considerados apropriados o sujeito começaria a escrita e actualizaria a representação mental do texto, o que conduziria à realização de novas sondagens na memória e à repetição de todo o processo até à conclusão da tarefa. Por outro lado, se os conteúdos levantados falhassem o teste de apropriação, o sujeito ver-se-ia na necessidade de realizar novas sondagens na sua memória em busca de conteúdos e repeteria o processo até que estes passassem pelos testes de apropriação feitos pelo sujeito (ver figura 3).

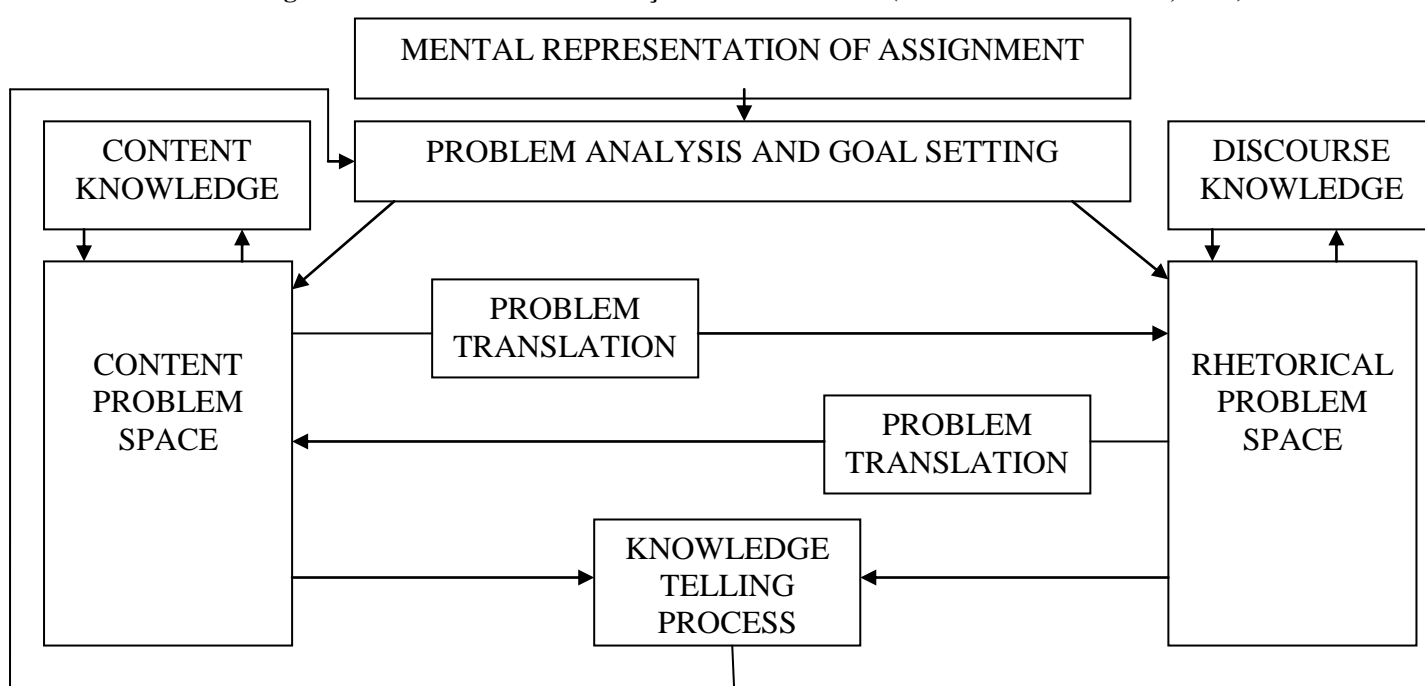
Figura 3 – Modelo conhecer-contar (Bereiter & Scardamalia, 1987)



No entanto, apesar de esta estrutura ter a sua validade, Bereiter & Scardamalia (1987) consideraram que, de forma a integrar no processo de escrita o processamento do texto em si e o conhecimento necessário à sua produção, seria necessário estruturar um modelo de escrita consideravelmente mais complexo.

Este novo modelo, denominado de modelo de transformação de conhecimento, contempla alguns dos factores centrais do modelo anterior mas considera outro tipo de ligações e relações entre os vários aspectos considerados. Assim, o sujeito, partindo da representação mental da tarefa, partiria para a análise do problema e definição de objectivos que, por sua vez, o conduziria a reflexões inseridas em dois espaços importantes para a escrita, o espaço dos problemas de conteúdo e o espaço dos problemas retóricos, sendo que estes dois espaços se encontrariam em constante interacção com os conhecimentos do sujeito acerca do conteúdo e do discurso, respectivamente. Seria esta interacção entre os espaços relativos aos problemas do conteúdo e aos problemas retóricos que levaria o sujeito à tradução do problema inerente à tarefa de escrita, bem como ao processo de “contar o conhecimento”, ou seja, à escrita em si. Assim que o sujeito atinge este ponto dar-se-ia uma nova análise do problema e definição de objectivos, repetindo-se todo o processo até à conclusão da tarefa (ver figura 4)

Figura 4 – Modelo de Transformação de conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987)



Modelo de Singer & Bashir. Mais recentemente, tendo como base alguns modelos de escrita já existentes, entre eles os dois referidos anteriormente, Singer & Bashir (2004) desenvolveram um novo modelo assente na ideia de que o grande desafio da escrita se encontra no manuseamento e coordenação de múltiplos processos simultaneamente. O modelo proposto por estes autores baseia-se ainda numa metáfora de construção, em que os textos escritos são vistos como estruturas discursivas que são, de forma intencional e habilidosa, construídas pelo sujeito de forma a representar o significado pretendido para o texto a produzir, de acordo com as convenções próprias da sua comunidade, sendo que, para que os textos sejam construídos, os escritores necessitam de coordenar um conjunto de processos cognitivos e linguísticos.

Assim, o modelo de escrita de Singer & Bashir (2004) contempla dois componentes centrais, os processos de escrita e as fundações da escrita.

Relativamente aos processos de escrita, estes autores consideram quatro, utilizados tendo em vista a representação de ideias e pensamentos através da linguagem escrita:

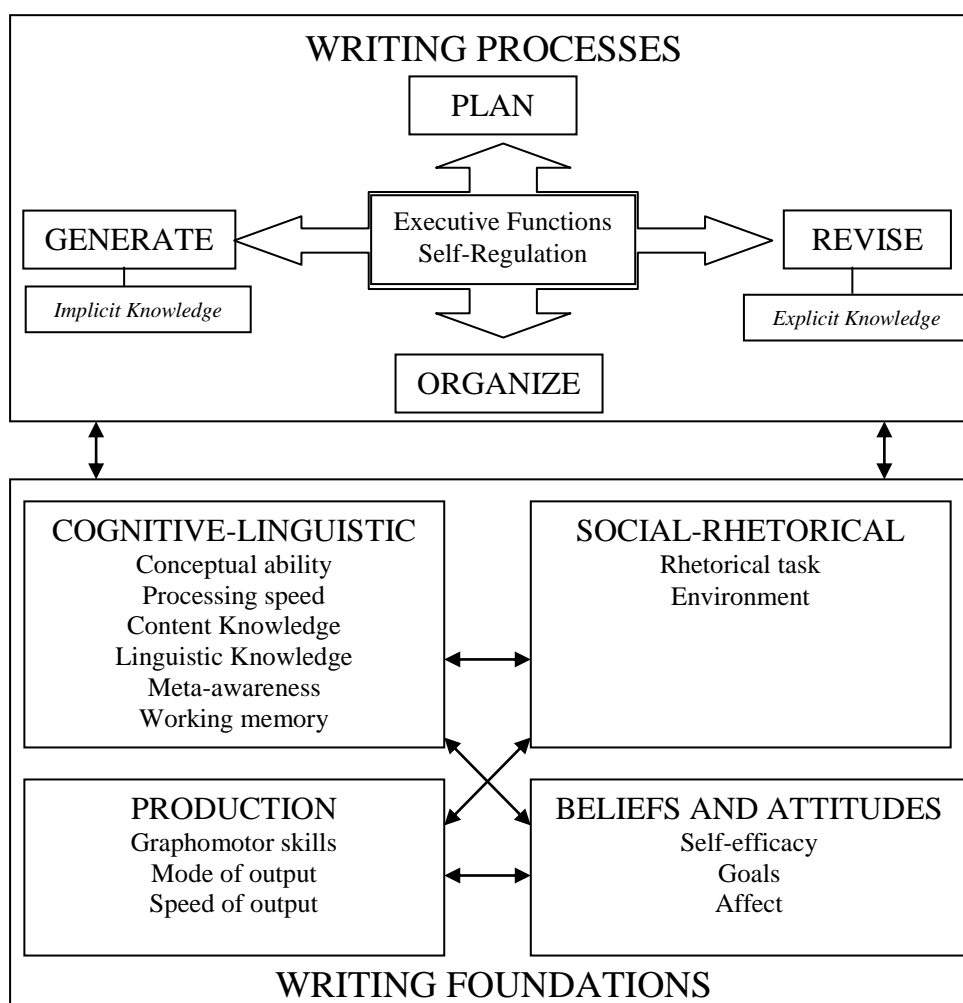
- 1) Planificação, onde estão envolvidas a geração de ideias para a realização da tarefa e para a definição de meios para a utilização das mesmas.
- 2) Organização, ou seja, processos iniciados a partir do momento em que o escritor decide como estruturar e sequenciar o conteúdo idealizado para o texto a escrever.
- 3) Geração, processo que engloba a criação do texto, isto é, a transformação das ideias levantadas durante a planificação em representações linguísticas presentes na memória de modo a conseguir expressá-las por escrito. Durante este processo o sujeito utiliza ainda todo o seu conhecimento fonológico, morfo-sintático e semântico, bem como o seu conhecimento acerca da coesão, coerência e discurso que um texto deve ter, mobilizando-o para a produção escrita.
- 4) Revisão, processo onde se incluem as alterações que o sujeito considera fazer ao texto produzido tendo em vista a aproximação do mesmo ao significado pretendido inicialmente e às convenções linguísticas e discursivas da sua comunidade.

Estes quatro processos de escrita encontram-se dirigidos por funções executivas e processos auto-reguladores e interligados com as denominadas fundações da escrita,

onde estão englobados quatro domínios funcionais: (1) o domínio cognitivo-linguístico, ou seja, a habilidade conceptual, a velocidade de processamento, o conhecimento do conteúdo e linguístico, o meta-desenvolvimento e o trabalho da memória, (2) o domínio socio-retórico, que inclui a tarefa retórica inerente ao processo de escrita e o ambiente em que o processo decorre, (3) o domínio da produção textual, onde estão englobadas as habilidades grafomotoras do escritor, bem como o modo e velocidade do output, e, por último, (4) o domínio das crenças e atitudes, que contempla o sentimento de auto-eficácia, os objectivos e o afecto que o escritor tem pela tarefa de escrita.

Além do referido, o modelo de Singer & Bashir (2004) encontra-se construído segundo um sistema de constante interacção e ligação que permite a comunicação entre os seus diversos componentes, ou seja, os domínios funcionais interagem entre si e com os processos de escrita, que, por seu lado, interagem igualmente entre si (ver fig. 5)

Figura 5 – Modelo de produção de linguagem escrita (Singer & Bashir, 2004)



Modelo de Nicholls. Um outro modelo significativo no âmbito presente é o modelo de Nicholls e colaboradores (1989), principalmente pelo seu carácter desenvolvimentista, que o diferencia dos anteriormente apresentados. Segundo este modelo, construído a partir da observação de crianças dos 5 aos 9 anos de idade em contexto escolar, a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas. Por um lado, a organização das ideias numa mensagem, ou seja, os aspectos conceptuais da escrita, e, por outro, a capacidade de tornar uma mensagem inteligível para o leitor, isto é, os aspectos de realização da escrita.

Além disso, Nicholls e colaboradores (1989) consideraram a existência de cinco fases de desenvolvimento da escrita em que a criança procura resolver uma série de problemas relacionados tanto com aspectos conceptuais da escrita como com aspectos de realização da escrita.

Na primeira fase as produções das crianças assemelham-se a rabiscos ou formas parecidas com letras, podendo ou não ser acompanhadas por desenhos. Ao nível dos aspectos conceptuais da escrita, esta fase caracteriza-se pela compreensão de que a escrita serve para comunicar uma mensagem, bem como pela compreensão do conceito de palavra escrita. Quanto aos aspectos de realização da escrita, esta fase caracteriza-se pela resolução de vários problemas, tais como a distinção da escrita do desenho, controlo de um instrumento de escrita, respeito pela orientação convencional da escrita, desenho de letras ou formas parecidas com letras, reconhecimento de algumas palavras e distinção do som inicial de algumas palavras.

Relativamente à segunda fase, as crianças demonstram já a capacidade de produzir um tipo de escrita legível por si mas não pelos outros, embora esta escrita inclua algumas letras convencionais. Esta fase caracteriza-se, quanto aos aspectos conceptuais, pela compreensão de que uma mensagem pode ser escrita com palavras que se escolhem e se ordenam, pela aquisição do conceito de letra e pela compreensão de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras. Além disso dão-se, durante esta fase, aquisições ao nível dos aspectos de realização de escrita, nomeadamente a formação e orientação de letras, o controlo do tamanho das letras, o uso de letras na formação de palavras e de espaços entre palavras e a identificação dos sons em algumas palavras.

A terceira fase remete para as produções das crianças que são já realizadas a partir das suas ideias e que resultam em textos simples legíveis. Quanto aos aspectos conceptuais esta fase caracteriza-se pela escrita de mensagens legíveis pelos outros, pelo

início da aquisição do conceito de frase e de texto e pela compreensão da necessidade de domínio da ortografia. Já nos aspectos da realização, as crianças começam nesta fase a aprender a organizar palavras em frases, utilizar letras maiúsculas e minúsculas, tentar soletrar algumas letras, escrever correctamente palavras conhecidas e controlar a ortografia de determinadas palavras.

Na quarta fase as crianças conseguem produzir textos mais elaborados e fluentes, em que as ideias são facilmente identificáveis. Esta fase é caracterizada, ao nível dos aspectos conceptuais, pela capacidade de estruturar uma história escrita, relatar sequencialmente uma experiência, planificar globalmente um texto e utilizar regras básicas de ortografia. Relativamente aos aspectos de realização, as crianças começam, nesta fase, a aprender a utilizar uma diversidade maior de conectores para ligar frases, a usar mais correctamente pontos finais e outros sinais de pontuação e a controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se pretende dizer.

Finalmente, na quinta fase começa a experimentação de diversos tipos de textos tais como narrativas pessoais, relatórios e textos informativos. No que respeita aos aspectos conceptuais esta fase é caracterizada pela capacidade de planificar um texto em função da representação que se constrói acerca de quem o vai ler, bem como em função do ponto de vista de quem o escreve. Quanto aos aspectos de realização as crianças estão, nesta fase, a aprender a controlar a sequência temporal, a produzir textos com encadeamentos frásicos mais complexos e a cuidar da revisão dos textos.

O desenvolvimento da escrita, em contexto escolar, depende ainda da ajuda do professor na resolução de problemas durante a construção de textos escritos, devendo esta ajuda centrar-se mais no desenvolvimento da escrita do que na imposição de correcções após a realização dos textos. Um outro aspecto significativo no desenvolvimento e aquisição da escrita em contexto escolar é a interacção das crianças em torno da escrita, uma vez que este tipo de interacção ajuda a clarificar as ideias em relação à escrita, possibilita a troca de pontos de vista e leva a um maior controlo dos aspectos de realização da escrita pelas crianças (Nicholls et al., 1989).

Competências implicadas na escrita

Tendo em conta os modelos anteriormente explicitados podem-se então considerar três competências centrais ao processo de escrita e influenciadoras da qualidade da produção textual de um sujeito: planificação, textualização/geração e revisão.

Planificação. Começando pela planificação, Schnewly (1988) considera-a uma das componentes do processo de gestão textual que se dá durante uma produção. Esta competência depende, segundo este autor, da capacidade do sujeito de mobilizar os seus conhecimentos e de organizar as suas ideias em função de um objectivo e de um destinatário. A planificação ocorre, então, a um nível pré-linguístico e permite o armazenamento, selecção e avaliação de ideias facultadas pela memória de longo prazo ou por fontes exteriores, englobando ainda processos como a organização dessas ideias e a definição de objectivos para o texto (Aleixo, 2005).

Fayol (1997) aponta a planificação como um aspecto central na produção, uma vez que os autores mais eficazes são aqueles que mais e melhor planificam a sua produção antes de a realizar, devendo-se isto ao facto de a planificação diminuir o risco de esquecimento de informação ou de ocorrerem incoerências, o que contribui para uma melhor estruturação da narrativa.

No sentido inverso pode-se também considerar a planificação como dependente do conhecimento do sujeito sobre como estruturar de forma mais adequada o seu texto. A melhoria dos conhecimentos em relação à estrutura de uma história deverá afectar positivamente a capacidade do sujeito organizar e planificar o seu texto e, conseqüentemente, a sua qualidade global (Fitzgerald & Teasley, 1986).

Segundo Singer e Bashir (2004), embora o facto de a planificação ser um processo interno distinto da criação do texto fazer com que esta seja de difícil estudo, os planos criados por crianças não desempenham um papel de grande controlo no texto criado. Apenas mais tarde, aquando da entrada no secundário, a planificação, em consonância com a capacidade de criar planos mais elaborados, parece influenciar a produção textual (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson & Abbott, 1996, cit. Singer & Bashir, 2004). Pires (2002), aponta também para a pouca preponderância e utilização da planificação por parte das crianças, defendendo esta autora a necessidade de alterar esta realidade, uma vez que uma planificação efectiva resulta numa melhor e mais

competente estruturação dos textos, bem como numa melhor organização das ideias a expor por escrito.

Outra ideia apontada pela investigação nesta área é que os sujeitos com menor desenvolvimento linguístico revelam dificuldade na elaboração e utilização de estratégias de planificação elaboradas (McAllister, Nelson & Bahr, 1999, cit. Singer & Bashir, 2004).

Textualização/Geração. O processo que procede à planificação trata-se da textualização, ou seja, a operação que resulta no texto em si, cuja trama é definida pela gestão textual anteriormente realizada (Schnewly, 1988). Este processo ocorre a nível linguístico e permite a formalização e linearização da informação previamente recolhida (Aleixo, 2005).

Segundo Singer e Bashir (2004) este processo envolve uma representação implícita do escritor, em que o escritor usa de forma automática, ou intuitiva, o seu conhecimento linguístico na exposição das suas ideias por escrito, sendo que a capacidade de o escritor formular automaticamente as suas ideias para linguagem reflecte-se na organização, coerência, coesão, estrutura gramatical e sentido do texto.

Um outro aspecto relacionado com o processo de textualização é a fluência da escrita do sujeito. De facto, Berninger e Swanson (1994), num estudo realizado com crianças nos primeiros anos de escolaridade, chegaram à conclusão que, nestas idades, a produção textual e a qualidade da mesma é essencialmente influenciada pela fluência da escrita. Os mesmos autores apontam ainda para a ideia de que, com o aumentar da idade e da fluência de escrita, a relação entre o tamanho de um texto e a sua qualidade aumenta. Também Gregg, Coleman, Stennett e Davis (2002, cit. Singer & Bashir, 2004) chegaram à mesma conclusão, o que os levou a sugerir que a fluência dos processos de geração linguística se encontra relacionada com a qualidade da escrita, principalmente ao nível da quantidade de texto produzido e processos ortográficos implicados nessa produção. Esta sugestão torna-se mais credível ainda ao atentar em diversos estudos realizados com crianças com baixo desenvolvimento linguístico (Graham, 1990; Singer & Bashir, 2004) que apontam para a mesma relação.

Revisão. Finalmente, falando agora de uma outra competência implicada na escrita, a revisão, enquanto processo pelo qual o escritor reflecte e realiza alterações no seu texto tendo em vista a sua aproximação ao sentido inicialmente pretendido (Singer

& Bashir, 2004), desempenha, segundo diversos estudos, um papel crucial no desenvolvimento das habilidades do sujeito no campo da escrita (Hacker et al., 1994; Graham et al., 1995; Graham et al., 1998).

No entanto, a verdade é que as crianças não revêem as suas produções textuais de forma frequente, extensiva e habilidosa, desempenhando este aspecto um papel bem menos fulcral nas suas produções (Hacker et al., 1994; Graham et al., 1995). Podem-se considerar diversos aspectos responsáveis por este fenómeno. Segundo Fitzgerald (1987, cit. Graham et al. 1995), a capacidade de revisão em crianças poderá ser limitada devido à sua dificuldade em estabelecer claramente objectivos e intenções para as suas produções, incapacidade de avaliar a sua própria produção no ponto de vista do leitor, problemas relacionados com falta de experiência e falta de controlo executivo adequado para coordenar e controlar o processo de revisão. Também Graham e colaboradores (1998) consideram a falta de controlo executivo como um dos aspectos cruciais para a apropriação restrita, por parte das crianças, dos processos inerentes à revisão de um texto, bem como Pires (2002), que considera que os professores devem incitar os alunos a reverem os seus textos, fornecendo dicas e instruções acerca de como se faz uma revisão eficaz, ou seja, que leve as crianças a reflectirem sobre a sua escrita e sobre as características particulares da estrutura que deve ter uma narrativa. Kamhi e Catts (1999, cit. Singer & Bashir, 2004), num estudo realizado com crianças com menor desenvolvimento linguístico, consideram ainda a compreensão leitora como um aspecto que influencia a capacidade revisora do escritor.

Ainda assim, pode-se considerar que, com o avançar da idade, os escritores tendem a demonstrar maiores capacidades de julgamento acerca da sua escrita, fazendo alterações cada vez mais acertadas aos seus textos (Singer & Bashir, 2004).

NARRATIVA: ESTRUTURA E TEXTUALIDADE

Narrativa

Falando de aspectos mais particulares da produção textual, como a narrativa, esta implica a existência de um emissor narrado numa situação de comunicação em que existe uma separação entre receptor e leitor que requer um trabalho de organização textual no sentido de dar ao texto um significado coerente (Barros, 1990).

Segundo Bruner (1996), a forma mais natural e precoce de organização de experiências e conhecimento é a narrativa, envolvendo esta uma sequência de eventos e residindo o seu objectivo na resolução de algo inesperado. Para este autor a construção da realidade pela narrativa envolve processos de contraste, confrontação e metacognição, uma vez que nesta actividade o objecto de pensamento é o próprio pensamento, sendo que os processos metacognitivos podem também ser dirigidos para os códigos linguísticos através dos quais os pensamentos são organizados e expressos.

Já Fayol (1985) considera que a narrativa reenvia para representações de acções e acontecimentos, concentrando-se essencialmente em representações de objectos ou personagens. A narração põe em cena processos que acentuam aspectos temporais e dramáticos, comportando toda a narrativa pelo menos dois aspectos cruciais. Por um lado faz referência a uma história que corresponde a uma representação cognitiva e, por outro, implica uma enunciação pela qual o autor se coloca em relação a um destinatário. Narrar trata-se portanto de uma abstracção, de uma construção do locutor que elabora, a partir de feitos reais ou imaginários, uma representação cognitiva. Além disso, a narrativa é uma sequência organizada de acontecimentos que comportam categorias relativamente bem definidas e regras de ordenação, aparecendo como uma abstracção que reenvia não para o real mas para uma representação que constitui uma reconstrução.

Além disso, podem-se considerar duas formas de narrativa: uma mais simplificada em forma de sequência e outra mais elaborada sob forma de sucessão de sequências onde existem unidades constantes (funções) distribuídas por um número limitado de classes. Nesta segunda forma pode-se definir funções distribucionais e funções integrativas, consistindo a sua principal diferença no facto de as primeiras enviarem para actos complementares e sucessivos no tempo e as segundas para actos sem ordem precisa mas com um grau de importância bastante grande relativamente à finalidade e sentido da história (Veiga, 2006).

Estrutura narrativa

Segundo Bruner (1996) uma narrativa implica um agente que age para atingir um fim num contexto, mediante o uso de determinados meios. O que torna a narrativa algo que valha a pena contar é a introdução de um apuro, enquanto desajuste entre agentes, actos, fins, contextos e meios, que provoca um desequilíbrio na sequência inicial. Este autor salienta ainda a importância da existência de uma Coda na narrativa,

como momento em que contador e ouvinte, narrador e leitor, se unem no aqui e agora e avaliam e questionam os factos contados/lidos.

Dumortier (1989), cit. por Martins (2009), propõe, para melhor compreensão da estrutura da narrativa, uma série de códigos que lhe subjazem:

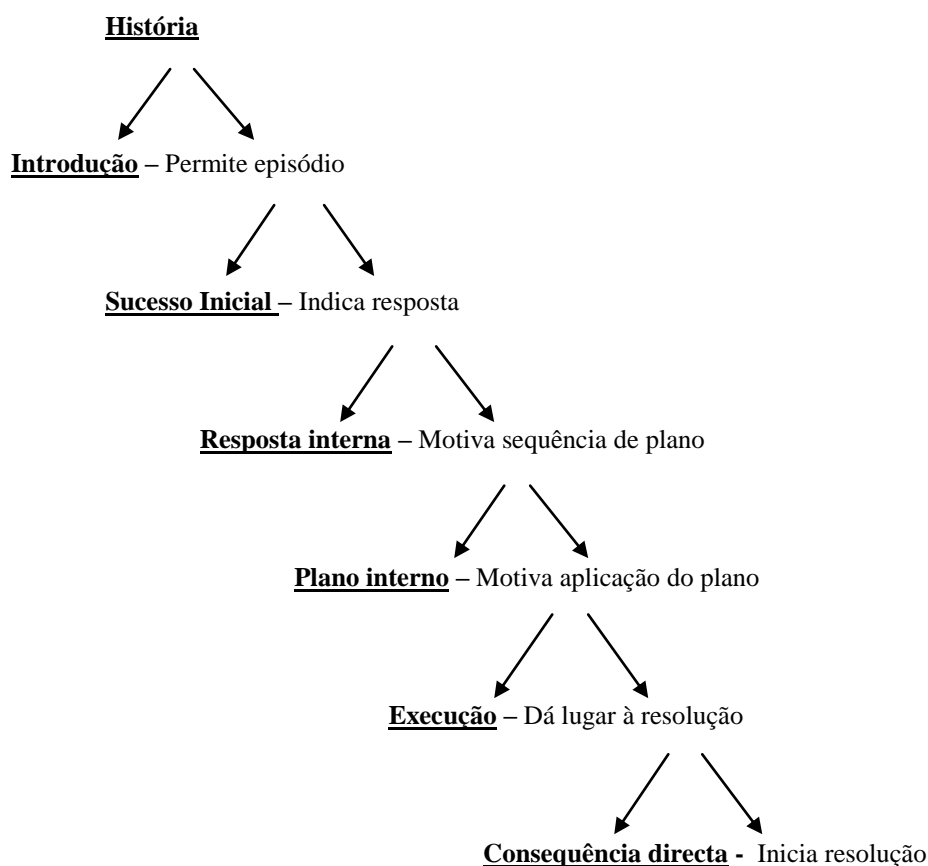
- Código das acções: ruptura do equilíbrio inicial, série de acontecimentos, cronologia das acções.
- Código da narração: presença e posição do narrador, modo de organização da história.
- Código cultural: conhecimentos, opiniões e representações do narrador, implícitas ou explícitas nas histórias que conta.
- Código estilístico: representação do que se entende por uma boa escrita na comunidade em que o sujeito se insere.
- Código íntimo: relações que o autor organiza na sua ficção, permitindo-lhe afirmar que a sua escrita é um trabalho da língua com leis próprias.

Partindo destas ideias, mais ou menos gerais acerca da estrutura da narrativa, diversos autores propuseram esquemas narrativos explicativos da organização interna da narrativa, que permitem um maior entendimento da estrutura interna subjacente a uma narrativa.

Mandler (1978), cit. por Fayol (2004), considera que a estrutura subjacente a uma narrativa se organiza em torno de um episódio, que comporta um início, um desenvolvimento e um fim. Segundo este autor, embora a narrativa possa integrar diversos episódios, estes devem-se organizar segundo uma estrutura única, articulando-se as diversas categorias internas de um episódio entre elas através de uma relação causal. Já as ligações inter-episódios podem-se dar por concomitância, sucessão ou causalidade.

Stein & Glenn (1979), cit. por Marchesi & Paniagua (1983), por seu lado, propõem uma organização das narrativas, ao nível sintáctico e semântico, em que a história se inicia com uma introdução que permite um episódio, que conduz a um sucesso inicial que indica uma resposta. Esta resposta dá-se a nível interno e motiva uma sequência de plano, plano esse que, manietado a nível interno, motiva a sua aplicação. A execução desse plano dá lugar à resolução que leva a uma consequência directa que marca o início dessa mesma resolução (ver Figura 6).

Figura 6 – Esquema narrativo de Stein & Glenn (1979, cit. Marchesi & Paniagua, 1983)



O esquema proposto por estes autores (op. cit.) defende a ideia de que um episódio contém seis categorias: (1) um acontecimento inicial, (2) uma resposta interna caracterizadora de um estado da personagem principal, que motiva (3) um plano de abordagem interno, isto é, uma estratégia mentalmente elaborada para modificar a situação que está na base de (4) uma tentativa/acção que tem (5) uma ou múltiplas consequências directas que levam (6) a uma ou várias reacções afectivas e/ou cognitivas que poderão, ou não, levar a nova acção (Stein & Glenn 1979, cit. Fayol, 1985).

Embora o esquema de Stein & Glenn não difira substancialmente do proposto por Mandler, principalmente no que respeita às categorias da narrativa, estes autores explicitam de forma mais clara as distinções entre alguns aspectos inerentes à estrutura narrativa, tais como o estabelecimento de precondições necessárias ao desenrolar da narrativa, a presença de um início que desencadeia uma resposta ou uma reacção numa personagem da narrativa, a existência de um motivo responsável pelas operações

psicológicas internas de uma personagem e a existência de uma relação causal observável no ambiente da narrativa.

Textualidade na narrativa

Relativamente à textualidade na narrativa, esta refere-se ao conjunto de propriedades que conferem a uma sequência linguística o estatuto de texto, ou seja, uma sequência linguística que não consiste somente num conjunto de frases e expressões desconexas (Koch, 2002), sendo que é o próprio processo de desenvolvimento da expressão escrita e as suas características processuais que a tendem a evidenciar (Aleixo, 2005). Segundo Beaugrande e Dressler (1983, cit. Santana, 2003), a textualidade depende de sete factores: coerência e coesão (relacionadas com o material conceptual e linguístico do texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionabilidade, intertextualidade e informatividade (relativas aos factores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo).

Já Fonseca (1994) considera a textualidade como incluindo uma série de propriedades caracterizadoras do texto enquanto estrutura carregada de significado, bem como propriedades que perfazem a coerência-coesão do texto.

Fayol (1999, cit. Martins, 2009), definiu três dimensões que contribuem para a textualidade na narrativa: (1) representação mental das sequências de acontecimentos (do mundo real ou fictícios; com relações temporais e causais entre elas), (2) estrutura textual das histórias, uma vez que uma história não se limita a enunciar avulsamente personagens, lugares, objectos e acontecimentos, e (3) *mise en texte* (traduzido por Martins (2009) como textualização), relacionado com a dimensão linguística, como por exemplo o modo como se apresenta e retoma uma personagem recorrendo à utilização de artigos, pronomes, adjectivos demonstrativos, correctores, sinais de pontuação e formas verbais. A escrita de um texto exige, assim, tanto o domínio dos subsistemas da língua como a selecção e organização de um conjunto de elementos, que se traduzem na coerência e coesão textual (Santana, 2003).

A coerência textual situa-se ao nível dos sentidos de um texto, traduzindo a sua lógica interna e configurando uma construção integrante da informação que o autor quer comunicar e que decorre da sua consciência da perspectiva do leitor (Costa Val, 1991). A coerência textual encontra-se, portanto, relacionada com a utilização de recursos expressivos que enfatizem o significado do texto e com a sua divisão em parágrafos,

capítulos, etc. (Koch, 2002). Já a coesão textual remete para a criação de ligações sintáticas e relações semânticas que confirmam ao texto um elemento coesivo que o torne mais do que uma simples sucessão de frases (Veiga, 2006). A coesão tem, assim, como principal responsabilidade tornar um produto verbal um todo semântico unificado (Costa Val, 1991).

Embora com definições diferentes, diversos autores falam da relação entre estes dois aspectos. Segundo Costa Val (1991), a coesão materializa a coerência através da utilização de um conjunto de recursos gramaticais e lexicais, devidamente organizados e enquadrados, que permitem a relação entre os vários elementos do texto. Também Boscolo (1995), cit. em Veiga (2006), considera que a coerência se trata de uma estrutura de organização subjacente ao discurso, presente no nível superficial por ligações de coesão, estando, portanto, implicada na coesão textual a coerência do pensamento.

Podem-se, então, considerar, segundo Costa Val (1991), quatro requisitos fundamentais a ter em conta para que um texto seja coerente e coeso: 1) continuidade, relativa à unidade e presente na retoma de elementos no decorrer do discurso, 2) progressão, relativa à retoma de um texto aos seus elementos conceptuais e formais com aumento de informação, 3) não contradição, ou seja, a necessidade do texto obedecer a princípios básicos da lógica, e 4) articulação, relativa à organização dos conceitos e factos apresentados e com a forma como estes se encadeiam na relação que assumem uns em relação aos outros.

DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA, DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO/METALINGUÍSTICO E SUA RELAÇÃO

Aquisição e desenvolvimento da narrativa

O interesse do estudo das narrativas de crianças reside, antes de mais, na possibilidade de perceber o modo como estas organizam a sua actividade de linguagem.

As crianças começam desde cedo a contar pequenas vivências, evoluindo gradualmente para narrações de eventos ou situações mais complexas. Enquanto que aos 4 anos, embora com algumas dificuldades ao nível cronológico, a criança consegue contar uma sequência de eventos, aos 5 anos conta já sequências mais elaboradas, sendo

que aos 6 anos é já capaz de elaborar uma narrativa clássica com princípio, meio e fim, e aos 9 anos conta histórias com bastante mais informação direccionada ao ouvinte (McCabe, 1997).

Pode-se considerar, aliás, a existência de uma capacidade precoce por parte das crianças para a narração oral, capacidade essa anterior à aquisição de uma organização das unidades constitutivas de um texto. Apenas a partir dos 4 anos as crianças possuem as capacidades necessárias para compreender uma história, recordando a ordem correcta dos acontecimentos na narrativa desde que o conteúdo se lhes apresente como familiar e a sucessão dos acontecimentos vá ao encontro das suas expectativas (Marchesi & Paniagua, 1983).

Segundo Fayol (1985; 2004) as crianças conseguem, dos 4 aos 7 anos, reter apenas os factos mais importantes de uma história, atingindo por volta dos 12 anos a capacidade de elaborar um esquema narrativo semelhante ao do adulto, através da construção de histórias justificativas de acontecimentos com relações causais expressas devidamente. Este autor considera ainda que se podem considerar, *a priori*, três factores susceptíveis de influenciar a aquisição da narrativa: (1) a representação das sequências de acção (2) exemplos de narrativas lidas às crianças pelos adultos com estratégias de antecipação, e (3) intervenções dos adultos que incitam as crianças a explicarem as circunstâncias, causas e consequências dos feitos que são relatados em determinado enunciado.

As primeiras narrações organizam-se segundo o princípio da sucessão, surgindo mais tarde cadeias causais (Berman et al., 1994). Fayol (1997) refere ainda que a construção de conjuntos de eventos organizados em função de objectivos e finalidades e a apresentação de acções planificadas em função do cumprimento desses objectivos tem início entre os 4 e os 8 anos, desenvolvendo-se até aos 10 anos.

Esperét (1984) conduziu um estudo acerca do papel do esquema narrativo na produção e sua autogénese em crianças entre os 4 e 11 anos tendo concluído que as produções narrativas tendem, ao longo da evolução das crianças, a aproximarem-se do esquema canónico narrativo e que as crianças distinguem, desde muito cedo, um não texto (enunciados se ligações semânticas nem marcas coesivas) de um texto, sem que este seja necessariamente narrativo.

Já Benazzo (1984, cit. Veiga, 2006), aponta para o facto de as crianças mais novas produzirem textos mais curtos com justaposição de eventos, enquanto que as crianças mais velhas revelam maior cuidado com a contextualização da informação,

com o estabelecimento de redes causais justificativas das acções das personagens e com a apresentação das suas motivações.

Ainda assim, embora se possa considerar um percurso desenvolvimentista nas capacidades das crianças na realização de narrativas, este depende em grande parte do ensino da criança, tendo aqui grande importância o contexto escolar. Fayol (1985; 2004), por exemplo, considera que muitas das capacidades narrativas da criança não dependem exclusivamente da idade, mas também da escolaridade.

Também Martins (2009), falando da competência narrativa, aponta para a importância da escola no seu desenvolvimento. Isto porque, tal como defende Espéret (1979), a escola, paralelamente ao ensino da língua, tem a função de fazer com que as crianças adquiram um saber, universal e neutro, que lhes permita trabalhar a linguagem e produzi-la segundo um processo de inter-relação entre os conhecimentos particulares de cada criança e a sua linguagem.

Desenvolvimento Linguístico

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, aspecto que, tal como temos vindo a perceber, se encontra intimamente relacionado com os processos de produção textual e, mais especificamente, com os de produção de narrativas, pode-se identificar uma linha sequencial de crescimento e alguns períodos cruciais (Sim-sim, 1998).

Ainda que o desenvolvimento da linguagem se possa considerar decorrente de uma herança da espécie humana, este depende da imersão, por parte da criança, numa língua através da exposição passiva e activa. O desenvolvimento da linguagem consistirá, assim, nas alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o processo de aquisição da mesma (Sim-sim, 1998). Além da aquisição da linguagem, também a aprendizagem, enquanto processo pelo qual se instalam modificações no desempenho do sujeito através da experiência e/ou prática, desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da linguagem.

Desenvolvimento Conceptual/Lexical e Produção Textual. Um aspecto mais específico do desenvolvimento linguístico, de pertinência no âmbito da investigação presente, é o desenvolvimento conceptual e lexical.

Segundo Siegler e colaboradores (2006), o conceito, cuja finalidade é ajudar a compreender o mundo e a agir efectivamente sobre ele, é o produto do agrupamento de

objectos, acontecimentos, qualidades e ideias na base da semelhança que permite generalizar através de experiências passadas. Podem-se considerar, deste modo, os conceitos como um produto de processos de categorização de itens que partilham propriedades comuns e que se relacionam entre si (Sim-sim, 1998), sendo que por categorização se entende o processo pelo qual o ser humano determina que entidades podem ser tratadas como equivalentes (Sim-sim, 1992).

Assim, a importância dos conceitos reside na sua capacidade de relacionar objectos e acontecimentos e reduzir a necessidade de aprendizagens constantes, podendo-se considerar, na sua formação, três processos fundamentais de categorização: superordenação, processo mais englobante e menos específico, subordenação, processo mais específico e menos englobante, e o nível básico de categorização, processo intermédio em que os conceitos contêm mais informação e um maior grau de categorização (Sim-sim, 1998; Siegler et al., 2006).

A evolução destes processos de categorização nas crianças dá-se, essencialmente, através da compreensão do papel das características do objecto que são perceptivamente subtis mas que desempenham funções importantes (Siegler et al., 2006).

Vygotsky (1979) considerou uma linha de desenvolvimento no processo de categorização composta por quatro fases: (1) A criança agrupa casualmente os objectos sem qualquer relação a não ser a localização espacial, (2) A criança organiza preferencialmente segundo uma lógica temática, enfatizando a relação entre pares de objectos, (3) A criança realiza associações em cadeia em que o atributo de ligação vai variando, e (4) A criança forma agrupamentos com base em propriedades comuns estáveis.

No entanto, apesar da importância e efectividade dos processos de categorização, a verdade é que a compreensão do significado de uma palavra remete para a relação entre o conceito e a sua representação verbal, ou seja, a palavra, acontecendo o estabelecimento desta relação pela atribuição de um nome a um conceito por processos de nomeação (Sim-sim, 1992; Sim-sim, 1998). Durante o desenvolvimento deste tipo de processos ocorrem, de forma natural, erros de nomeação que revelam as estratégias usadas pelas crianças quando desconhecem o rótulo lexical correcto. Essas estratégias podem-se traduzir tanto em generalizações abusivas manifestadas em regularizações morfológicas e/ou na atribuição errada de rótulos lexicais (sobregeneralização), ou no uso de vocábulos apenas para designar um objecto ou uma situação particular e não para

representar toda a classe (subgeneralização) (Sim-sim, 1992; Sim-sim, 1998). As dificuldades das crianças podem-se dever, por vezes, ao facto de, relativamente aos processos de categorização, as categorias linguísticas não serem entidades no mundo mas sim pedaços de linguagem, tratando-se a formação de categorias cognitiva e linguisticamente coerentes de um agrupamento de palavras tendo em conta similaridades no seu papel comunicativo (Tomasello, 2006). O desenvolvimento lexical da criança tratar-se-á, deste modo, de um processo de aproximação gradual ao significado da palavra, uma vez que o conhecimento de uma palavra implica conhecer o respectivo significado, isto é, conhecer os atributos que determinam a formação de certo conceito que a palavra representa (Sim-sim, 1992).

Este aspecto do desenvolvimento linguístico desempenha, assim, um papel importante nas produções textuais das crianças, sendo premente para a produção textual que os sujeitos possuam categorias mentais que lhes permitam representar situações e fazer inferências. A produção, bem como a compreensão, de textos implica que as crianças possuam um certo nível de conhecimento conceptual e lexical, bem como a capacidade de o mobilizar para a tarefa requerida, de forma a conseguirem aceder ao léxico e formular relações conceptuais inerentes à produção de uma narrativa. Além disso, a dimensão conceptual da produção narrativa remete ainda para um outro aspecto relevante na produção textual, nomeadamente a representação mental de situações e eventos, assim como para as suas relações temporais e causais, sendo que a aquisição de de dimensões cronológicas e causais das acções se trata de um pré-requisito para a produção de narrativas (Fayol, 2004).

Deste modo, o desenvolvimento conceptual e lexical parece relacionar-se, no que respeita às características estruturais da narrativa, mais com aspectos de coerência textual, na medida em que esta depende e remete para a capacidade do sujeito precisar o significado das palavras, ajustando-as à intencionalidade e situação comunicativa do texto (Koch, 2002). Também Marcushi (2008) aponta para o facto de a coerência textual se relacionar com factores conceptuais-cognitivos que fornecem as categorias que dão conta da análise ao nível mais profundo do texto.

Desenvolvimento Sintáctico e Produção Textual. Relativamente ao desenvolvimento sintáctico, este remete para a aquisição das regras de combinação de classes de palavras de acordo com funções sintácticas (Sim-sim, 1998). Embora diversos autores considerem esta aquisição como sendo de carácter implícito ou

intuitivo (Baddeley, 1997), pode-se considerar um percurso de desenvolvimento sintáctico, percurso esse que consiste na identificação e extracção das regras de organização frásica da uma língua materna, materializadas no aumento da sofisticação das estratégias de identificação de estímulos verbais, de detecção de regularidades na informação ouvida e de generalização das relações estruturais apreendidas a novas situações (Sim-sim, 1998).

A criança descobre muito cedo que a linguagem possui elementos isoláveis e distintos com significado e que se podem combinar entre si, apercebendo-se também de que essas mesmas palavras podem ser modificadas por processos flexionais que obedecem a regras próprias (Sim-sim, 1998), regras essas que compõem a gramática, enquanto conjunto de regras de uma dada língua para a sequenciação de palavras numa frase e ordenação de partes das palavras (Cole & Cole, 2001).

A gramática é adquirida, descoberta e construída pela criança segundo uma série de estratégias universais que se baseiam na capacidade de análise perceptiva da cadeia fónica ouvida, bem como na representação simbólica e na capacidade de retenção da informação nas suas formas perceptivas e simbólicas, dando-se o percurso linguístico da produção de palavras isoladas à compreensão e produção de estruturas através do desenvolvimento destas capacidades na infância (Slobin, 1974).

Baseando-se nestas ideias, Sim-sim (1998) propõe uma análise do percurso de desenvolvimento sintáctico:

Numa primeira fase, denominada de período holofrásico, uma só palavra possui o conteúdo de toda uma frase, dependendo o significado a atribuir à produção da criança do contexto em que a palavra for pronunciada. Este tipo de discurso tem inerente um determinado nível de domínio lexical e corresponde às primeiras manifestações do que se tornará o conhecimento sintáctico. Segundo Fromkin & Rodman (1993) as produções durante a fase holofrásica têm três funções principais: 1) relacionam-se directamente à actividade, ou desejo de actividade, da criança, 2) remetem para a transmissão de emoções e 3) servem uma função de denominação. Além disso, denota-se durante este período uma clara evolução, por parte da criança, no uso das palavras isoladas, começando por ser simples redundâncias da acção para evoluírem no sentido de expressarem funções sintácticas. (Sim-sim, 1998).

Após alguns meses deste tipo de discurso a criança, por volta dos 18/20 meses, passa a produzir duas palavras combinadas que expressam, embora de forma algo

rudimentar, relações. Inicialmente, nesta fase, as produções de duas palavras das crianças assemelham-se a duas cadeias de expressões holofrásticas com um tom único e próprio. Contudo, é através desta justaposição que as crianças começam a formar frases de duas palavras, denotando-se uma continuidade nas duas palavras e a existência de relações semânticas e sintáticas (Fromkin & Rodman, 1993). A este tipo de discurso dá-se o nome de telegráfico, atendendo as suas produções a princípios referentes à categorização das propriedades dos elementos do enunciado e à observação da ordem dos elementos (Sim-sim, 1998).

Relativamente ao período que precede o telegráfico, este é marcado pelo início da produção de combinações de três ou mais elementos lexicais e pelo uso de sufixos flexionais, enquanto morfemas que transmitem conceitos gramaticais. O fim do período telegráfico e o início do que o precede é marcado ainda pelo aparecimento de palavras com função gramatical, tais como os artigos, proposições, entre outros. Neste período dá-se a aquisição rápida e eficaz de regras de sedimentação dos padrões de organização da estrutura básica da frase, através da compreensão da maior parte das regras morfológicas e do início da combinação de frases. Por volta dos 3 anos de idade as crianças dominam já um conjunto de regras e operações linguísticas com alguma complexidade, produzindo enunciados caracterizados pelo aparecimento de morfemas gramaticais e pela combinação de palavras em estruturas frásticas. Um outro aspecto determinante na estrutura básica começa-se a desenvolver durante este período, nomeadamente o domínio das principais regras da concordância (processo pelo qual uma palavra toma uma forma particular em virtude da relação gramatical entre ela e outro elemento da frase). A expansão e elaboração dos elementos que constituem a frase ocupam um período de vários, sendo que a explosão e consolidação do conhecimento morfológico, característicos deste período, estendem-se até por volta dos 7 anos, dando-se em conjunto com o desenvolvimento de outros domínios da linguagem.

Posteriormente, o desenvolvimento sintático centra-se sobretudo na capacidade de criar frases plurioracionais através de processos de coordenação e subordinação, desenvolvendo-se esta capacidade ao longo dos anos escolares conjuntamente com o aperfeiçoar da utilização de conectores temporais e causais. Durante os anos escolares desenvolve-se ainda, no âmbito do desenvolvimento sintático, a construção de frases relativas.

O percurso de desenvolvimento sintáctico explicitado refere-se, essencialmente, a aspectos relacionados com a linguagem oral, decorrendo o processo de transição das aquisições sintácticas no oral para o escrito de forma complexa e morosa ao longo dos anos escolares e conjuntamente com outras aquisições relacionadas com a linguagem escrita.

Ainda assim, a explicitação de um percurso de desenvolvimento sintáctico desempenha um papel significativo, no âmbito da investigação presente, devido à importância que diversos aspectos deste desenvolvimento desempenham na capacidade de produção textual. A produção de textos implica, antes de mais, a capacidade de agrupar palavras de forma a constituir frases que expressem de forma correcta o que se pretende escrever, tratando-se a capacidade de construção sintáctica um dos processos inerentes à produção textual (Torrance & Jeffery, 1999). Além disso, para que uma produção textual seja realizada de forma efectiva há que garantir a continuidade dos elementos introduzidos, sendo necessário para isso que o sujeito domine o uso da pontuação, conectores, pronomes e artigos (Fayol, 2004). De facto, relativamente ao uso de conectores, denota-se que o seu uso apenas emerge por volta dos 9 anos, o que confere às produções das crianças uma unidade temática e uma sequência de eventos inexistente ou rara até essa idade (Fayol, 1991). Já o desenvolvimento no uso da pontuação influencia, de forma positiva, o delimitar de episódios e/ou de blocos de informação nas produções textuais que, por sua vez, confere também uma maior unidade à temática das produções textuais (Foulin, Chanquoy & Fayol, 1989, cit. Fayol, 2004).

Assim, o desenvolvimento sintáctico apresenta-se como de grande importância, no que respeita às características particulares da estrutura narrativa, para os aspectos da coesão textual, uma vez que esta consiste na existência de elementos do discurso sintacticamente ligados a outros que fazem uma relação semântica, entre dois elementos, que constitui um elo coesivo no texto, fazendo com que o texto seja mais do que uma simples sucessão de frases (Halliday & Hassan, 1989). Para que um texto seja coeso é necessário que o escritor seja capaz de estabelecer ligações coesivas dentro ou fora da frase e entre frases adjacentes ou mais distantes no texto, capacidade que remete para as aquisições feitas pelo sujeito associadas ao desenvolvimento sintáctico (Veiga, 2006).

Desenvolvimento Metalinguístico

Para além do desenvolvimento linguístico, na transição dos anos pré-escolares para os anos escolares, as crianças começam a reflectir sobre os aspectos formais da linguagem.

Segundo Gombert (1990), entende-se por metalinguística a adopção de uma postura reflexiva acerca dos objectos linguísticos e da sua manipulação, estando esta dependente da capacidade da linguagem se reenviar para si própria. Assim, a actividade metalinguística, que implica, dum ponto de vista psicológico, um trabalho cognitivo que não se cinge somente à actividade linguística em si, caracteriza-se pelo controlo deliberado que o sujeito opera sobre os processos de atenção e selecção inerentes ao tratamento da linguagem.

A actividade metalinguística engloba diversas capacidades metalinguísticas mais específicas, tais como a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintáctica, que se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura e da escrita e que acabam por desempenhar um papel significativo na aprendizagem das crianças de diversas tarefas linguísticas (Gombert, 2003).

Embora a consciência fonológica desempenhe um papel crucial tanto no desenvolvimento linguístico do sujeito como na aprendizagem da leitura e da escrita, centrar-nos-emos agora nas capacidades metalinguísticas que se revelam de maior significância no estudo presente, a consciência morfológica e a consciência sintáctica. É também importante salientar que o desenvolvimento linguístico desempenha uma influência central no desenvolvimento metalinguístico em geral, e nos seus diversos aspectos, particularmente, uma vez que não é possível reflectir sobre estruturas ou relações linguísticas não adquiridas, evoluindo a consciência linguística à medida que o sujeito cresce linguisticamente (Sim-sim, 1998).

Consciência morfológica. A consciência morfológica desempenha um papel importante no desenvolvimento metalinguístico do sujeito. A consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica de uma língua, ou seja, refere-se ao processo de formação das palavras (Carlisle, 2000). Segundo Mota (2007) o desenvolvimento da consciência morfológica pode-se analisar tendo em conta a sensibilidade da criança aos processos de derivação lexical (morfologia derivacional) ou aos processos de flexão das palavras (morfologia

flexional). Enquanto que a primeira se refere à habilidade de manipulação do acréscimo de prefixos e/ou sufixos na formação de palavras ou de decomposição de palavras derivadas em palavras primitivas, a segunda refere-se à sensibilidade às flexões de género e de número dos substantivos e adjectivos, bem como às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.

Um aspecto, relacionado com a produção textual, que parece, de forma consensual, relacionar-se com a consciência morfológica é o conhecimento ortográfico (Gombert, 2003; Nunes & Bryant, 2004; Nunes & Bryant, 2006). Segundo Aidinis (1998), cit. Rosa (2003), pode-se mesmo considerar uma linha de desenvolvimento ortográfico em que a consciência morfológica desempenha um papel crucial. Esta ideia pode-se explicar pelo facto de o desenvolvimento ortográfico se realizar através da progressão na utilização de estratégias fonológicas para a aplicação de estratégias morfológicas, sendo que as crianças com maiores níveis de consciência morfológica são capazes de, mais facilmente, aceder a um conhecimento ortográfico que envolva distinções gramaticais (Nunes et al., 1997).

De facto, Segundo Fowler e Liberman (1995), que conduziram um estudo em que demonstraram que o tipo de morfemas implicados em determinada tarefa linguística influencia o sucesso na realização da mesma, a consciência morfológica é um processo interdependente da leitura e da ortografia, principalmente no que diz respeito ao conhecimento de palavras morfológica e fonologicamente complexas. Já Carlisle (2000) partindo das considerações acerca da existência de uma relação positiva entre a consciência morfológica, o desempenho na leitura de palavras isoladas e a compreensão da leitura presentes em diversos estudos (Deacon, Wade-Wooley & Kirby, 2007; Nagy, Berninger & Abbot, 2006; Nunes, Bryant & Olsson, 2003), estudou a sua ligação com o desempenho na escrita tendo chegado à conclusão da existência e pertinência de tal relação. Ainda assim, é importante referir que os estudos conduzidos por esta autora foram na língua inglesa, uma vez que a língua portuguesa apresenta uma correspondência grafo-fonética mais regular que a inglesa, o que faz com que o processamento morfológico possa não contribuir tão significativamente para o processamento da língua escrita (Mota, 2009). No entanto, Lehtonen & Bryant (2005, cit. Mota, 2009), defendem que, apesar das características da língua portuguesa e outras semelhantes, a ideia de que a consciência morfológica contribui para a aprendizagem da linguagem escrita continua a ser pertinente.

No seguimento dessa ideia, Mota (2009), num estudo conduzido com crianças a frequentar o segundo e quarto ano de escolaridade, chegou à evidência de que, a partir do segundo ano de escolaridade, as crianças utilizam eficazmente regras gramaticais para decidir a grafia de palavras flexionadas, o que influencia positivamente a sua escrita. Também Correa (2005), se refere à consciência morfológica como um factor preditor do sucesso da criança na escrita.

Consciência sintáctica. Relativamente à consciência sintáctica, esta remete para a capacidade de julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a se necessário e justificando a correcção realizada (Sim-sim, 1998), ou seja, designa a capacidade de reflectir de forma apropriada acerca da organização gramatical das frases contemplando aspectos da sintaxe e da semântica (Silva, 2007). Este conhecimento explícito da correcção de um enunciado em relação às regras sintácticas de uma determinada língua encontra-se dependente tanto do domínio implícito da estrutura em causa como da capacidade de reflexão do sujeito (Sim-sim, 1998).

A consciência sintáctica desempenha, na aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, um papel importante, na medida em que permite ao sujeito recorrer a pistas sintácticas do texto e apreender o seu significado, mesmo quando se depara com palavras que não consegue descodificar (Capovilla et al., 2004), sendo que diversos estudos apontam para a existência de uma correlação positiva entre a consciência sintáctica e o desempenho na escrita de um modo geral (Gombert, 2003; Nation & Snowling, 2000).

Quanto ao desenvolvimento da consciência sintáctica, o seu estudo tem-se centrado sobretudo na investigação da sensibilidade da criança às incorrecções relacionadas com a ordenação de vocábulos nas frases ou à concordância nominal e verbal em frases com incorrecções ou ausência de certos morfemas em determinadas palavras (Correa, 2005).

Embora vários autores apontem para a existência de uma sensibilidade à estrutura sintáctica antes dos 6 anos de idade (Sim-sim, 1998; Floode & Salus, 1982), apenas a partir desta idade as crianças demonstram consistente e repetidamente consciência da aceitabilidade gramatical da língua (Gombert, 2003). A criança começa por dar prioridade ao conteúdo semântico e só depois à forma gramatical, sendo imprescindível ao julgamento da forma o distanciamento do conteúdo. Depois de ultrapassada esta fase do julgamento gramatical, caracterizada pela repetição, a criança

começa a detectar erros, ou seja, a reconhecer incorrecções e respectivas correcções. Esta capacidade demonstra-se significativa para o processo de produção textual, principalmente se pensarmos na importância, já referida anteriormente, das competências de revisão para a qualidade das produções. De facto, a qualidade da revisão, enquanto processo pelo qual o escritor reflecte e realiza alterações no seu texto tendo em vista a sua aproximação ao sentido inicialmente pretendido (Singer & Bashir, 2004), parece depender da capacidade de reflectir acerca da estrutura gramatical de uma frase e de a corrigir tendo em conta o sentido que o sujeito pretende dar à sua produção, capacidade essa intimamente relacionada com o desenvolvimento da consciência sintáctica (Capovilla et al., 2004).

Além disso, o desenvolvimento da consciência sintáctica parece, tal como o desenvolvimento sintáctico, estar relacionado com os aspectos de coesão textual, dado o facto de esta se referir aos processos de sequencialização que permitem assegurar ou recuperar constituintes da estruturação superficial do texto e onde intervem o conhecimento do escritor acerca dos acordos gramaticais entre palavras, bem como a sua capacidade de utilizar correctamente os diferentes tempos verbais, localizadores espaciais, temporais e causais e de quais os elementos e formas de ligação que articulam as ideias no texto de forma mais conveniente (Curto, Morillo & Texidó, 2000, cit. Martins, 2009).

III – MÉTODO

Na sequência da revisão de literatura efectuada, apresentada no capítulo anterior, esclarece-se neste capítulo a problemática, que envolve o objectivo, as questões e hipótese do presente trabalho, clarificando-se ainda a metodologia utilizada. Para tal, apresenta-se o delineamento do estudo, a caracterização dos participantes, descrevem-se os instrumentos utilizados e os procedimentos desenvolvidos ao longo das fases da investigação.

PROBLEMÁTICA

Objectivos, Questões e Hipótese de Investigação

O objectivo principal desta dissertação é analisar a relação entre desenvolvimento linguístico, ao nível do desenvolvimento lexical e do desenvolvimento sintáctico, desenvolvimento metalinguístico, ao nível da consciência morfológica e da consciência sintáctica, e qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, em alunos do 4º ano de escolaridade.

De um modo geral, o desenvolvimento e conhecimento linguísticos, tanto no domínio semântico, como nos domínios sintáctico e morfológico, dos escritores influenciam a qualidade das produções textuais (MacArthur, 2001, cit. Singer & Bashir, 2004). Também Singer & Bashir (2004) apontam para a importância do desenvolvimento sintáctico e morfológico na tarefa de escrita. No mesmo sentido, estudos mais centrados na análise de composições escritas em contexto escolar apontam para a ideia de que os alunos com mais problemas de escrita têm um pior desempenho em tarefas psicolinguísticas (Berninger, 2000), bem como para a influência do desenvolvimento conceptual na qualidade dos textos produzidos (Berninger & Swanson, 1994; Berninger, Abbott, Abbott, Graham & Richards, 2002, cit. Singer & Bashir, 2004).

Relativamente ao desenvolvimento metalinguístico, Gombert (1990) defende a importância para a apropriação e desenvolvimento da escrita do conhecimento metalinguístico, que se materializa, numa fase inicial, em capacidades metasintácticas e metasemânticas, e, posteriormente, em capacidades metapragmáticas e metatextuais,

podendo-se considerar que as capacidades metalinguísticas influenciam a qualidade da escrita (Gombert, 1993).

Assim, embora diversos autores apontem para a existência de uma relação positiva entre os diversos aspectos do desenvolvimento linguístico e metalinguístico considerados no estudo presente e a qualidade da produção textual, a escassez de estudos semelhantes ao aqui apresentado leva a que se apresentem, em vez de hipóteses, as seguintes questões de investigação:

- 1) Como é que as competências linguísticas, ao nível lexical e sintáctico, se correlacionam com a qualidade de produção textual em crianças do 4º ano de escolaridade?
- 2) Como é que as competências metalinguísticas, ao nível da consciência sintáctica e consciência morfológica, se correlacionam com a qualidade de produção textual em crianças do 4º ano de escolaridade?

Além destas questões, e tendo em conta o cariz dos dados recolhidos para esta investigação, parece também pertinente um estudo da relação entre os aspectos do desenvolvimento linguístico e do desenvolvimento metalinguístico aqui levantados.

Atentando na literatura produzida acerca deste assunto, diversas são as publicações que apontam no sentido de uma relação positiva entre o desenvolvimento sintáctico e a consciência sintáctica (Nation & Snowling, 2000; Stothard & Hulme, 1992, cit. Nation & Snowling, 2000), bem como entre esta última e o desenvolvimento lexical/semântico (Jescheniak & Levelt, 1994; Caramazza & Miozzo, 1997). Relativamente à consciência morfológica, podem-se também encontrar diversos estudos que reportam a relação de interdependência entre a apropriação e desenvolvimento do conhecimento sintáctico e morfológico (Correa, 2005; Nunes, Bindman & Bryant 1997), bem como uma relação positiva entre a consciência morfológica e o desenvolvimento lexical/semântico, nomeadamente nos aspectos relacionados com a ortografia (Marec-Breton & Gombert, 2004, cit. Mota & Silva, 2007; Nunes, Bindman & Bryant; Carlisle, 2000).

Deste modo, para além das questões de investigação já explicitadas, coloca-se ainda, no âmbito da investigação presente, a seguinte hipótese:

- 3) Existe uma correlação positiva entre o desenvolvimento linguístico, ao nível lexical e sintáctico, e o desenvolvimento metalinguístico, ao nível da consciência sintáctica e da consciência morfológica.

Participantes

Os participantes envolvidos no estudo presente foram seleccionados segundo um processo intencional de amostragem (não-aleatório). A escola a que pertencem os participantes foi também escolhida de forma intencional, tendo em conta a pretensão de que se tratasse de uma escola que trabalhasse de forma continuada e recorrente a produção textual e que existisse também facilidade e disponibilidade por parte do estabelecimento para a realização da investigação em causa.

Posto isto, a escola onde decorreu a investigação foi o Externato do Parque, estabelecimento privado situado em Lisboa, mais concretamente na zona de Campolide.

Dado tratar-se de um estabelecimento privado a autorização por parte da escola decorreu apenas de uma reunião com os órgãos directivos, não tendo sido necessário a formulação de pedidos de autorização mais formais. Após a reunião e permissão para que a investigação decorresse foram distribuídos 50 pedidos de autorização.

Da distribuição desses 50 pedidos de autorização resultaram 47 respostas positivas relativas a crianças do 4º ano de escolaridade e que constituíram os participantes da investigação. As crianças seleccionadas encontravam-se distribuídas por duas turmas e tinham idades compreendidas entre os 9 e 10 anos (41 crianças com 9 anos e 6 com 10 anos), sendo que dessas crianças 23 eram do género feminino e 24 do género masculino.

Delineamento do estudo

Esta investigação trata-se de um estudo de carácter exploratório, do tipo quantitativo e correlacional. Exploratório na medida em que procurará descobrir ideias acerca de fenómenos e suas características, quantitativo pois terá como base a quantificação e dimensionamento do universo a pesquisar, havendo a aplicação de

instrumentos estruturados e tratamento estatístico e analítico dos dados recolhidos, e correlacional uma vez que se procura estabelecer correlações entre os resultados obtidos nas provas relativas a diferentes aspectos do desenvolvimento linguístico e metalinguístico com a qualidade da produção textual, e entre os resultados obtidos para ambos os tipos de desenvolvimento.

Procedimentos

Inicialmente, o investigador dirigiu-se ao Externato do Parque, onde conversou com a psicóloga do estabelecimento no sentido de averiguar a regularidade com que os alunos trabalhavam as produções textuais, bem como a abertura da escola para acolher a investigação. Tendo-se revelado que os alunos trabalhavam as composições escritas regularmente e que a escola se encontrava receptiva à investigação, marcou-se uma reunião para a semana seguinte com a psicóloga e directora da escola. Nesta segunda reunião foram apresentados os conteúdos e objectivos da investigação a realizar, demonstrando a directora interesse e receptividade em relação à investigação. Nesse sentido foi solicitado ao investigador que redigisse uma carta de autorização dirigida aos encarregados de educação de duas turmas de 4º ano (50 alunos), sendo que, das 50 cartas enviadas, 47 obtiveram resposta positiva. Conseguidas a autorização para a recolha de dados, o investigador teve ainda uma reunião com as professoras das duas turmas de 4º ano cujos alunos participariam na investigação em que, mais uma vez, foi apresentado o teor da investigação e onde se discutiu qual o tema para a composição a realizar em contexto de sala de aula. O tema escolhido foi “se eu fosse um doce”, tendo-se pretendido que o tema escolhido se inserisse na lógica dos temas trabalhados regularmente pelas professoras na sala de aula. Posto isto, as composições foram realizadas no dia seguinte em sala de aula (cada turma na sua sala e com a sua professora) e entregues ao investigador na semana seguinte. Recolhidas as composições o investigador conversou com diversas professoras do Externato no sentido de perceber quais as professoras que mostravam disponibilidade para corrigir as composições segundo uma folha de critérios, relativos à estruturação da narrativa, formulada para o efeito. Quatro professoras demonstraram disponibilidade para a correcção (estas quatro professoras leccionavam noutras turmas do Externato) e as composições foram distribuídas no sentido de cada composição ser corrigida por duas professoras

diferentes. A correcção decorreu rapidamente, tendo o investigador recebido as composições corrigidas uma semana depois de as ter distribuído pelas professoras.

O passo seguinte foi a recolha dos dados restantes, recolha essa que decorreu durante os meses de Fevereiro e Março de 2010 na biblioteca da referida escola. A recolha deu-se individualmente, em sessões de 30 minutos, indo o investigador buscar os alunos à turma consoante o horário disponível para o efeito (o horário foi previamente discutido com as professoras). De referir que antes de começarem as sessões individuais o investigador dirigiu-se a cada uma das turmas apresentando-se e explicando aos alunos que todas as provas a realizar seriam anónimas e que nenhuma delas se relacionaria com a sua avaliação escolar. Durante as sessões de 30 minutos foi explicado aos alunos quais os objectivos de cada uma das 4 provas aplicadas à medida que iam sendo aplicadas, as instruções dadas seguiram as indicações dos responsáveis pela elaboração de cada uma das provas.

Recolhidos todos os dados procedeu-se à cotação dos mesmos, tendo esta sido realizada segundo os critérios explicitados pelos autores de cada um dos instrumentos utilizados. A cotação demorou cerca de uma semana e resultou na construção de uma base de dados no SPSS constituída pelas seguintes variáveis: Idade, Sexo, Definição Verbal, Estruturas Complexas, Reflexão Morfo-sintáctica, Interpretação de Pseudo-palavras e Composições. Construída a base de dados partiu-se para a análise dos resultados, que consistiu num estudo das correlações existentes entre os diversos dados recolhidos, sendo que antes disso realizou-se ainda um estudo da normalidade de cada uma das variáveis no sentido de averiguar qual o método estatístico de análise correlacional mais apropriado.

Instrumentos

Tendo em conta os objectivos definidos para a investigação presente serão apresentados os instrumentos usados com o objectivo de recolher a informação pretendida.

Assim, foram utilizadas cinco provas que incidiram na avaliação de competências linguísticas, de competências metalinguísticas e da qualidade da produção textual.

Relativamente à avaliação das competências linguísticas foram utilizadas a Prova de Definição Verbal (Sim-sim, 2006), para a avaliação das competências

linguísticas ao nível lexical/semântico, e a Prova de Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-sim, 2006), para a avaliação das competências linguísticas ao nível sintáctico.

No que respeita à avaliação das competências metalinguísticas foram utilizadas a Prova de Reflexão Morfo-sintáctica (Sim-sim, 2006), para a avaliação das competências metalinguísticas ao nível da consciência sintáctica, e a Prova de Interpretação de Pseudo-palavras (Rosa, 2003), para a avaliação das competências metalinguísticas ao nível da consciência morfológica.

Finalmente, para a avaliação da qualidade das produções textuais, medida em termos do nível de estruturação da narrativa, foi elaborada uma folha de critérios de correcção, tendo em conta instrumentos formulados por outros investigadores (Esperet, 1984; Calfee & Wilson, 2004; Almeida, 2009) e a literatura revista acerca do assunto e previamente explicitada, que foi distribuída a quatro professores primários responsáveis pela correcção das produções.

1) Prova de Definição Verbal (Sim-sim, 2006)

A definição verbal trata-se de um dos processos pelos quais é possível verificar e comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra, sendo através deste que se pode perceber qual o significado que uma criança possui sobre determinada palavra, bem como quais as características que a mesma considera relevantes da entidade ou conceito representado por um vocábulo. De um modo geral, as definições dos adultos tendem a ser abstractas e descritivas, incluindo sinónimos, explicações e caracterizações da palavra a definir. Já as definições de crianças parecem inserir-se numa linha progressiva que parte da experiência individual e se aproxima do significado socialmente partilhado pelos adultos, sendo que, no que respeita à forma, a definição inicia-se com a expressão de uma só palavra para, gradualmente, dar lugar a estruturas gramaticais que expressam relações com grau de complexidade crescente (Sim-sim, 2006).

Assim, a Prova de Definição Verbal, tendo como objectivo a avaliação do desenvolvimento lexical de uma criança, consiste em 35 itens relativamente aos quais se pede à criança que explicita o seu significado. A pontuação de cada item pode ir de 0 a 2 pontos, para um total máximo de 70 pontos no teste. A pontuação obtida depende do tipo de resposta dada, sendo que serão atribuídos 2 pontos se a criança responder com

uma definição categorial particularizada (um exemplo deste tipo de resposta seria, para a palavra vaca, “um animal que dá leite), 1.5 pontos se a criança responder com uma definição categorial (um exemplo deste tipo de resposta, para a mesma palavra, seria “é um animal”), 1 ponto se a criança responder com um definição perceptual ou funcional/sinónimo/enumeração de atributos (um exemplo seria “dá leite/tem cornos”, 0.5 pontos se a criança responder com uma exemplificação (um exemplo seria “Cornélia”) e 0 pontos se a criança responder com uma exemplificação genérica (por exemplo “é uma coisa”), não responder ou der uma resposta errada.

2) Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-sim, 2006)

Segundo Sim-sim (2006), o conhecimento interiorizado das regras da língua reflecte a competência linguística do sujeito e expressa-se pelo nível de compreensão do que é ouvido e pela riqueza dos enunciados produzidos, envolvendo a compreensão tanto a recepção como a decifração de uma cadeia fónica e respectiva interpretação segundo as regras de um sistema linguístico. Deste modo, avaliar a compreensão é compreender a maturidade linguística da criança, sendo que, em diálogo, a criança se serve do contexto como chave de compreensão podendo compreender o significado sem que domine a construção sintáctica utilizada. Dado isso, o processo mais seguro de avaliar o domínio estrutural é descontextualizar a frase e questionar o significado do enunciado do significado proposto.

Tendo isto em conta, a Prova de Compreensão de Estruturas Complexas, cujo objectivo é avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado através da resposta a uma pergunta formulada com base no enunciado proposto, consiste em 32 itens, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma (por exemplo “O carro vermelho da mãe teve um furo. De que cor é que é o carro da mãe?”). A cotação máxima do teste é de 32 pontos, atribuindo-se a cada resposta correcta 1 ponto e às respostas erradas 0 pontos.

3) Reflexão Morfo-sintáctica (Sim-sim, 2006)

Para que um sujeito seja capaz de apreciar a gramaticalidade ou agramaticalidade de uma estrutura depende não só do conhecimento explícito de que um enunciado se encontra ou não de acordo com as regras sintácticas de uma determinada

língua, mas também do domínio implícito, isto é, do uso não consciente, da estrutura em causa e das capacidades de reflexão do sujeito. Estes aspectos remetem para o conceito de reflexão morfo-sintáctica, enquanto processo cognitivo de nível superior que tem como base o conhecimento intuitivo de uma determinada língua e que permite ao sujeito tornar consciente e explícito esse conhecimento. Assim, a funcionalidade da reflexão morfo-sintáctica reside na capacidade de julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a se necessário e justificando a correcção, consistindo o julgamento da gramaticalidade ou agramaticalidade de uma frase de um percurso que vai desde a capacidade de repetir frases agramaticais sem as corrigir até à explicação da razão da incorrecção, passando pela habilidade de detectar erros e corrigi-los (Sim-sim, 2006).

Assim, a Prova de Reflexão Morfo-sintáctica é composta por 22 itens, sendo que 18 itens são frases com alguma incorrecção ao nível morfo-sintáctico e 4 itens são frases sem qualquer erro, desempenhando uma função de controlo. Tendo em conta as frases apresentadas às crianças é-lhes pedido que repitam cada uma delas, que decidam sobre a sua correcção ou incorrecção e, finalmente, que a corrijam caso as considerem incorrectas. A cotação máxima do teste é de 62 pontos, havendo diferenças nos pontos a atribuir entre os itens reais (frases com incorrecção) e os itens de controlo (frases correctas).

Relativamente aos itens reais, a classificação de cada item é o somatório das pontuações obtidas em cada um dos passos a seguir (repetição da frase, decisão acerca da incorrecção ou correcção da frase e correcção da frase caso esta seja considerada incorrecta) e obedece à seguinte distribuição:

Não resposta _____	0 pontos
Repetição corrigida _____	0.5 pontos
Repetição exacta _____	1 ponto
Avaliação reflexiva _____	1 ponto
Correcção _____	1 ponto

Relativamente aos itens de controlo, a pontuação máxima a atribuir a cada item é de dois pontos, tendo em conta a seguinte distribuição:

Não resposta _____	0 pontos
Resposta corrigida _____	0.5 pontos
Repetição exacta _____	1 ponto
Avaliação reflexiva _____	1 ponto
Correcção _____	1 ponto

4) Interpretação de Pseudo-palavras (Rosa, 2003)

Entende-se por morfemas as menores unidades linguísticas com significado próprio, havendo duas grandes classes: as raízes e os afixos. Enquanto que a raiz pode ser definida como o núcleo mínimo de uma construção morfológica, os afixos podem ser de dois tipos: prefixos, se adicionados antes da raiz, ou sufixos, se adicionados depois da raiz. É a partir destes dois tipos de afixos que surgem as derivações, que influenciam a estrutura das palavras provocando extensões no seu significado (Laroca, 2005). Na morfologia derivacional não há regras claras sobre como formar palavras, no entanto quanto maior for a capacidade de reflexão e processamento morfológico de um sujeito maior será a sua capacidade de reconhecer uma relação entre a raiz e a palavra derivada e compreender o significado da última (Mota, 2007), verificando-se o mesmo no que respeita à interpretação de pseudo-palavras (Rosa, 2003).

Assim, a Prova de Interpretação de Pseudo-palavras é composta por 15 itens divididos em duas subescalas. Cada item é constituído por duas pseudo-palavras, sendo que na subescala 1 a pseudo-palavra é apresentada isoladamente e na subescala 2 é apresentada inserida numa frase. As pseudo-palavras, que resultam de derivações de uma palavra primitiva, de cada item respeitam derivações semelhantes, mudando apenas o contexto de apresentação consoante a subescala.

O que se pede às crianças é que expliquem qual o significado que atribuiriam a cada uma das pseudo-palavras, caso elas existissem realmente. Cada resposta correcta equivale a 1 ponto e as respostas erradas a 0 pontos para qualquer uma das subescalas, o que perfaz um máximo de 2 pontos por item e um máximo de 30 pontos na prova.

5) Critérios de Avaliação das Produções Textuais.

Almeida (2009), numa investigação centrada nas produções textuais de crianças surdas desenvolveu, baseada em Esperet (1984), seis níveis de análise da estruturação

da narrativa tendo em conta as seguintes categorias: Orientação, referente a informações sobre personagens, espaço e tempo, Complicação, quando se introduz uma ruptura ou acontecimento especial ao desenrolar da história, Acção, relativa ao desenvolvimento dos factos da história, Resolução, onde se revelam os resultados das acções das personagens, Resultado, referente ao desfecho da história, e a “Coda”, que contempla todos os aspectos relacionados com a exposição terminal.

Também Calfee e Wilson (2004) desenvolveram uma série de critérios de análise da estruturação da narrativa, nomeadamente o comprimento das produções textuais, a coerência, referente elaboração de diferentes tópicos e qualidade da sua exposição e desenvolvimento, o vocabulário, referente ao uso de palavras adequadas ao conteúdo da história e variedade das mesmas, e a gramática, relativa à utilização correcta da pontuação e correcção das estruturas frásicas.

Posto isto, e também tendo em conta a revisão da literatura previamente realizada, desenvolveu-se, na presente investigação, uma folha de critérios para a correcção das produções textuais:

- **Existência de relações temporais** (existência de uma cronologia das acções; pertinência e coerência das relações feitas; qualidade das relações temporais feitas)
- **Existência de relações causais** (existência de relações causa-efeito, pertinência e coerência das relações feitas; qualidade das relações feitas)
- **Introdução de diferentes personagens** (existência de diferentes personagens; existência e qualidade de referências a traços caracterizadores das personagens; pertinência das personagens introduzidas)
- **Existência de um conflito** (existência de uma complicação que marca uma ruptura ou acontecimento especial ao desenrolar da história; pertinência do conflito introduzido; qualidade da exposição do conflito; existência de reacção/resolução do conflito; pertinência da reacção/resolução do conflito; qualidade da exposição da reacção/resolução do conflito)
- **Existência de encerramento** (existência de um episódio que marque o final da história; clareza, pertinência e coerência em relação ao resto da história do episódio apresentado; existência de uma conclusão/moral para a história feita)
- **Produção de vários episódios** (qualidade e pertinência dos episódios apresentados; existência de relação e ligação entre episódios)
- **Coerência e Coesão geral do texto**

A folha de critérios foi distribuída a quatro professores do Externato do Parque, que não os professores dos participantes na investigação, a quem se pediu que procedessem à correcção das produções textuais atribuindo uma nota de 0 a 20 valores (de salientar que se optou por não se proceder à distribuição prévia dos 20 valores pelos vários critérios de forma a dar mais liberdade aos métodos de correcção de cada professor), tendo havido ainda uma pequena reunião onde foi explicado objectivo da avaliação e onde foram tiradas quaisquer dúvidas que pudessem surgir acerca dos critérios estabelecidos. Cada professor corrigiu cerca de 23 composições, tendo cada composição sido corrigida por dois professores diferentes. A avaliação final de cada composição resultou da média das duas avaliações feitas.

IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Tendo em conta as questões e hipótese levantadas no âmbito da presente investigação, pretende-se neste capítulo a apresentação e análise dos resultados obtidos, baseada na base de dados anteriormente realizada.

Nesse sentido começaremos por descrever os resultados obtidos para cada uma das provas aplicadas no âmbito deste estudo, para de seguida se proceder ao estudo correlacional entre esses mesmos resultados.

Resultados Obtidos nas Provas Utilizadas:

Prova de Definição Verbal

Verificaram-se, para a Prova de Definição Verbal, cuja cotação máxima é de 70 pontos, aos 47 participantes da investigação presente, resultados compreendidos entre um máximo de 62,0 pontos e um mínimo de 34,5 pontos, para uma média de 48,989 pontos e um desvio padrão de 6,712 pontos.

Tabela 1 – Comparação entre as tabelas de percentis para as pontuações obtidas na prova de definição verbal no estudo presente e na validação da prova para a mesma faixa etária por Sim-sim (2006)

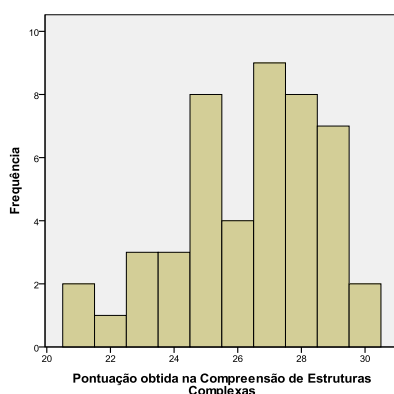
Escala de Percentis	Pontuações Obtidas	Pontuações Obtidas na Validação da Prova
< 25	< 45,5	< 36,5
25	45,5	36,5
50	49,0	43,5
75	54,5	49,0
>75	>54,5	>49,0

Comparando ainda os resultados obtidos no estudo presente com a tabela de percentis relativa à validação da prova, comparação ilustrada na tabela 1, verifica-se ainda que os resultados obtidos no estudo presente se revelaram bastante mais elevados que os verificados por Sim-sim (2006).

Compreensão de Estruturas Complexas

Para a aplicação da Prova de Compreensão de Estruturas Complexas, cuja cotação máxima é de 32 pontos, aos 47 participantes da investigação, verificaram-se resultados compreendidos entre um máximo de 30 pontos e um mínimo de 21 pontos, para uma média de 26,36 pontos e um desvio padrão de 2,298 pontos.

Quadro 1 – Frequência dos resultados obtidos na Prova de Compreensão de Estruturas Complexas



Tal como se pode verificar no quadro 1, existe pouca dispersão nos resultados obtidos para a prova de compreensão de estruturas complexas, sendo que 38 dos participantes obtiveram pontuações entre os 25 e os 30 pontos e apenas 9 participantes obtiveram resultados inferiores aos 25 pontos.

Reflexão Morfo-Sintáctica

Obtiveram-se, para a aplicação da Prova de Reflexão Morfo-Sintáctica, cuja cotação máxima é de 62 pontos, aos 47 participantes da investigação, resultados compreendidos entre um máximo de 60,5 pontos e um mínimo de 30,5 pontos, para uma média de 49,702 pontos e um desvio padrão de 6,225 pontos.

Tabela 2 – Comparação entre as tabelas de percentis para as pontuações obtidas na prova de reflexão morfo-sintáctica no estudo presente e na validação da prova para a mesma faixa etária por Sim-sim (2006)

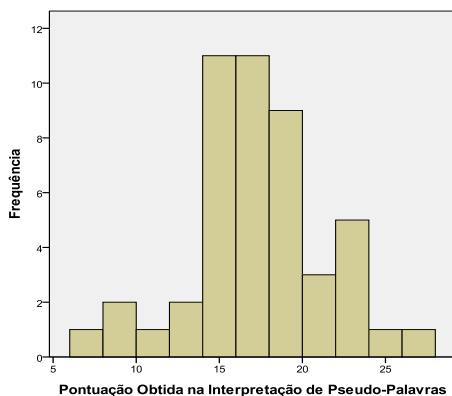
Escala de Percentis	Pontuações Obtidas	Pontuações Obtidas na Validação da Prova
< 25	< 46,0	< 31,0
25	46,0	31,0
50	50,0	41,0
75	54,5	46,0
>75	>54,5	>46,0

Analisando também a comparação entre os resultados obtidos na prova de compreensão de estruturas complexas no estudo presente e na validação da prova por Sim-sim (2006) verifica-se ainda, à semelhança do sucedido com a prova de definição verbal e tal como vem apresentado na tabela 2, que as pontuações obtidas no estudo presente se revelaram bastante mais elevadas.

Interpretação de Pseudo-Palavras

Para a Prova de Interpretação de Pseudo-Palavras, cuja cotação máxima é de 30 pontos, aos 47 participantes do estudo, obtiveram-se resultados compreendidos entre um máximo de 26 pontos e um mínimo de 7 pontos, para uma média de 16,85 pontos e um desvio padrão de 4,059.

Quadro 2 – Frequência dos resultados obtidos na Prova de Interpretação de Pseudo-Palavras



Tal como apresentado no quadro 2, pode-se ainda verificar que a maior parte dos participantes (31) obteve pontuações situadas entre os 15 e os 20 pontos, sendo que apenas 6 participantes tiveram pontuações inferiores a 15 pontos e 10 participantes obtiveram resultados superiores a 20 pontos.

Avaliação da Qualidade das Produções Textuais

Relativamente à avaliação da qualidade das produções textuais, cuja pontuação máxima possível era de 20 valores, obtiveram-se avaliações compreendidas entre um máximo de 19 valores e um mínimo de 5,5 valores, para uma média de 13,979 valores e um desvio padrão de 3,193 valores.

Tabela 3 – Percentagem e frequência por intervalo de avaliação da qualidade da produção textual

Intervalos	N	%
[0; 5[0	0
[5; 10[5	10,6
[10; 15[20	42,6
[15; 20]	22	46,8
	47	100

Além disso, como se pode verificar na tabela 1, os resultados obtidos indicam que houve uma substancial parte dos participantes que tiveram avaliações muito positivas e avaliações razoáveis, sendo que apenas uma pequena parte dos participantes obteve avaliações negativas, isto é, abaixo dos 10 valores.

Estudo Correlacional:

Questão 1: Desenvolvimento Linguístico e Produção Textual

Relativamente à primeira questão de investigação (como é que as competências linguísticas, ao nível lexical e sintático, se correlacionam com a qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, em crianças do 4º ano de escolaridade?) foi realizado um estudo correlacional entre as variáveis Definição Verbal (relativa ao

desenvolvimento linguístico a nível lexical) e Estruturas Complexas (relativa ao desenvolvimento linguístico a nível sintático) e Composições (relativa à qualidade da produção textual). Tendo-se verificado que as três variáveis seguiam uma distribuição normal, optou-se, no estudo correlacional relacionado com esta questão, pela utilização de um teste paramétrico, nomeadamente o teste de correlação de Pearson.

Tabela 4 – Correlação entre desenvolvimento lexical e qualidade da produção textual

		Composições
Def. Verbal	Pearson Correlation	,217
	Sig. (2-tailed)	,144
	N	47

Tal como se pode observar na tabela 4, a aplicação do teste de correlação de Pearson demonstrou, relativamente ao desenvolvimento lexical e qualidade da produção textual, a existência de uma correlação positiva, embora não significativa para os níveis de significância de 0,01 e 0,05, entre as duas variáveis.

Tabela 5 – Correlação entre desenvolvimento sintático e qualidade da produção textual

		Composições
Est. Complexas	Pearson Correlation	,286
	Sig. (2-tailed)	,052
	N	47

Quanto à relação entre o desenvolvimento sintático e a qualidade da produção textual, a aplicação do teste de correlação de Pearson levou também à constatação da existência de uma correlação positiva, embora não significativa para os níveis de significância de 0,01 e 0,05, entre as duas variáveis. Os resultados obtidos relativamente ao estudo correlacional para estas duas variáveis apresentam-se na tabela 5.

Questão 2: Desenvolvimento Metalinguístico e Produção Textual

No que respeita à segunda questão de investigação (como é que as competências metalinguísticas, ao nível da consciência sintáctica e consciência morfológica, se correlacionam com a qualidade de produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, em crianças do 4º ano de escolaridade?) foi realizado um estudo correlacional entre as variáveis Reflexão Morfo-sintáctica (relativa ao desenvolvimento metalinguístico ao nível da consciência sintáctica) e Interpretação de Pseudo-palavras (relativa ao desenvolvimento metalinguístico ao nível da consciência morfológica) e Composições (relativa à qualidade das produções textuais). Verificou-se a distribuição das três variáveis, tendo-se constatado que todas seguiam uma distribuição normal. Assim, optou-se pela aplicação de um teste paramétrico no estudo das correlações relativas à segunda questão de investigação, nomeadamente o teste de correlação de Pearson.

Tabela 6 – Correlação entre desenvolvimento da consciência sintáctica e qualidade da produção textual

		Composições
Ref. Morf. Sint	Pearson Correlation	,518**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Relativamente ao desenvolvimento da consciência sintáctica e a qualidade das produções textuais, a aplicação deste teste demonstrou a existência de uma correlação positiva significativa de nível médio entre estas duas variáveis para um nível de significância de 0,01, tal como se pode observar na tabela 6, anteriormente apresentada

Tabela 7 – Correlação entre desenvolvimento da consciência morfológica e qualidade da produção textual

		Composições
Con. Morf.	Pearson Correlation	,443**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Como se pode observar na tabela 7, também em relação às variáveis relativas ao desenvolvimento da consciência morfológica e à qualidade das produções textuais a aplicação do teste de correlação de Pearson revelou a existência de uma correlação positiva significativa de nível médio entre estas para um nível de significância de 0,01

Hipótese: Desenvolvimento Linguístico e Metalinguístico

Quanto à hipótese de investigação também colocada no âmbito deste estudo (existe uma correlação positiva significativa entre o desenvolvimento linguístico, ao nível lexical e sintático, e o desenvolvimento metalinguístico, ao nível da consciência sintáctica e da consciência morfológica), foi realizado um estudo correlacional dos dados relativos às variáveis Definição Verbal (relativa ao desenvolvimento lexical), Estruturas Complexas (relativa ao desenvolvimento sintático), Reflexão Morfo-sintáctica (relativa ao desenvolvimento da consciência sintáctica) e Interpretação de Pseudo-palavras (relativa ao desenvolvimento da consciência morfológica). Tal como referido anteriormente, analisou-se a distribuição de todas as variáveis, tendo-se verificado que seguiam uma distribuição normal, pelo que se optou pela aplicação de um teste de correlação paramétrico, nomeadamente o teste de correlação de Pearson.

Tabela 8 – Correlação entre desenvolvimento lexical, desenvolvimento da consciência sintáctica e desenvolvimento da consciência morfológica

		Ref. Morf. Sint	Con. Morf.
Def. Verbal	Pearson	,331*	,466**
Correlation		,023	,001
Sig. (2-tailed)		47	47
N			

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Como se pode observar na tabela 8, relativa aos resultados obtidos para o estudo da relação entre o desenvolvimento lexical, o desenvolvimento da consciência sintáctica e o desenvolvimento da consciência morfológica, a aplicação do teste de correlação de Pearson demonstrou a existência de uma correlação positiva significativa de nível médio entre as variáveis relativas ao desenvolvimento lexical e ao desenvolvimento da consciência sintáctica para um nível de significância de 0,05. Relativamente à relação entre o desenvolvimento lexical e o outro aspecto do desenvolvimento metalinguístico estudado no âmbito deste estudo, o desenvolvimento da consciência morfológica, a aplicação do teste de correlação de Pearson revelou também a existência de uma correlação positiva significativa de nível médio entre as variáveis relativas a estes dois aspectos para um nível de significância de 0,01.

Tabela 9 – Correlação entre desenvolvimento sintáctico, desenvolvimento da consciência sintáctica e desenvolvimento da consciência morfológica

		Ref. Morf. Sint	Con. Morf.
Est. Complexas	Pearson Correlation	,444**	,302*
	Sig. (2-tailed)	,002	,039
	N	47	47

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No que respeita ao desenvolvimento sintáctico e à sua relação com o desenvolvimento da consciência sintáctica, a aplicação do teste de correlação de Pearson demonstrou a existência de uma correlação positiva significativa de nível médio entre as variáveis relativas a estes dois aspectos para um nível de significância de 0,01. Já entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência morfológica, a aplicação do teste de correlação de Pearson demonstrou existir também uma correlação positiva significativa de nível médio entre as variáveis relativas aos dois aspectos em estudo para um nível de significância de 0,05.

Os resultados obtidos relativamente ao estudo correlacional entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência sintáctica e da consciência morfológica apresentam-se na tabela , anteriormente introduzida.

V – DISCUSSÃO

Neste capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos na presente investigação e analisados no capítulo anterior. De modo a facilitar a sua compreensão, este capítulo estrutura-se de forma semelhante à apresentação e análise de resultados, ou seja, segundos as questões e hipótese de investigação colocadas inicialmente.

Questão 1: Desenvolvimento Linguístico e Produção Textual

Relativamente à primeira questão de investigação, “como é que as competências linguísticas, ao nível lexical e sintáctico, se correlacionam com a qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, em crianças do 4º ano de escolaridade?”, verificou-se a inexistência de correlações significativas tanto entre o desenvolvimento lexical e a qualidade da produção textual, como entre o desenvolvimento sintáctico e a qualidade da produção textual. Ainda que as correlações obtidas se tenham revelado positivas, a inexistência de correlações significativas sugere que o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento sintáctico, enquanto aspectos específicos do desenvolvimento linguístico, não influenciam a qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa.

Esta ideia vai, de certo modo, contra alguma da literatura levantada no âmbito deste estudo que aponta para a ideia de que o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento sintáctico influenciam positivamente a qualidade da escrita em geral (MacArthur, 2001, cit. Singer & Bashir, 2004; Singer & Bashir, 2004; Berninger & Swanson, 1994). Contudo, a dificuldade em encontrar, na literatura, investigações centradas especificamente no estudo das correlações entre os diversos aspectos do desenvolvimento linguístico e a qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, complica a determinação do carácter expectável ou não dos resultados obtidos para a primeira questão de investigação.

Ainda assim, a ideia de que, a partir de certo nível de automatização de aspectos relacionados com ortografia, pontuação e delimitação de frases, o desenvolvimento da qualidade da expressão escrita depender muito mais de operações consideradas de nível superior relacionados com a capacidade de reflectir acerca da escrita (Carvalho, 1990)

pode servir de explicação para a inexistência de correlações entre os aspectos do desenvolvimento linguístico estudados e a qualidade da produção textual.

Esta explicação torna-se ainda mais credível ao pensar no contexto educativo dos participantes deste estudo. Ao frequentarem todos os participantes o 4º ano de escolaridade na mesma escola, escola essa que trabalha recorrentemente e valoriza o desenvolvimento de diversos aspectos da linguagem escrita e da produção textual, existe a forte possibilidade de grande parte dos participantes se situar num nível semelhante de automatização de aspectos relacionados com ortografia, pontuação e delimitação de frases, dependendo a qualidade das suas produções textuais mais dos referidos processos de nível superior do que do seu desenvolvimento linguístico.

Questão 2: Desenvolvimento Metalinguístico e Produção Textual

Quanto à segunda questão de investigação, “como é que as competências metalinguísticas, ao nível da consciência sintáctica e da consciência morfológica, se correlacionam com a qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa, em crianças do 4º ano de escolaridade?”, verificou-se a existência de correlações positivas significativas tanto entre o desenvolvimento da consciência sintáctica e a qualidade da produção textual, como entre o desenvolvimento da consciência morfológica e a qualidade da produção textual. Embora nenhuma das correlações obtidas para esta questão se tenha revelado muito elevada, situando-se antes a um nível médio, a existência de tais correlações sugere a influência positiva das competências metalinguísticas estudadas na qualidade da produção textual, ao nível da estruturação da narrativa. Ou seja, os resultados obtidos apontam para a ideia de que quanto mais desenvolvido metalinguisticamente (ao nível da consciência sintáctica e morfológica) for o sujeito maior qualidade terão as suas produções textuais.

Assim, os resultados obtidos parecem ir, um modo geral, de encontro à literatura levantada no âmbito desta investigação que sugere a existência de uma relação positiva entre o desenvolvimento metalinguístico, ao nível da consciência sintáctica e da consciência morfológica, e a qualidade da escrita em geral (Gombert, 1990; 1993). Além disso, os resultados obtidos vão também de encontro à ideia, defendida por vários autores, do papel crucial dos processos considerados superiores, relacionados com a capacidade de reflectir acerca da linguagem escrita e sua utilização, na qualidade da produção textual (Carvalho, 1990; Fayol, 2004).

De modo mais específico a obtenção de resultados que indicam a correlação positiva e significativa entre o desenvolvimento da consciência morfológica e a qualidade da produção textual podem ser explicados pelo papel do primeiro em aspectos relacionados com o conhecimento ortográfico e capacidade de mobilizar esse conhecimento de forma consciente e tendo em conta os objectivos do escritor para o seu texto (Gombert, 2003; Nunes & Bryant, 2004; Nunes & Bryant, 2006). Além disso, alguma da literatura levantada permite-nos sugerir a influência do desenvolvimento da consciência morfológica em aspectos relacionados com a coerência das narrativas produzidas, uma vez que esta remete para a capacidade do sujeito reflectir acerca do significado das palavras, precisando e ajustando o seu significado à intencionalidade e situação comunicativa do texto (Koch, 2002). Assim, esta ideia indicia que o desenvolvimento da consciência morfológica pode ter influenciado a avaliação da qualidade das produções textuais ao nível de alguns aspectos específicos contemplados na folha de critérios elaborada para esse efeito, nomeadamente na coerência das relações temporais e causais realizadas, bem como na coerência do encerramento da história em relação ao resto do texto produzido e na coerência global deste.

Já os resultados obtidos que indicam a correlação positiva e significativa entre o desenvolvimento da consciência sintáctica e a qualidade da produção textual podem ser explicados pela influência positiva que este desenvolvimento parece ter em aspectos relacionados com a coesão global de um texto (Curto, Morillo & Texidó, 2000, cit. Martins, 2009). Assim, a existência de tal relação indicia a influência que poderá ter tido o desenvolvimento da consciência sintáctica em alguns aspectos contemplados na folha de critérios para a avaliação da qualidade da produção textual, tais como a qualidade da relação e ligação entre vários episódios e a coesão global do texto. Além disso, a ideia de que o desenvolvimento da consciência sintáctica remete para a capacidade de reflectir acerca da estrutura gramatical de uma frase aproximando-a do sentido que o sujeito pretende dar à sua produção (Capovilla et al., 2004), sugere que este tipo de desenvolvimento poderá ter influenciado outros aspectos presentes da folha de critérios para a avaliação da qualidade das produções textuais, nomeadamente os aspectos relacionados com a qualidade das relações temporais e causais realizadas, a qualidade de exposição de um possível conflito e sua resolução e a qualidade do ou dos vários episódios elaborados.

No entanto, à semelhança do referido na discussão dos resultados obtidos para a primeira questão de investigação, a dificuldade em encontrar, na literatura, estudos que se centrem, especificamente, no estudo das correlações entre os diferentes aspectos do desenvolvimento metalinguístico e a qualidade da produção textual ao nível da estruturação da narrativa, complica a determinação do carácter expectável ou não dos resultados obtidos para esta questão de investigação.

Hipótese: Desenvolvimento Linguístico e Metalinguístico

Relativamente à hipótese de investigação também colocada no âmbito do estudo presente, “existe uma correlação positiva entre o desenvolvimento linguístico, ao nível lexical e sintáctico, e o desenvolvimento metalinguístico, ao nível da consciência sintáctica e da consciência morfológica), verificou-se a existência de correlações positivas significativas tanto entre o desenvolvimento lexical, o desenvolvimento da consciência sintáctica e o desenvolvimento da consciência morfológica, como entre o desenvolvimento sintáctico, o desenvolvimento da consciência sintáctica e o desenvolvimento da consciência morfológica.

Embora nenhuma das correlações obtidas se tenha revelado muito elevada, é interessante verificar que existem correlações mais significativas entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência sintáctica e entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica do que entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência morfológica e entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência sintáctica.

A obtenção de tais resultados sugere, de um modo geral, a confirmação da hipótese colocada, ou seja, a existência de uma relação positiva entre o desenvolvimento linguístico (ao nível do desenvolvimento lexical e sintáctico) e o desenvolvimento metalinguístico (ao nível da consciência sintáctica e morfológica). De um modo mais particular, os resultados obtidos sugerem também que existe uma maior relação entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência sintáctica e entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica, isto é, quanto mais desenvolvido sintacticamente for o sujeito mais desenvolvido estará também ao nível da consciência sintáctica e quanto mais desenvolvido lexicalmente mais desenvolvido estará também ao nível da consciência morfológica.

Os resultados obtidos, ao confirmarem a hipótese de investigação inicialmente colocada, vão, assim, de encontro ao sugerido pela literatura. De facto, tal como referido anteriormente neste estudo, diversos são os autores que apontam no sentido da relação positiva entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento metalinguístico (Sim-sim, 1998). Também de modo mais específico diversos são os autores que referem a existência de relações positivas entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência sintáctica (Jescheniak & Levelt, 1994; Caramazza & Miozzo, 1997), entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica (Marec-Breton & Gombert, 2004, cit. Mota & Silva, 2007; Nunes, Bindman & Bryant, 1997; Carlisle, 2000), bem como entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência sintáctica (Nation & Snowling, 2000; Stothard & Hulme, 1992, cit. Nation & Snowling, 2000) e entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência morfológica (Correa, 2005; Nunes, Bindman & Bryant 1997).

Também os resultados que sugerem uma relação mais estreita entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência sintáctica e entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica vão de encontro ao encontrado na literatura. Tal como Sim-sim (1998) refere, a consciência linguística só pode evoluir à medida que o sujeito cresce linguisticamente, uma vez que só é possível reflectir acerca de estruturas ou relações linguísticas adquiridas.

Deste modo, torna-se compreensível a ideia, sugerida pelos resultados obtidos, de que quanto mais desenvolvido sintacticamente for o sujeito mais desenvolvido estará também ao nível da consciência morfológica, pois só dominando os diversos aspectos relacionados com o desenvolvimento sintáctico o sujeito poderá partir para uma reflexão mais aprofundada acerca das estruturas sintáctica, sendo o mesmo aplicável para a relação entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica.

VI – CONCLUSÃO

Pretendeu-se, com o estudo presente, perceber que tipo de correlações existe entre alguns aspectos do desenvolvimento linguístico (desenvolvimento lexical e desenvolvimento sintáctico) e do desenvolvimento metalinguístico (consciência morfológica e consciência sintáctica) e a qualidade da produção textual ao nível da estruturação da narrativa. Além disso, tendo em conta o cariz dos dados recolhidos, procurou-se também perceber de que modo os aspectos do desenvolvimento linguístico e metalinguístico estudados se correlacionam entre si.

Partindo dos objectivos propostos, pode-se concluir que, para o objectivo, apenas os aspectos relacionados com o desenvolvimento metalinguístico parecem influenciar, de forma positiva e significativa, a qualidade das produções textuais ao nível da estruturação da narrativa. Quanto ao segundo objectivo podemos concluir que se verifica a existência de relações positivas e significativas entre os aspectos do desenvolvimento linguístico e do desenvolvimento metalinguístico estudados, sendo que essa relação se demonstrou mais evidente entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento da consciência morfológica e entre o desenvolvimento sintáctico e o desenvolvimento da consciência sintáctica.

Tais conclusões levam-nos a concluir a importância de trabalhar, em contexto escolar, as capacidades das crianças de reflectir conscienciosamente sobre os processos linguísticos, em vez de se trabalhar somente a sua automatização. Contudo, as conclusões obtidas para o segundo objectivo desta investigação salientam também a importância deste último tipo de trabalho, uma vez que apenas depois de automatizados os processos linguísticos as crianças poderão reflectir acerca dos mesmos e da sua utilização. Assim, as conclusões obtidas apontam para a importância de trabalhar e promover o desenvolvimento da consciência linguística dada a sua significância para a qualidade das produções textuais, sem descurar o trabalho da automatização de aspectos estritamente linguístico ao nível da linguagem escrita.

No entanto, apesar do interesse das conclusões a que se chegou nesta investigação, algumas limitações podem-lhe ser apontadas.

Uma limitação incide no modo de medição dos aspectos relativos ao desenvolvimento linguístico e metalinguístico em estudo nesta investigação. Tal como defende Sim-sim (1998) é limitativo avaliar o desempenho linguístico e metalinguístico de forma fragmentada, ou seja, através de subtestes com itens fixos e fora de situação espontânea. A confirmação dos dados recolhidos através de formas adicionais de observação poderia ter sido uma forma de suprir esta limitação.

Pode-se também ter revelado uma lacuna no estudo presente a não inclusão do estudo do papel de outro tipo de competências, consideradas na literatura como relevantes, na qualidade da produção textual, como por exemplo a revisão e a planificação. Um estudo que cruzasse o tipo de dados obtidos nesta investigação com outros relativos a outro tipo de competências que podem influenciar a qualidade da produção textual poderia permitir uma maior compreensão mais extensa do papel dos diferentes aspectos do desenvolvimento linguístico e metalinguístico na qualidade da produção textual.

Além disso, os participantes deste estudo pertencem a uma instituição de ensino privado que providencia um ensino que se pode considerar de qualidade no panorama nacional e que trabalha de forma recorrente diversos aspectos da linguagem escrita, entre eles a produção textual. Embora este facto dificilmente possa ser considerado uma limitação ao estudo presente, a não ser pelo poder ser considerado uma explicação para que os resultados obtidos em algumas provas tenham sido bastante elevados, fica a ideia de que a aplicação de um estudo semelhante num contexto menos favorecido, ou numa escola que não trabalhe de forma tão recorrente a produção textual, poderia fornecer dados interessantes e complementares aos aqui obtidos para o estudo das relações entre os diferentes aspectos do desenvolvimento linguístico e do desenvolvimento metalinguístico e a qualidade da produção textual.

Para terminar, resta-nos esperar que os resultados e conclusões obtidas neste estudo sirvam de demonstração do interesse do estudo da relação entre o desenvolvimento linguístico e metalinguístico e a qualidade da produção textual e que as suas limitações conduzam a estudos mais completos e elucidativos acerca desta relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, M. T. (2009). *As dificuldades de leitura e escrita em crianças surdas profundas: um estudo de caso com quatro crianças*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baddeley, A. (1997). *Human memory: theory and practice*. Hove: Psychology Press.
- Barros, D. (1990). *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Ática.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R., Slobin, D., Aksu-Koç, A., Bamberg, M., Dasinger, L., Marchman, V., et al. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berninger, V. & Swanson, H. (1994). Modifying Hayes & Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In Butterfield, E. (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp. 57–81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Calfee, R. & Wilson, K. (2004). A Classroom- Based Writing Assessment Framework. In Stone, A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 583–599). New York: The Guilford Press.

Capovilla A., Capovilla, F. & Soares, J. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com a consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9, (1), 39-47.

Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, pp.169-190.

Carvalho, J. A. (1990). A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp. 129-138.

Cole, M. & Cole, S. (2001). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Artmed Editora.

Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfossintáctica na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), pp. 91-97.

Costa Val, M. G. (1991). *Redacção e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Deacon, H., Wade-Wooley, L. & Kirby, J. (2007). Crossover: The Role of Morphological Awareness in French Immersion Children's Reading. *Developmental Psychology*, vol. 43, no.3, 732-746.

Espéret, E. (1979). *Langage et origine sociale des élèves*. Berne: Peter Lang.

Espéret, E. (1984). Processus de Production – Genèse et rôle du schéma narrative dans la conduite de récit. In Moscato, M. & Pieraut-Le Bonniec, G. (Eds.), *Le Langage: construction et actualisation*. Publications de l' Université de Rouen, n° 98.

Fayol, M. (1985). *Le Récit et sa construction – une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel – Paris: Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. (1991). Stories: A psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities. In Pierault Le Bonniec, G. & Dolitsky, M. (Eds.), *From basic language to discourse basis processing* (pp; 229-243). Amsterdam: Benjamin.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M. (2004). Text and Cognition. In Nunes, T. & Bryant, P (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp; 181-197). GB: Kluwer Academic Publishers.

Fitzgerald, J. & Teasley, A. (1986). Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing. *Journal of Educational Psychology*, vol 78, No. 6, 424-432.

Flood, J. & Salus, M. (1982). Metalinguistic Awareness. Its role in language development and assessment. *Topics in Language Disorders*, 2(4), 56-64.

Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing; making plans and juggling constraints, in Gregg, L. & Steinberg, E., *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Coleção Linguística, 2. Porto: Porto Editora.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto / discurso – Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa.

Fowler, A. & Liberman, I. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-189). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gillespie, K. (1999). Using research on writing, in *Focus on basics: connecting research and practice*, vol 3, issue D.

Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Press Universitaire de France.

Gombert, J. (2003). *Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura*. In, Maluf (org). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Reserch*, 82, 781–791.

Graham, S., Schwartz, S. & MacArthur, C. (1995). Effects of Goal Setting and Procedural Facilitation on the Revising Behavior and Writing Performance of Students With Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, vol 87, No. 2, 230-240.

Graham, S., De La Paz, S. & Swanson, P. (1998). The Contribution of Executive Control to the Revising by Students With Writing and Learning Difficulties. *Journal of Educational Psychology*, vol 90, No. 3, 448-460.

Halliday, M. & Hassan, R. (1989). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford.

Hacker, D. J., Plumb, C., Butterfield, E. C., Quathamer, D. & Heineken, E. (1994). Text Revision: Detection and Correction of Errors. *Journal of Educational Psychology*, vol 86, No. 1, 65-78.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. & Randall, S. (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Earlbaum.

Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Indrisano, R. & Squire, J. (Eds.), *Perspectives on writing* (pp. 6–44). Newark, DE: International Reading Association.

Koch, I. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Laroca, M. (2005). *Manual de morfologia do português*. Campinas: UFJF.

Marchesi, A., & Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 22(3), 27-45.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: Parábola.

Martins, J. C. (2009). *Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos do 7º e 8º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. *Narrative development: Six approaches* (pp. 137-174). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mota, M. (2007). *O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização*. Departamento de Psicologia UJFJ.

Mota, M. (2007). Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *Revista de Psicologia da Vetor Editra*, v. 8, nº 2, pp. 131-138.

Mota, M. (2009). O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, vol. 14, n.1, pp. 159-166.

- Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 229-241.
- Nagy, W., Berninger, W. & Abbot, R. (2006). Contributions of Morphological Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no.1, 134–147.
- Nicholls, J., Bauers, A., Pettit, D., Redgwell, V. & Seaman, E. (1989). *Beginning Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. *Noesis*, nº 44, Out./Nov. 24–26.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, T., Bindman, M. & Bryant, P. (1997). Morphological strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), p. 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P. & Olsson, J. (2003). Learning Morphological and Phonological Spelling Rules: An Intervention Study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289–307.
- Nunes, T. & Bryant, P. (2004). Morphological Awareness improves spelling and vocabulary. In *Literacy Today*. Education Publishing Company Ltd.
- Nunes, T. & Bryant, P. (2006). *Improving Literacy by teaching Morphemes*. London: Routledge.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santana, M. I. (2003). *A função epistémica da escrita – da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Schnewly, B. (1988). *Le Langage écrit chez l'enfant – la production des texts informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel – Paris: Delachaux & Niestlé.

Siegler, R., Deloache, J. & Eisenberg, N. (2006). *How Children Develop*. New York: Worth Publishers.

Silva, A. C. (2007). Aprender a ortografia. O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2, (25), 171-182

Sim-sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: Que relação?. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, pp. 21-29.

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

Singer, B. & Bashir, A. (2004). Developmental Variations in Writing Composition Skills. In Stone, A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 559–582). New York: The Guilford Press.

Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. in Kuhn, D. & Siegler, R. (2006). *Handbook of Child Psychology – volume 2*. New Jersey: John Wiley & Sons, inc.

Torrance, M. & Jeffery, G. (1999). *The cognitive demands of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Veiga, C (2006). *As concepções sobre a escrita tendo em conta as dimensões de planificação, textualização e revisão de textos em alunos do 1º, 2º e 3º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Vygostky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Wong, B. & Berninger (2004). Cognitive Processes of Teachers in Implementing Composition Research in Elementary, Middle and High School Classrooms. In Stone,

A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 600–623). New York: The Gilford Press.

ANEXOS

ANEXO A

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA
DOS DADOS**



Exmos encarregados de educação,

Com vista à realização de uma tese de mestrado em Psicologia Educacional, o aluno José Pedro Proença está a desenvolver um trabalho de investigação que pretende correlacionar o desenvolvimento linguístico com a qualidade da produção textual em crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade. Neste âmbito, vimos solicitar autorização para o aluno proceder à aplicação dos instrumentos que medem os diversos aspectos do desenvolvimento linguístico e o acesso a duas composições realizadas pelos alunos em contexto de sala de aula. A aplicação dos instrumentos é de curta duração, sendo estes totalmente anónimos.

Com os melhores cumprimentos

Autorizo o aluno _____ a
participar no trabalho de investigação apresentado.

O encarregado de educação

ANEXO B

PROVA DE DEFINIÇÃO VERBAL

SUBTESTE DE DEFINIÇÃO VERBAL

REGISTO

Nome da criança observada:

Data de observação:

Idade em meses:

Ano de escolaridade:

COTAÇÃO MÁXIMA: 70 PONTOS

Categorias de respostas

Definição categorial particularizada

Definição categorial

Definição perceptual e/ou funcional/sinónimo

Exemplificação

Explicação genérica

Não resposta ou resposta errada

Pontuação

2 pontos

1.5 pontos

1 ponto

0.5 pontos

0 pontos

0 pontos

Exemplos

é um animal que dá leite

é um animal

dá leite

Cornélia

é uma coisa

ITENS E RESPOSTAS

Itens

1 – açúcar

2 – águia

3 – ave

4 – baleia

5 – canguru

6 – cara

7 – cenoura

8 – círculo

9 – cotovelo

10 – dentista

11 – floresta

12 – globo

13 – golfinho

14 – hortaliça

15 – ilha

16 – joelho

17 – lagarto

18 – maçã

19 – ombro

20 – pescador

21 – pescoço

22 – pinguim

23 – praia

24 – professor

25 – pulso

26 – rio

27 – vinho

28 – colorir

29 – descansar

30 – descascar

31 – despejar

32 – empurrar

33 – medir

34 – mergulhar

35 - pegar

Resposta da criança

Observações

Cotação

ANEXO C

PROVA DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

SUBTESTE DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

Instruções e Exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes de seguida.

- A camisola verde do Rui tem um buraco.

P: De que cor é que é a camisola do Rui?

- A Rita viu um gato cinzento muito lindo.

P: O que é que a Rita viu?

- O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.

P: O que é que ficou muito amachucado?

Os 32 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem:

1. **O carro vermelho da mãe teve um furo.**
P: De que cor é que é o carro da mãe?
2. **O locutor anunciou o prémio mais importante.**
P: O que é que o locutor anunciou?
3. **Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.**
P: Onde é que vamos hoje?
4. **Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.**
P: Quais é que eram as árvores mais altas?
5. **O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.**
P: Quem é que foi ao cinema?
6. **Nem o Miguel chegou nem o João saiu.**
P: Quem é que não chegou?
7. **A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.**
P: Quem é que tinha um vestido azul?
8. **Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.**
P: Quem é que chegou primeiro à escola?
9. **A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.**
P: Quem foi ao supermercado?
10. **O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.**
P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?
11. **O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.**
P: Quem é que saltou por cima da zebra?
12. **Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.**
P: Quem é que chegou primeiro a casa?
13. **O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.**
P: Quem é que tinha uma gravata amarela?
14. **O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.**
P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?
15. **Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.**
P: Porque é que o André foi ao futebol?
16. **O carro vermelho da mãe teve um furo.**
P: De que cor é que é o carro da mãe?

- 17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.**
P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?
- 18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.**
P: O que é que acontecerá se não chover?
- 19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.**
P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?
- 20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.**
P: Para que é que eles foram à loja?
- 21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.**
P: Para que é que se levantou cedo o João?
- 22. O menino foi arranhado pelo gato.**
P: Quem é que arranhou o menino?
- 23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.**
P: Quem é que arrumará o quarto?
- 24. O rapaz foi beijado pela rapariga.**
P: Quem é que beijou?
- 25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim.**
P: Quem é que decidiu ficar no jardim?
- 26. O leão foi atacado pelo tigre.**
P: Quem é que atacou?
- 27. Não veio uma única pessoa à festa.**
P: Quem é que não veio à festa?
- 28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.**
P: A quem é que vão emprestar o livro?
- 29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.**
P: Onde é que estava o ratinho branco?
- 30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.**
P: Quem é que não gostou do filme?
- 31. Uma única pessoa não veio à festa.**
P: Quem é que não veio à festa?
- 32. A carteira foi-me roubada no autocarro.**
P: Quem é que roubou a carteira?

Cotação: a cotação máxima deste subteste é de 32 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.

ANEXO D

PROVA DE REFLEXÃO MORFO-SINTÁTICA

SUBTESTE DE REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA

Instruções e Exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-me se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.

1º Exemplo

a) Repete

- as meninas joga à bola

b) Esperar que a criança repita e perguntar: A frase está correcta ou incorrecta? Se a criança responder que está incorrecta perguntar: Onde?

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida: Então como é que se deve dizer correctamente?

Repetem-se os passos a), b) e c) para o 2º exemplo:

- a Rita viu um lindo gato cinzento amanhã

e para o 3º exemplo:

- carro o novo é

Itens:

1. amanhã o Tiago foi à praia com os pais
2. os óculos da Maria era cinzento
3. as girafas têm um pescoço comprido
4. muro cavalo o saltou o
5. o amarelo, o verde e o azul é uma cor
6. o bebé fez barulho antes que adormecer
7. o cão coçou por causa das pulgas que o atacaram
8. os livros e as revistas compram-se nas livrarias
9. se no Domingo está bom tempo, vou à praia
10. muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola
11. a mãe sobe para o comboio antes do comboio parta
12. as rosas e os cravos é uma flor
13. o Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar
14. a gente ganhámos a aposta
15. mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio
16. com mexe a comida a colher a mãe
17. ao Jorge dado foi um prémio
18. Luís e Jorge não vão à rua
19. vamos limpar esta sala cuidadosamente
20. ao jantar comerá-se gelado
21. que bom que era que ela vem esta noite
22. os pais deram ao Jorge e à Joana um presente

FOLHA DE COTAÇÃO

ITENS E RESPOSTAS:

	repetição		detecção do erro		correção	
	c*	e**	sim	não	certa	errada
1. R:						
2. R:						
3. R:						
4. R:						
5. R:						
6. R:						
7. R:						
8. R:						
9. R:						
10. R:						
11. R:						
12. R:						
13. R:						
14. R:						
15. R:						
16. R:						
17. R:						
18. R:						
19. R:						
20. R:						
21. R:						
22. R:						

Nota: c* repetição corrigida; e** repetição exacta (sem correção)

ANEXO E

**PROVA DE INTERPRETAÇÃO DE PSEUDO-
PALAVRAS**

Interpretação de Pseudo – Palavras
(Adaptado de João Rosa, 2003)

Item	Sub-escala 1	Sub-escala 2
1	Tesourador	Para construir uma casa preciso de um pedrador.
2	Lapisaria	Quando for pequeno quero ter uma cadernaria.
3	Estrelista	O meu vizinho é um grande alhista.
4	Desfeliz	Ela é muito desamável.
5	Regritar	O coelho correu tanto que ficou recansado.
6	Copário	Gosto muito do que tenho guardado no meu doçário.
7	Tachório	Se queres mais buracos no cinto tens que ir ao furatório.
8	Inalegre	Ele comportava-se de uma forma inatural.
9	Foguetãozeco	Com aquele tamanho, parece um giganteco.
10	Lunestre	O bacalhau é um ser aquestre.

11	canibaleza	Ela era uma rapariga bonita. Todos os rapazes diziam: “ Que boniteza.
12	Canalhagem	Que multidão, nunca vi tanta gentalhagem na rua.
13	Trigal	O meu pai comprou um terreno com muitas vinhas. O vinheiral vai dar muitos cachos de uvas.
14	Recordanças	O João enganou-se na data de anos do amigo Manel. Foi à festa do amigo dois dias antes. Quando percebeu o engano disse para o Manel: Que trapalhança.
15	Abaladiço	O João está sempre a copiar o desenho dos outros. A Rita um dia destes impôs-se e disse: Que imitadiço!

ANEXO F

**FOLHA DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA
QUALIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

FOLHA DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS (0 a 20)

Existência de relações temporais

- existência de uma cronologia das ações
- pertinência e coerência das relações feitas
- qualidade das relações temporais feitas

Existência de relações causais

- existência de relações causa-efeito
- pertinência e coerência das relações feitas
- qualidade das relações feitas

Introdução de diferentes personagens

- existência de diferentes personagens
- existência e qualidade de referências a traços caracterizadores das personagens
- pertinência das personagens introduzidas

Existência de um conflito

- Existência de uma complicação que marca uma ruptura ou acontecimento especial ao desenrolar da história
- pertinência do conflito introduzido
- qualidade da exposição do conflito
- existência de reacção/ resolução do conflito
- pertinência da reacção/ resolução do conflito
- qualidade da exposição da reacção/ resolução do conflito

Existência de encerramento

- existência de um episódio que marque o final da história
- clareza, pertinência e coerência em relação ao resto da história do episódio apresentado
- existência de uma conclusão/moral para a história feita

Produção de vários episódios

- qualidade e pertinência dos episódios apresentados
- existência de relação e ligação entre episódios

Coerência e Coesão geral do texto

ANEXO G

**OUTPUTS DO SPSS RELATIVOS À ESTATÍSTICA
DESCRITIVA**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Def.Verbal	47	34,5	62,0	48,989	6,7118
Est.Complexas	47	21	30	26,36	2,298
Ref.Morf.Sint	47	30,5	60,5	49,702	6,2247
Interp.Pseudo.palavras	47	7	26	16,85	4,059
Composições	47	5,5	19,0	13,979	3,1930
Valid N (listwise)	47				

Percentiles

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Weighted	Def.Verbal	37,500	38,500	45,000	49,000	54,500	58,000	61,100
Average(Definition 1)								
Tukey's Hinges	Def.Verbal			45,250	49,000	54,250		

Percentiles

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Weighted	Ref.Morf.Sint	38,600	42,200	46,000	50,000	54,500	57,600	59,600
Average(Definition 1)								
Tukey's Hinges	Ref.Morf.Sint			46,000	50,000	54,250		

ANEXO H

OUTPUT DO SPSS RELATIVO AO ESTUDO DA NORMALIDADE

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Def.Verbal	Est.Complexas	Ref.Morf.Sint	Con.Morf	Composições
N		47	47	47	47	47
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	48,989	26,36	49,702	16,85	13,979
	Std. Deviation	6,7118	2,298	6,2247	4,059	3,1930
Most Extreme Differences	Absolute	,059	,163	,055	,114	,098
	Positive	,059	,085	,055	,094	,058
	Negative	-,050	-,163	-,055	-,114	-,098
Kolmogorov-Smirnov Z		,402	1,115	,376	,779	,674
Asymp. Sig. (2-tailed)		,997	,166	,999	,579	,754

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

ANEXO I

OUTPUT DO SPSS RELATIVO AO TESTE DE CORRELAÇÃO DE PEARSON

Correlations

		Def.Verbal	Est.Complexas	Ref.Morf.Sint	Con.Morf	Composições
Def.Verbal	Pearson Correlation	1	,301 [*]	,331 [*]	,466 ^{**}	,217
	Sig. (2-tailed)		,040	,023	,001	,144
	N	47	47	47	47	47
Est.Complexas	Pearson Correlation	,301 [*]	1	,444 ^{**}	,302 [*]	,286
	Sig. (2-tailed)	,040		,002	,039	,052
	N	47	47	47	47	47
Ref.Morf.Sint	Pearson Correlation	,331 [*]	,444 ^{**}	1	,442 ^{**}	,518 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,023	,002		,002	,000
	N	47	47	47	47	47
Con.Morf	Pearson Correlation	,466 ^{**}	,302 [*]	,442 ^{**}	1	,443 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,001	,039	,002		,002
	N	47	47	47	47	47
Composições	Pearson Correlation	,217	,286	,518 ^{**}	,443 ^{**}	1
	Sig. (2-tailed)	,144	,052	,000	,002	
	N	47	47	47	47	47

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).