

DM  
EÇA1

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

**Efeitos da planificação na produção do texto narrativo  
em alunos do 6º ano de escolaridade**

**Tese de Mestrado em Psicologia Educacional**

**Orientadora: Professora Doutora Margarida Alves Martins**

**Maria do Rosário Demony de Almeida Eça**

**1996**



Centro de Documentação do I.S.P.A.

Telf. 806 31 84

Reg. 9810

C.

### **Agradecimentos:**

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Margarida Alves Martins, pelas sugestões, apoio e acompanhamento que deu a este trabalho;

À Professora Doutora Glória Ramalho, pela ajuda preciosa que prestou no tratamento estatístico dos dados;

Aos alunos que comigo realizaram este trabalho;

À sua professora, minha querida amiga Albertina Vieira, pela colaboração e empenhamento com que acompanhou o trabalho com as suas turmas;

A todos os colegas e amigos que se dispuseram a ajudar-me de forma totalmente desinteressada, na leitura e avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

Aos meus filhos:

André

Joana

João

Sara

*A escrita, como a própria vida  
é uma viagem de descoberta.*

Henry Miller

## ÍNDICE

|                                                                                                       | Página |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>Introdução</b>                                                                                     | 1      |
| <b>Parte teórica:</b>                                                                                 |        |
| <b>Capítulo I - Modelos de produção textual:</b>                                                      | 4      |
| 1.1. Perspectiva cronológica de estudos realizados no âmbito da produção textual desde a década de 60 | 5      |
| 1.2. Etapas fundamentais no estudo dos modelos de produção textual                                    | 10     |
| 1.3. Aquisição de modelos e metacognição                                                              | 44     |
| 1.4. A aquisição da narrativa                                                                         | 55     |
| <b>Capítulo II - A planificação do texto narrativo:</b>                                               | 68     |
| 2.1. O conceito de planificação em psicologia                                                         | 68     |
| 2.2. Pesquisas sobre a planificação na produção textual                                               | 75     |
| 2.3. A planificação do texto narrativo:                                                               | 82     |
| 2.3.1. O esquema narrativo                                                                            | 85     |
| 2.3.2. A enunciação                                                                                   | 99     |
| 2.3.3. Coesão e coerência                                                                             | 108    |
| 2.3.4. Organizadores textuais                                                                         | 123    |
| 2.3.5. Pontuação                                                                                      | 130    |
| 2.3.6. Tempos verbais                                                                                 | 138    |

## **Parte Experimental:**

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Capítulo III</b>                                                                    | 156 |
| <b>3.1. Problemática e hipóteses</b>                                                   | 156 |
| 3.1.1. Problemática geral                                                              | 156 |
| 3.1.2. Objectivo geral                                                                 | 157 |
| 3.1.3. Hipóteses                                                                       | 157 |
| <b>3.2. Metodologia</b>                                                                | 158 |
| 3.2.1. Amostra                                                                         | 158 |
| 3.2.2. Tarefa                                                                          | 160 |
| 3.2.3. Procedimento                                                                    | 162 |
| <b>Capítulo IV</b>                                                                     | 172 |
| <b>4. Análise de resultados</b>                                                        | 172 |
| 4.1. Análise qualitativa                                                               | 172 |
| 4.2. Avaliação quantitativa                                                            | 195 |
| 4.3. Comparação entre os resultados da análise qualitativa e da avaliação quantitativa | 200 |
| <b>Capítulo V</b>                                                                      | 209 |
| <b>5. Discussão de resultados</b>                                                      | 209 |
| 5.1. Discussão de resultados da análise qualitativa nos três grupos de variáveis       | 210 |
| 5.2. Discussão dos resultados da avaliação quantitativa                                | 232 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>5.3. Discussão da intervenção de ensino realizada junto do Grupo Experimental</b> | 233 |
| <b>Conclusões</b>                                                                    | 244 |
| <b>Bibliografia</b>                                                                  | 247 |
| <b>Anexos</b>                                                                        | 257 |

|                                                                               |               |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Índice de anexos:</b>                                                      | <b>Página</b> |
| <b>Lista de anexos</b>                                                        | 258           |
| <b>Figuras:</b>                                                               |               |
| <b>Anexo 1 - Modelo dos processos redaccionais</b>                            | 259           |
| <b>Anexo 2 - Modelo interactivo e paralelo</b>                                | 260           |
| <b>Anexo 3 - Variáveis que se processam na realização da tarefa</b>           | 261           |
| <b>Anexo 4 - Processo de “dizer o conhecimento”</b>                           | 262           |
| <b>Anexo 5 - Processo de “transformar o conhecimento”</b>                     | 263           |
| <b>Quadros:</b>                                                               |               |
| <b>Anexo A - Introdutor de narrativa</b>                                      | 264           |
| <b>Anexo B - Instância de enunciação</b>                                      | 264           |
| <b>Anexo C - Paralelismo entre a situação inicial e a situação final</b>      | 265           |
| <b>Anexo D - Formas verbais adequadas</b>                                     | 266           |
| <b>Anexo E - Pontuação utilizada nas cinco sequências do texto</b>            | 267           |
| <b>Anexo F - Organizadores textuais nas cinco sequências do texto</b>         | 270           |
| <b>Anexo G - Avaliação quantitativa: médias de classificações individuais</b> | 272           |

**Textos:**

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Anexo H - Texto de base e Recontos dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle no Pré-teste e no Post-teste</b> | <b>273</b> |
| Texto de base                                                                                                                  | 274        |
| Recontos dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle no pré-teste e no post-teste                                  | 279        |
| Recontos dos alunos do Grupo Experimental no pré-teste                                                                         | 280        |
| Recontos dos alunos do Grupo de Controle no pré-teste                                                                          | 317        |
| Recontos dos alunos do Grupo Experimental no post-teste                                                                        | 342        |
| Recontos dos alunos do Grupo de Controle no post-teste                                                                         | 381        |

## **Introdução:**

As razões que me levaram a escolher esta problemática para estudo prendem-se, antes de mais, com uma das minhas preocupações fundamentais como docente, ao longo de vários anos de exercício da profissão.

Com efeito, como professora de Língua materna, sinto, com particular acuidade, o problema das dificuldades de domínio da escrita, manifestadas ao longo de toda a escolaridade e mesmo para além dela. Comungo da ideia de que se pode chegar ao domínio da leitura, e consequentemente do universo do escrito, através da escrita, não sendo, contrariamente àquilo que é difundido pelo senso comum, o inverso verdadeiro. Esta minha convicção baseia-se na constatação, verificada também com alunos, de que nem sempre um bom leitor é um bom escritor, e que frequentemente um bom escritor será um bom leitor. Efectivamente, o bom escritor é, com certeza, aquele que adquiriu o gosto pela escrita, compreendeu a utilidade e funcionalidade da escrita, e tem confiança nas suas capacidades como escritor. Este escritor desenvolveu um processo de apropriação pessoal da escrita, e esse processo vai levá-lo à descoberta do mundo do escrito, através da leitura.

Freinet ensinou-nos que a escola pode transmitir às crianças este gosto pela escrita, e levá-las a este processo de apropriação do escrito, que nelas perdurará ao longo de toda a sua vida. O domínio da escrita será uma condição necessária à promoção cultural dessas crianças, e determinará o seu desenvolvimento como cidadãos de uma sociedade democrática.

Contudo, não se chega ao domínio da escrita apenas levando as crianças a experimentar e vivenciar as situações em que a escrita lhes é útil, lhes provoca prazer, as transporta para um mundo em que as fronteiras da emoção não têm limites. Tudo isto é necessário e fundamental, mas hoje penso que não chega.

É necessário, principalmente depois da primeira fase de escolaridade, em que as crianças deverão aprender a desvendar o universo do escrito, e sentir prazer nessa aprendizagem, ir mais longe: o domínio da escrita não vem por si só, numa sociedade em que as solicitações são cada vez maiores e o grau de exigência cada vez mais complexo.

Pensamos, hoje, que o domínio da escrita se funda e cria raízes afectivas no indivíduo desde muito cedo, antes da entrada na escola e durante os seus primeiros anos de aprendizagem. Mas pensamos

também que, após esses primeiros e decisivos passos, é necessário dotar os indivíduos de instrumentos eficazes que lhes permitam encarar e resolver as situações problemáticas que se lhes deparesentem, rejeitando de forma consciente uma postura de consumidores acríticos e passivos, a que a sociedade tenta reduzi-los.

Levemos, pois, as nossas crianças e jovens a ultrapassar a fase de tacteamento, e a ascender a uma fase de domínio consciente daquilo de que são capazes e daquilo que sabem. Teremos, para isso, de lhes fornecer condições e utensílios; teremos, para além de continuar a fomentar o gosto e o prazer da escrita, de lhes ensinar como se faz, e por que razão pensamos que essa forma é uma das melhores para o fazer. Aí estaremos a treinar competências específicas, a experimentar técnicas, a comparar estratégias e resultados, sempre na perspectiva de levar essas crianças e jovens a compreenderem para onde caminham, em que ponto estão, o que lhes falta ainda caminhar.

Este trabalho pretende contribuir, de forma muito modesta, para a reflexão sobre alguns dos processos de levar a ultrapassar a fase de tacteamento, e a dominarem, de forma cada vez mais consciente, utensílios e técnicas. Para isso servimo-nos das pesquisas feitas no âmbito da Psicologia, através das quais se pretende compreender aquilo que se passa quando o indivíduo empreende o seu caminho de descoberta e apropriação da escrita.

Pensamos igualmente que este tipo de abordagem também poderá fornecer um contributo para o debate sobre a problemática das dificuldades dos sujeitos no domínio da escrita, na medida em que nos permite encarar a questão de um ponto de vista do interior do indivíduo que realiza uma determinada tarefa, sem esquecer os condicionalismos a que essa realização está sujeita (embora este aspecto não esteja inserido no campo deste trabalho).

Escolhemos, no âmbito da produção textual, um aspecto restrito, que nos parece ser particularmente propício ao desenvolvimento de uma atitude de reflexão de tipo metacognitivo nos alunos: trata-se da problemática da aprendizagem da planificação textual, prática ainda hoje pouco corrente nas aulas de Língua materna.

Optámos por um estudo comparativo entre dois grupos, escolhidos de forma aleatória dentro da mesma escola, por razões de carácter prático. Com um dos grupos desenvolveu-se um trabalho de aprofundamento e treino do processo de planificação, na produção de texto narrativo, que foi considerado o tipo de texto mais adequado a esta faixa etária. Optou-se, também, por uma produção

mais condicionada, o reconto, de forma a uniformizar critérios de avaliação e análise dos textos produzidos por cada um dos grupos.

Este trabalho inclui uma parte teórica e uma parte experimental. Na parte teórica, abordaremos dois aspectos que nos parecem fundamentais nesta problemática: as pesquisas realizadas, essencialmente no campo da Psicologia, sobre modelos de produção textual, metacognição e aquisição da narrativa; e as questões relacionadas com a aprendizagem da planificação do texto narrativo.

Na parte experimental, dedicaremos um capítulo à problemática do trabalho, hipóteses e metodologia adoptada; outro à análise de resultados; e finalmente, um terceiro à discussão desses mesmos resultados.

Num último ponto, referiremos as conclusões finais do trabalho.

## **PARTE TEÓRICA**

### **CAPITULO I**

#### **Modelos de produção textual**

As dificuldades dos alunos em matéria de expressão escrita foram já objecto de considerações variadas e de múltiplos trabalhos de pesquisa, tal como foi referido na introdução deste trabalho.

O estudo dos processos de produção textual - a análise das operações efectuadas pelo sujeito quando escreve um texto -, afigura-se fundamental para a compreensão dessas dificuldades, e para a elaboração de eventuais propostas de remediação e melhoramento.

Os estudos realizados no âmbito da semiologia e da linguística constituem utensílios importantes para a compreensão da estrutura do texto, e por essa razão contribuem para a formulação de hipóteses sobre as operações efectuadas pelo sujeito redactor.

Contudo, esse tipo de abordagem não é suficiente para se poder chegar à compreensão profunda daquilo que se passa quando um sujeito escreve um texto, do seu funcionamento cognitivo antes, durante e após a realização da tarefa.

Com efeito, como afirma Michel Charolles (1986), fazer a descrição da organização de um produto, não é o mesmo que analisar a actividade que leva à elaboração desse produto.

É este segundo aspecto - a análise da actividade que leva à elaboração de um texto escrito -, que interessa fundamentalmente aos psicólogos. Por essa razão os estudiosos neste campo têm vindo a elaborar alguns modelos de produção textual, que, em termos gerais, descrevem as actividades do sujeito redactor.

Claudine Garcia-Debanc (1986) analisou as influências desses modelos nas práticas pedagógicas relacionadas com a escrita.

Considera esta autora que, ao fornecerem indicações sobre o funcionamento cognitivo do sujeito durante a realização da tarefa, estes modelos ajudam, por um lado, o professor, na construção de instrumentos pedagógicos adequados e eficazes; e, por outro lado, o aluno, na apropriação e no domínio das operações necessárias à realização da tarefa.

No intuito de simplificar a abordagem de alguns desses modelos, dividimos o presente capítulo em quatro partes:

1. Breve perspectiva cronológica de estudos realizados no âmbito da produção textual desde a década de 60;
2. Etapas fundamentais no estudo dos processos de produção e na elaboração de modelos;
3. Aquisição de modelos e metacognição.
4. A aquisição da narrativa.

### **1.1. Perspectiva cronológica de estudos realizados no âmbito da produção textual desde a década de 60:**

Alguns autores esboçaram perspectivas de tipo cronológico relativas às várias abordagens da produção textual, especialmente a partir dos anos 60.

Entre eles, podemos citar Witte (1985), Faigley et al. (1985), Cooper e Matsushashi (1983).

Outros autores - tais como Piolat e Roussey (1992) - optaram por uma panorâmica, não de tipo cronológico, mas em termos de respostas a questões consideradas fundamentais na abordagem da produção textual. Este segundo tipo de perspectiva será descrito mais adiante, no ponto seguinte deste capítulo.

Cooper e Matsushashi (1983) consideram que a produção textual é um campo de pesquisa que não poderá ser dominado pela utilização de uma só metodologia, e que uma boa teoria será aquela que se revela útil na abordagem deste ou daquele aspecto desta problemática. Entre as perspectivas e metodologias seguidas no estudo da composição escrita, destacam as seguintes: Teoria do discurso, Estudos sobre Linguística textual e estrutura do texto, Estudos sobre as diferenças entre Linguagem oral e escrita, Estudos experimentais.

Mais do que esboçar uma perspectiva cronológica, estes autores fazem uma panorâmica das várias abordagens possíveis do texto, estabelecendo as relações entre elas, e considerando aspectos positivos e negativos.

Witte (1985), pelo contrário, aborda a questão de um ponto de vista cronológico, afirmando que, ao longo da segunda metade do século XX, e mais precisamente a partir da década de 60, os estudos sobre a composição escrita passaram gradualmente de estudos "orientados para o produto" (Witte, pág. 256; Hayes e Flower, 1986, pág. 1106), para "conceptualizações da escrita como um processo" (Witte, pág. 256), e para estudos "orientados para os processos" (Hayes e Flower, 1986, pág. 1106).

Nesta linha, Faigley (Faigley et.al., 1985) considera a bordagem da escrita orientada para os processos, e faz um breve historial dos trabalhos realizados neste domínio, esboçando um esquema de grandes posições teóricas sobre a composição escrita. Considera "três gerações" (pág.3) na pesquisa sobre a composição, recisando, no entanto, que não se trata de divisões estritamente cronológicas, mas que reflectem, também, mudanças nas metodologias e nas formas de encarar a produção escrita.

A primeira geração centrou-se em estudos de carácter pedagógico e comparativo, cujo mérito foi o facto de terem sido os primeiros a identificar os "processos" de composição como o principal foco de pesquisa. Incluem-se nesta linha de pesquisa autores como Rohman e Welecke (1964, cit. por Witte). Estes autores foram dos primeiros a considerar a composição como um processo representado por uma série de estádios (Witte, 1985; Faigley, 1985), organizados numa sequência linear, constituída por três fases: pré-escrita, escrita e re-escrita.

Embora se apresente como uma visão demasiadamente simplista e "confortável" para muitos professores e teorizadores, este modelo teve o mérito de chamar a atenção para o facto de a escrita ser essencialmente um processo, e não apenas um produto.

Uma visão semelhante à de Rohman e Wlecke é a de Britton, Burgess, Martin, Mcleod e Rosen (1975, cit. por Witte). O modelo proposto por estes autores inclui uma sequência constituída por "concepção, incubação e produção" (Witte, pág.257), sendo a revisão o estágio final do processo. De acordo com este modelo, o sujeito redactor passa de uma forma sequencial e linear de um estágio para o estágio seguinte.

Estas duas visões da composição escrita como um processo linear são, em certa medida, concordantes com outras formulações, como as de Collins e Entner (1980), King (1978) e Murray (1978), citados por Witte.

A perspectiva de Murray, contudo, embora coincidente com o modelo linear de estádios, propõe novos termos para as fases do processo de composição: previsão, visão e revisão. Estes termos

incluem uma componente de "descoberta" durante o processo da composição, o que pode sugerir que este modelo vai mais longe do que a concepção linear anterior. O conceito de "descoberta" vai aparecer um pouco mais tarde em autores como Bereiter e Scardamalia (1987), Olson (1985), Molitor (1989, cit. por Bryson et al., 1991) e Kaufer, Hayes e Flower (1986, cit. por Bryson et al., 1991).

Outro modelo que, embora partindo da existência de uma sequência linear de três fases, vai um pouco mais longe do que o modelo de Rohman e Wlecke (1964), é o que foi elaborado por Anderson (1980). Este autor considera que "o problema básico da escrita é coordenação de múltiplas e independentes exigências de processamento de informação, envolvidas na produção escrita." (Anderson, 1980, pág. 454).

Este conceito de coordenação de actividades vai aparecer mais tarde em Fayol (1990), por exemplo. Também no modelo elaborado por Hayes e Flower (1980, cit. por Garcia-Debanc, 1986), surge o conceito de "monitoring", que corresponde a uma actividade realizada a nível de uma instância de controle, exercida ao longo de todo o processo de produção escrita.

Anderson apresenta um modelo de escrita semelhante ao modelo linear tri-fásico, mas reformula e aprofunda estes termos, considerando as três fases da seguinte forma:

.Geração de ideias, ou fase de pré-escrita, na qual o sujeito decide aquilo que quer escrever, e que o autor considera como um processo de resolução de um problema, com vista a atingir uma determinada finalidade, sendo necessário que o sujeito comece por definir essa finalidade para a sua produção, e que seguidamente ponha em acção um número variado de técnicas de resolução de problemas, sendo esta esta primeira fase aquela que envolve maior dose de criatividade da parte do sujeito;.

.Composição, ou fase de escrita, na qual o texto é elaborado, e considerando o autor, de acordo com Wason (1978, cit. por Anderson, pag. 458), a existência de dois modelos diferentes para estabelecer a ligação entre a geração de ideias e a composição: no primeiro, o sujeito começa por engendrar as ideias, criando um esboço do texto que quer escrever, e transpondo-o para um primeiro rascunho; no segundo, o sujeito compõe o primeiro rascunho, à medida que vai engendrando as ideias. Anderson considera que a maioria dos bons "escreventes" adoptam uma atitude de compromisso entre estas duas posições; e que para resolver o problema da coordenação de

actividades, é necessário que exista uma alternância entre os dois modelos, e uma flexibilidade que permita passar da geração de ideias à composição e vice-versa.

. Fase da edição ou re-escrita, na qual o sujeito volta a trabalhar o texto, de forma a torná-lo mais eficaz, do ponto de vista comunicativo, formulando juízos de valor sobre aquilo que escreveu anteriormente, nomeadamente no que diz respeito a ideias, estrutura do texto, conexão do "tecido textual", estilo e erros gramaticais. Também nesta fase deverá haver flexibilidade, relativamente às duas fases anteriores.

Como acabamos de verificar, este modelo vai claramente mais longe do que o modelo linear, essencialmente por duas ordens de razões: em primeiro lugar, o autor considera a escrita como uma actividade de resolução de problemas, na qual a primeira tarefa é a definição de uma finalidade, remetendo esta concepção para a noção de "hierarquia", contraditória com a ideia da sequencialização linear do processo da escrita; em segundo lugar, refere a necessidade de alternância - ou "recursividade" - entre as três fases do processo da escrita.

Os estudos dos autores incluídos nesta "primeira geração", nomeadamente os de Rohman e Wlecke, estimularam a continuação de novas pesquisas, a maior parte das quais por reacção a esse modelo (Faigley, 1985).

Com efeito, e ainda segundo Witte (1985), muitas das concepções sobre a composição escrita, surgidas posteriormente, e integradas na "2ª geração" apareceram como reacções alternativas à visão simplista descrita nos modelos lineares anteriores, como o de Rohman e Wlecke. Witte afirma que o modelo linear tradicional tem vindo a ser criticado essencialmente por contrariar os conceitos de "recursividade" (Emig, 1971, cit. por Witte, pág. 259; e por Faigley, pág. 5; Hayes e Flower, 1980, 1981; Sommers, 1979, 1980; Nold, 1981, cits. por Witte, pág. 259) e de "hierarquia" (Hayes e Flower, 1980; Sommers, 1979, 1980; Gould, 1980, cits. por Witte, pág. 259), no processo de composição. Segundo Witte, os conceitos de recursividade e hierarquia representam consideráveis avanços teóricos, relativamente ao modelo tradicional anterior.

Outros autores partilham deste ponto de vista, tais como Emig (1971) que, ao criticar os modelos lineares, afirma que a planificação, por exemplo, é um sub-processo presente ao longo de todo o processo da escrita (Emig, cit. por Faigley, 1985). Também os trabalhos de Hayes e Flower (1980, 1981) e de Sommers (1979, cit. por Witte, pág. 259; e 1980, cit. por Faigley), apontam para o facto de as actividades de composição não se processarem de forma linear, sendo antes actividades com

carácter recursivo, e frequentemente encaixadas umas nas outras. Todos estes trabalhos representam um corte com o contexto histórico descrito anteriormente.

Nesta segunda geração de pesquisa, são utilizadas várias metodologias para analisar as estratégias dos sujeitos redactores, entre as quais a análise de protocolos em voz alta (Hayes e Flower, 1980); as entrevistas a posteriori; a observação do comportamento do sujeito durante a composição; a análise do texto produzido e a aplicação de teorias de desenvolvimento cognitivo.

A terceira geração de pesquisa surgiu, tal como tinha acontecido com a segunda, por reacção a um modelo, neste caso o de Hayes e Flower. Integram-se nesta geração autores como Beaugrande (1984) e Bizell (1982, cit. por Faigley), que poderão ser considerados como representantes de duas linhas de pensamento e de pesquisa. Assim, segundo Faigley et al. (1985), Beaugrande distancia-se do modelo de Hayes e Flower, essencialmente por considerar que os processos que integram o modelo de produção escrita ocorrem em simultâneo e influenciam-se mutuamente; os critérios para a elaboração de um modelo de escrita são fornecidos pelos "recursos cognitivos" do sujeito; e a escrita é, por seu lado, uma forma (um processo) de aumentar esses mesmos recursos cognitivos.

A outra linha de pensamento baseia-se nos trabalhos de Bizell (1982, cit. por Faigley), que criticou o modelo de Hayes e Flower, porque considerou que esses autores descreveram o "como" se processa a composição, e não o "porquê" desse processamento.

Bizell encara, pois, a questão da produção escrita, não na perspectiva individual do sujeito, mas na perspectiva dos usos da escrita na sociedade.

Em síntese, Faigley considera que os estudos sobre a composição escrita se dividem actualmente em três correntes, correspondendo cada uma a uma visão diferente da mesma: a perspectiva literária, a perspectiva cognitiva e a perspectiva social.

Interessa-nos fundamentalmente neste trabalho a perspectiva cognitiva, como já foi referido. Descreveremos, assim, alguns modelos de produção textual inseridos nesta perspectiva, modelos esses que assinalam etapas importantes no estudo da produção escrita.

## **1.2. Etapas fundamentais no estudo dos processos de produção escrita e na elaboração de modelos :**

Procuraremos, neste segundo ponto do capítulo, descrever os modelos que mais contribuíram para o desenvolvimento dos estudos sobre os processos de composição de um texto. Adoptaremos uma perspectiva cronológica, começando pelos trabalhos realizados no início da década de 80, que nos parecem constituir o ponto de partida das pesquisas actuais sobre produção textual.

O primeiro modelo que iremos descrever é o de Hayes e Flower (1980), que constitui uma referência fundamental no estudo dos processos de produção textual.

Vários autores referiram, por esta razão, este modelo (Garcia-Debanc, 1986; Fayol e Schneuwly, 1986; Hayes e Flower, 1986; Bereiter e Scardamalia, 1987; Fayol, 1990 e 1991; Piolat e Roussey, 1992; Glover et al., 1990).

Constituindo uma tentativa de descrição das actividades do sujeito redactor, este modelo baseou-se na recolha e análise de "protocolos" de escrita, definidos por Hayes e Flower como: "...uma descrição das actividades ordenadas no tempo, assumidas e efectuadas por um sujeito durante a realização de uma tarefa." (cit. por Garcia-Debanc, 1986, pág. 25).

Segundo Garcia-Debanc (1986), a análise de protocolos é geralmente utilizada para estudar as actividades de resolução de problemas.

Existem, contudo, algumas operações, não directamente observáveis, que podem ter um papel fundamental na produção do texto, e que muitas vezes não aparecem no protocolo, como, por exemplo, as que assinalam as dificuldades que o sujeito pode ter para iniciar o texto.

O protocolo é um testemunho da resolução do problema de elaboração do texto, sob a forma de soluções sucessivamente experimentadas. Mas, e ainda de acordo com Garcia-Debanc, não fornece indicações sobre os processos de procura na memória e de construção, que conduzem à elaboração das ideias.

Também Scardamalia, Bereiter e Goelman (1982, cit. por Debanc, pág. 26) sublinham o papel fundamental das operações que orientam as tomadas de decisão que têm de ser continuamente efectuadas durante a actividade da escrita. Estas operações, como escapam a um controle consciente, também não poderão aparecer nos protocolos de escrita.

Apesar destas reservas, a análise de protocolos permite recolher um número bastante razoável de informações preciosas sobre o processo da escrita.

As informações obtidas por este meio por Hayes e Flower, permitiu-lhes elaborar um modelo de organização das operações intervenientes no acto da escrita.

O modelo proposto (1980) é o seguinte (anexo 1):

### **Quadro 1**

#### **Modelo dos processos redaccionais**

(Garcia-Debanc, 1985, pág. 27, de J.R. Hayes e L.S. Flower, Identifying the organization of writing processes, in Cognitive Processes in Writing, 1980)

A parte do esquema relativa à actividade da escrita propriamente dita, é a que está englobada no enquadramento " concepção, planificação, textualização, revisão ".

No entanto, o esquema indica igualmente as componentes do contexto de realização da tarefa, e da estrutura da memória do redactor. Estes factores são também fundamentais na tarefa da produção escrita.

As principais operações descritas neste modelo são as seguintes :

1) As operações de planificação, que consistem em definir a finalidade do texto e em estabelecer um plano que servirá de guia para o conjunto da produção, dividindo-se em três sub-processos:

- . a concepção, na qual o redactor procura na memória a longo termo informações necessárias à realização da tarefa ;

- . a organização, que consiste na escolha de uma ordem de apresentação dessas informações - selecção de elementos, hierarquização, divisão em categorias;

- . o reenquadramento, através do qual são feitos ajustamentos relacionados com a adequação do texto à finalidade e ao auditório;

2) As operações de textualização, que englobam todas as actividades ligadas à redacção do texto propriamente dita, e estão dependentes de limitações de tipo local - sintaxe, ortografia, vocabulário, etc.-, e global - organização global do texto, articulação das sequências, coerência macro-estrutural, etc.;

3) As operações de revisão, que se subdividem em dois tipos de operações :

- . a leitura crítica, que serve para procurar eventuais erros relativos ao código escrito, para detectar possíveis efeitos de incompreensão, e para avaliar a adequação do texto às finalidades e destinatários;
- . a "mise au point", que permite a elaboração da versão definitiva do texto.

As operações de revisão estão intimamente relacionadas com as operações de planificação, na medida em que a revisão só assume um sentido pleno, quando feita com base na planificação elaborada.

O modelo de Hayes e Flower e o esquema proposto não devem ser entendidos de forma linear: com efeito, as operações descritas não se sucedem forçosamente umas às outras.

A análise de protocolos feita pelos autores mostrou, ao contrário, que o redactor experiente efectua incursões variadas e permanentes entre os vários níveis, havendo uma interacção constante entre as componentes do processo.

As três classes de operações descritas estão dependentes de uma instância de "controle", que assegura a ligação entre as mesmas e permite ao redactor a avaliação continuada da sua produção.

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987), o modelo de Hayes e Flower existe em duas versões, que representam níveis diferentes de pormenor. A versão mais global, reproduzida no esquema, é descritiva, e por isso utilizada principalmente como um esquema de discussão sobre aquilo que se passa durante a composição.

A segunda versão, reproduzida por Bereiter e Scardamalia (1987, pág. 26), representa, de forma mais detalhada, a parte do modelo de Hayes e Flower relacionada com o processo a que esses autores chamam "generating" (geração).

Ainda segundo Bereiter e Scardamalia (1987), esta segunda versão é muito semelhante ao modelo de "dizer o conhecimento", elaborado por esses autores, e que referiremos mais adiante.

Glover (Glover et al, 1990) considera o modelo de Hayes e Flower, em certa medida, como "um modelo de resolução de problema, que ajuda (o redactor) a desenvolver uma representação da tarefa de escrita", representação essa que inclui a "determinação da audiência do produto escrito, dos tipos de estratégias que o redactor usará, e das formas através das quais ele irá avaliar o produto" (pág.274). Considera também este autor que, neste modelo, estão englobadas as três grandes componentes: contexto da tarefa, memória a longo termo e memória de trabalho.

Para Glover, um bom modelo dos processos de escrita é aquele que tem em conta as variantes diversas que ocorrem no acto de escrita, e que faz incidir a sua análise nas componentes e processos que se mantêm estáveis, em paralelo com a existência dessas variantes relativas, por exemplo, ao tipo de escrita. O modelo de Hayes e Flower é, para este autor, um bom exemplo de modelos desse tipo.

Cooper e Matsushashi (1983, in *The Psychology of written language*) propõem um modelo em que a actividade da escrita é encarada como um processo de planificação, tomada de decisões e resolução de problemas.

O modelo proposto por estes autores pretende dar resposta à seguinte questão :

"Que planos deve o sujeito fazer, e que decisões deve tomar, para produzir um texto escrito?"

Para explicar a actividade da escrita, e certos aspectos do pensamento humano em geral, Cooper e Matsushashi consideram fundamental o conceito de planificação.

Citando Miller (1960, cit. por Cooper, pág. 9), afirmam que, na teoria do processo da escrita, "um plano é um processo hierárquico que consegue controlar a ordem segundo a qual uma sequência de operações deverá ser efectuada." ( pág. 9 )

A planificação, conceito que desenvolveremos mais detalhadamente no Capítulo III, constitui a base do modelo proposto por estes autores, que consideram que o primeiro passo na produção escrita é aquilo a que chamam "planificação global do discurso" (pág.12). Neste processo incluem-se as escolhas e decisões do sujeito, sobre os modos como a finalidade, a audiência e a oportunidade da escrita, conduzem à produção de um determinado tipo de texto.

De Beaugrande (1984) foi outro dos autores que criticou o modelo proposto por Hayes e Flower. Segundo este autor, a elaboração de modelos teóricos é fundamental para o estudo das actividades de produção textual.

Afirma De Beaugrande:"...a produção de texto é uma actividade complexa, sensível a - e interagindo com - uma grande variedade de circunstâncias e factores" (fisiológicos, psicológicos, sociais...) (pág. 91).

Por outro lado, considera que "... esboço de modelos de processos é crucial, precisamente devido à sua intrínseca relação com os acontecimentos concretos." ( pág. 91 )

O interesse da elaboração destes modelos de processos, reside, pois no facto de existir uma relação íntima entre eles e as situações concretas de escrita.

Estes modelos devem, contudo, obedecer a dois tipos de critérios: critérios de tipo descritivo, que servirão para comparar e classificar os modelos; e critérios de tipo avaliativo, que servirão para avaliar o impacto, a pertinência e o grau de ligação dos modelos com a actividade concreta da escrita. Estes critérios devem ser definidos de forma operacional, tendo em conta as variações individuais, e partindo do princípio de que nenhum sujeito detém o conhecimento total da linguagem. Neste sentido, cada sujeito construirá, de certa forma, o seu próprio modelo.

Após ter feito uma breve descrição dos dois tipos de critérios presentes na elaboração de modelos, De Beaugrande propõe o seu próprio modelo de produção textual. Criticando a linha anterior de pesquisa, que adoptava os modelos chamados "modulares", segundo os quais o texto se processava a vários níveis de uma forma independente: pragmático (planos), semântico, sintáctico, lexical e fonético.

Em alternativa, refere pesquisas mais recentes, que levaram à elaboração de "modelos paralelos e interactivos" (Flower e Hayes, 1980, 1981, cit. por Beaugrande, pág. 104).

Num modelo desse tipo - paralelo e interactivo -, é suposto, ainda que não de forma obrigatória, que os processos ocorram em simultâneo, podendo "consultar-se mutuamente de forma livre" (pág. 104).

Beaugrande propõe um modelo a que chama "um modelo interactivo e paralelo", que reproduzimos no anexo 2:

## **Quadro 2**

### **Modelo interactivo e paralelo**

( De Beaugrande, 1984, pág. 106)

O esquema reproduzido apresenta as várias fases da produção textual estando a fase "menos profunda" representada "on top" - por cima -, e a fase "mais profunda" representada "on the bottom" - por baixo. O "ziguezague" sugere a existência de uma movimentação gradual dos níveis mais profundos para os menos profundos, durante a produção do texto.

A noção de "profundidade de processamento" (pág. 105) foi avançada por alguns autores, para dar conta de diferenças de impacto no processamento, a nível da memória e da acção.

Deste modo, a fase a que Beaugrande chama "goal planning" (planificação da finalidade global do texto, pág.105), deverá ser, neste modelo, a fase "mais profunda", pois está relacionada com os objectivos, desejos, emoções e sentimentos do sujeito redactor.

Esta fase desencadeia a fase de formulação de "discourse goal" (finalidade do discurso pág. 105), em que o sujeito estabelece o objectivo do discurso a produzir, e formula o "plano" (pág. 105), conjunto de passos a dar para atingir as finalidades e objectivos.

É necessário ainda "controlar" (pág. 105) a progressão do discurso, de forma a ir avaliando o impacto e o estatuto das várias sub-finalidades, em direcção à finalidade geral.

As fases descritas estão representadas no esquema como "Goals", e correspondem à zona de maior profundidade de processamento.

O plano seguinte é o das Ideias, representado no esquema como "Ideas". Segundo Beaugrande, esta fase inclui "... todas as actividades que criam uma ideia: uma configuração de um conteúdo conceptual, que actua como um centro de controle na construção de um universo textual e como a configuração total de conhecimento activado com vista ao processamento do texto." (pág. 109)

A fase de "Desenvolvimento conceptual" (pág. 112) é aquela em que as ideias são enriquecidas, elaboradas, e integradas no modelo do "universo textual". É fundamental aqui a noção de "relevância" (pág.112), que permite ao sujeito seleccionar algumas ideias, em detrimento de outras.

A propósito das fases "Ideation" e "Conceptual development", alguns autores falam de "Invenção", considerando-a como uma espécie de guia orientador para a "procura na memória" (pág. 113).

Estas três fases - "Goal planning, Ideation, Conceptual development"- são consideradas por Beaugrande como instâncias de resolução de problemas. O sujeito procura, encontra, selecciona e reúne conteúdos, com vista à elaboração de uma configuração pertinente e adequada à audiência visada.

A fase seguinte em profundidade, a fase da "Expression" (expressão, pág.114), inclui todas as operações que transformam a configuração conceptual de conteúdos, em expressões de linguagem (palavras, frases, etc.). O facto de se pensar num determinado conceito, pode trazer à ideia um grande número de expressões para o designar.

Esta fase é encarada como uma unidade distinta apenas a nível funcional, porquanto as operações que a compõem podem ocorrer em qualquer momento da produção textual; e por outro lado, as escolhas implicadas tanto podem ser feitas de forma simples e rápida, como com alguma dificuldade.

A fase de " Linearização em frases " (pág. 115) é aquela em que se organizam as expressões, numa sequência típica da modalidade de texto pretendida (descrição, narração, argumentação, etc.)

A sintaxe exerce um papel operacional na elaboração de formas regulares de frases, períodos e parágrafos.

A fase de "Linearização em sons e letras", representada no esquema como a "menos profunda", é aquela em que o sujeito produz os materiais visuais da superfície textual. Não é, obviamente, independente das anteriores, mas pode ser, por si só, objecto de atenção e reformulação.

O esquema deste modelo representa os vários níveis de processamento do texto, que não devem ser entendidos como fases separadas, nem encadeadas por uma determinada ordem, fixa a priori.

Por outro lado, um acto de produção não necessita obrigatoriamente de trabalhar a todos estes níveis. É o contexto que determina se o processamento deve ser feito a um nível mais ou menos profundo.

Além das fases e níveis de produção de texto, Beaugrande inclui ainda no seu modelo aquilo a que chama " recursos de processamento de texto " (pág. 120).

Estes recursos incluem todas as capacidades oferecidas pela constituição fisiológica e cognitiva do ser humano, entre as quais a atenção, a memória, o controle motor, a capacidade de " voltar atrás ", etc. Os recursos de cada indivíduo constituem um "sistema de trabalho" ("working system", pág. 120), conjunto de factores ou variáveis que se processam durante a realização de uma tarefa, e que interagem num determinado contexto.

O esquema proposto por Beaugrande, a que ele chama " Processing variables in task operation " (pág. 123) - variáveis que se processam na realização da tarefa -, é o reproduzido no anexo 3:

### **Quadro 3**

Variáveis que se processam na realização da tarefa

( De Beaugrande, 1984 , pág. 123 )

Os recursos ou capacidades estão relacionados com a memória, considerada pelo autor como um "armazém do conhecimento e dos procedimentos" (pág.125).

Alguns autores desenvolveram trabalhos sobre os processos de produção textual, seguindo a linha de investigação iniciada por Flavell (1971, cit. por Salema,1988), e relacionada com aquilo a que esse

autor chamou a "metacognição". Desenvolveremos este aspecto no ponto 3 deste capítulo, mas adiantaremos que estes trabalhos foram realizados essencialmente por Olson (1985) e Nickerson (1985), entre outros.

Outra etapa importante nos estudos sobre produção textual, foram os trabalhos produzidos no âmbito do colóquio realizado em 1986, em Namur, no qual participaram numerosos psicólogos e linguistas. Dos trabalhos realizados nesse colóquio surgiu uma síntese escrita, sob o título: "Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits" (1987) .

Gostaríamos de destacar as abordagens feitas por Fayol e Schneuwly, e por Carl Frederiksen, ambas relativas a questões ligadas à produção textual.

Frederiksen (1987) propõe um modelo de produção de texto, no qual explora o aspecto da produção das estruturas semânticas, analisando nomeadamente as relações entre elas e as estruturas superficiais do texto. Estas estruturas superficiais estão ligadas à estrutura semântica, por meio de uma série de transformações, que reflectem os processos utilizados pelo sujeito para representar o conteúdo semântico.

Para operacionalizar essa representação, o redactor deverá pois, efectuar um certo número de operações, associadas aos vários níveis das estruturas semânticas e linguísticas, sendo essas operações: a elaboração de uma estrutura, a partir de informações recolhidas de entre o conjunto de conhecimentos anteriores do redactor, pertinentes para a realização da tarefa; a sequencialização das informações dessa estrutura; a "geração" de proposições, que reflectem esses grupos de informações; a codificação das proposições em estruturas sintácticas e a "geração" de uma estrutura textual.

O redactor encontra-se perante dois tipos de constrangimentos: por um lado, a existência de uma estrutura não linear do conteúdo, que ele deve representar e comunicar; e, por outro, a necessidade de organizar uma estrutura linear do texto, e de manter a coerência entre as proposições.

As relações entre estes dois tipos de estruturas deverão reflectir os processos cognitivos dos redactores.

Breuleux (cit. por Frederiksen, pág. 249) estudou esses processos, analisando nomeadamente a organização da tarefa da redacção em redactores competentes. O método utilizado foi o da análise de protocolos de pensamento em voz alta, feito num contexto de tratamento informático do discurso processado. Frederiksen considera que esse tipo de tratamento irá contribuir para uma maior

compreensão dos modelos cognitivos de produção de texto, e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino da redacção.

O outro trabalho que nos parece merecer destaque na síntese deste colóquio, é o de Fayol e Schneuwly (1987), que aborda a produção textual nos três aspectos que os autores referem como sendo praticamente constantes nas pesquisas neste domínio: a planificação e a sua génese; a textualização; a releitura - revisão.

a) A planificação e a sua génese :

O escrito facilita o recurso a uma planificação, e necessita dela, devido a três factores fundamentais: o ritmo da produção, mais lento do que o oral, a ausência de "pressão comunicativa", e a existência de traços concretos e visíveis, que poderão ser objecto de revisão.

A planificação faz-se essencialmente a dois níveis:

.o da elaboração das ideias em função da audiência e da finalidade, macro-planificação, ou planificação retórica;

.o da organização das ideias, que deverá conduzir ao texto na sua forma final, micro-planificação.

Esta oposição parece corresponder à que Flower e Hayes (1981, cit. por Fayol e Schneuwly) estabeleceram entre "organização hierárquica " e "organização linear ".

As pesquisas realizadas em relação a estes dois aspectos complementares da planificação, foram efectuadas a partir de duas metodologias diferentes, utilizadas muitas vezes em conjunto: a recolha de pausas ao longo da produção, e o comentário em voz alta feito pelo sujeito sobre a sua actividade.

Relativamente à micro-planificação, as pesquisas referidas mostram, em geral, que a duração das pausas varia em função da localização intra ou interproposicional, e da complexidade das estruturas sintáticas que precedem.

No que diz respeito à macro-planificação, ambas as metodologias - análises de comentários e estudos de pausas - apontam para efeitos associados a três tipos de parâmetros: o conteúdo temático do texto, a audiência, e o objectivo da produção. As pausas de macro-planificação teriam tanto menor duração, quanto o sujeito estivesse familiarizado com a superestrutura do texto (Matsuhashi, 1981, 1982, cit. por Schneuwly e Fayol, 1987, pág. 225). Essas pausas estariam distribuídas ao longo de toda a produção, independentemente do nível de competência do sujeito, em ciclos mais ou menos regulares, que corresponderiam a "blocos de ideias" de tipo episódio ou parágrafo. Esta distribuição

mostra que a actividade de planificação é uma actividade recursiva, presente ao longo de todo o processo de produção.

Efectuando-se a vários níveis, é, contudo, ao nível global, o da macro estrutura, que engloba o conteúdo, a audiência e a finalidade, que a planificação desempenha um papel de maior relevo, pelo menos no adulto. Os redactores mais jovens ou inexperientes dedicam menos tempo à planificação, procedendo essencialmente "a par e passo". Segundo Bereiter e Scardamalia (1982, cit. , pág. 225 ) e Flower e Hayes (1981, cit., pág. 225), o domínio da escrita está associado a uma dependência cada vez mais fraca relativamente ao nível sintático e lexical.

No que diz respeito ao impacto da audiência, as pesquisas evidenciam uma adaptação à mesma da parte dos redactores adultos. Relativamente às crianças, a situação é mais complicada, pois essa adaptação depende da idade, do grau de domínio da escrita, do tipo de tarefa proposta, e da definição mais ou menos precisa do destinatário.

Quanto à influência dos conteúdos, encarados como conhecimentos num dado domínio, a questão mais estudada é a relativa à narração, mostrando-se que a existência de uma superestrutura convencionalizada parece ter um papel facilitador na produção (Applebee,1978; Fayol,1981,1985, cit. pág. 226).

Os autores consideram uma evolução relativa ao impacto da idade e dos conhecimentos, no tipo de planificação efectuado, evolução essa que passaria por três etapas:

- . Na primeira, não havendo ainda um controle interno da produção por parte do sujeito, este procederia passo a passo, do que resultaria um conjunto de enunciados justapostos, tendo entre si relações de tipo associativo;

- . Na segunda, embora existisse já uma planificação global, esta incidiria apenas no conteúdo (Schneuwly,1985,cit.pág.227) ou nos conhecimentos ( Burtis, Bereiter, Scardamalia e Tetroe, 1983, cit. pág. 227);

- . Finalmente, na terceira, os sujeitos, fundamentalmente adultos, demonstram ser capazes de planificar, tendo em conta os conteúdos e a audiência, articulando dessa forma o produto textual com o contexto da produção.

b) A textualização :

As operações relativas à textualização têm como finalidade "a organização de uma sequência de núcleos predicativos, linear e organizada", (Fayol e Schneuwly, 1987, pág. 227), em função das limitações impostas pela planificação.

Os trabalhos realizados neste âmbito, abordam, essencialmente, a utilização dos meios disponíveis para marcar as relações entre enunciados. Articulam-se à volta de dois grandes domínios: o da coesão, e o da conexão entre os enunciados e / ou proposições do texto.

c) A releitura ou revisão:

A releitura tem sido, até ao momento, de entre estas, a actividade menos estudada. Contrariamente àquilo que se concebeu durante um determinado período de tempo, a releitura/revisão desenrola-se ao longo de todo o processo de produção, tanto na criança e no adulto, como no redactor novato ou no experiente.

A actividade de releitura/revisão permite ao sujeito ir retomando o curso das suas ideias, fazer um balanço, e antecipar aquilo que vai escrever.

Na actividade de releitura/revisão, é necessário detectar o erro, identificar a sua natureza, e proceder à sua correcção (Bartlett, 1982, cit. por Fayol e Schneuwly).

Esta distinção entre releitura e revisão é um dos factores de afastamento, relativamente ao modelo de Hayes e Flower (1980), que referia este processo apenas como um processo de revisão.

A releitura pode conduzir à revisão do texto, no sentido de modificar a fórmula precedente, e melhorar o produto. É igualmente um processo complexo, consistindo na comparação de duas representações: uma relativa à intenção do autor; a outra relacionada com o produto já realizado. Encontramos este processo de comparação no modelo a que Scardamalia e Bereiter (1983) chamaram o "CDO process" (pág. 67), e que foi posteriormente integrado no modelo de "transformar o conhecimento", elaborado por esses autores (Scardamalia e Bereiter, 1983, 1992).

Posteriormente Fayol (1991) irá aprofundar estas diferenças, e tecer algumas críticas a esse modelo.

O processo de releitura/revisão exige que o redactor tenha uma capacidade de distanciamento face aos seus escritos, o que poderá eventualmente explicar, pelo menos em parte, a incapacidade revelada por muitos redactores jovens ou inexperientes para a realizar.

A actividade de revisão exige igualmente uma capacidade de "regresso ao texto" produzido, e de auto-avaliação pelo sujeito da sua própria realização.

Em 1986, Hayes e Flower apresentam uma reflexão crítica e uma reformulação do modelo, já descrito, por eles elaborado em 1980.

Nesse modelo (1980), os autores tinham sobretudo dado ênfase a duas componentes da actividade da escrita: a planificação e a revisão.

Em 1986, avançaram algumas sugestões para o enriquecimento do modelo anteriormente proposto, no sentido de encarar a escrita como uma "estratégia de resolução de problema" (Hayes e Flower, 1986, pág. 1106).

Reverendo as pesquisas feitas sobre os processos cognitivos de produção textual, os autores começam por definir algumas premissas que consideram fundamentais nesta matéria :

- 1ª. A escrita é dirigida / orientada para uma finalidade ("goal");
- 2ª. As finalidades (ou metas / objectivos) estão organizadas de uma forma hierárquica
- 3ª. Para atingir essas finalidades, os redactores utilizam três grandes processos: planificação ("planning"), produção de proposições ("sentence generation ") e revisão.

Verificamos que, embora mantendo de forma global a estrutura das componentes da actividade de escrita, os autores avançam para uma reelaboração do modelo, em termos de aprofundamento da questão da escrita como uma estratégia de resolução de problema (premissas 1 e 2). Afirmam estes autores que, para elaborar um modelo da planificação na escrita, é necessário ter em conta, pelo menos, três tópicos fundamentais: a representação do conhecimento (a forma como os sujeitos se representam o seu próprio conhecimento); as fontes dos planos de escrita, que poderão ser, por exemplo, esquemas pré-convencionados; e o conhecimento de estratégias de escrita. Reconhecendo que, tanto o conhecimento do assunto, como o domínio de esquemas textuais, não se revelam suficientes para a construção de um plano adequado, os autores apontam para o terceiro factor que condiciona essa elaboração: o conhecimento de estratégias de escrita.

Hayes e Flower (1986) afirmam que as pesquisas efectuadas mostram que uma boa realização, da parte de um perito, depende da existência de um leque de estratégias, que inclua a pesquisa das condicionantes da tarefa, a consolidação dessa pesquisa, e a comprovação de hipóteses. É necessário, pois, que o redactor possua um conhecimento eficaz de estratégias que apoiem a planificação e a resolução de problemas, quando os esquemas conhecidos se revelam insuficientes.

O conhecimento estratégico desempenha, assim, um papel fundamental em tarefas de escrita de grande complexidade. Esse conhecimento resulta da combinação de três componentes: explicitar com clareza qual a tarefa de escrita, indicando as exigências da mesma para a prossecussão dos objectivos para ela definidos; possuir e saber utilizar um vasto conjunto de conhecimentos procedurais; conseguir controlar e dirigir o seu próprio processo de escrita.

Na tentativa de definir de forma mais clara este "conhecimento estratégico", os autores comparam a actividade de planificação levada a cabo por um redactor adulto experiente, com a estratégia de "dizer o conhecimento" (Scardamalia e Bereiter, 1987, 1992, já referidos) própria de crianças ou redactores pouco experientes. O seu objectivo, ao fazer esta comparação, é estabelecer a diferença entre ambas, e para isso indicam quatro factos que distinguem a actividade de planificação no adulto experiente:

- . Durante a planificação, o sujeito elabora uma representação inicial da tarefa, e define um conjunto de metas que, por sua vez, irão guiar e condicionar a sua actividade;

- . Esse conjunto de metas ou finalidades ("goals") não é uma simples lista de instruções, mas sim uma estrutura hierarquizada, na qual os elementos - metas ou objectivos - se relacionam entre si de forma complexa, sendo que um objectivo pode desencadear sub-objectivos múltiplos ;

- . A rede hierarquizada de metas é uma estrutura dinâmica, construída, desenvolvida e por vezes alterada, ao longo do processo da escrita. O redactor regressa frequentemente aos objectivos definidos no início, e a sua reformulação ou modificação pode ser essencial para uma boa escrita;

- . Os redactores adultos experientes constróiem uma "rede de objectivos" mais elaborada do que os adultos pouco experientes, integrando de forma mais eficaz, na planificação, metas, sub-metas, planos e comentários avaliativos.

Bereiter e Scardamalia (1981, 1983, 1986, 1987, 1992) são outros autores cujos trabalhos muito contribuíram para o incremento dos estudos dos processos de produção textual. Estes autores, cujas pesquisas remontam à época da elaboração do modelo de Hayes e Flower (1980), propõem, em 1987, um modelo de composição escrita, aperfeiçoado e aprofundado nos anos seguintes (1992).

O modelo elaborado por Scardamalia e Bereiter (1987) tem como objectivo geral dar conta dos processos cognitivos utilizados para redigir um texto, por redactores pouco experientes e mais experientes. Também estabelece a comparação entre os processos utilizados por uns e por outros, esboçando, finalmente, não um modelo apenas, mas dois.

O ponto de partida da reflexão feita por estes autores, é a questão de saber como procedem os redactores para ir buscar à memória os conteúdos pertinentes para a elaboração do texto. Os redactores pouco experientes têm, obviamente, muitas dificuldades em efectuar este processo, sem o apoio de parceiros orais, como na conversação. É-lhes necessário, então, descobrir fontes alternativas, formas diferentes de procura de conteúdos. O modelo utilizado por estes redactores para produzir um texto é, de acordo com a terminologia de Scardamalia e Bereiter (1987), o modelo de "dizer o conhecimento".

Em que consiste o procedimento seguido neste modelo? Consiste em ir produzindo o discurso, usando como "desencadeadores da memória" apenas o tópico geral ou assunto, o esquema habitual para o tipo de texto a produzir, e o texto -ou parte do texto- já produzido. A partir de elementos ou identificadores de tópico ou assunto, o redactor "vai dizendo" o conhecimento, através de uma associação automática de conceitos, a que Anderson (1983, cit. por Scardamalia e Bereiter, pág.7) chamou "activação disseminada de conteúdos".

O esquema deste modelo é o reproduzido no anexo 4:

#### **Quadro 4**

Modelo de "dizer o conhecimento" (Scardamalia e Bereiter, 1987, pág. 8)

Este diagrama indica um processo que começa com uma "consigne" de escrita. Também poderia iniciar-se com um projecto de escrita escolhido pelo próprio sujeito, desde que exista uma representação mental da tarefa, que possa ser analisada em termos de identificadores de tópico, ou assunto, e de género, ou de tipo de discurso.

De acordo com o modelo, estes tópicos servirão como elementos que trarão à memória novos conceitos, de forma automática. O processo de encontrar estes conceitos é, pois, automático, não havendo, da parte do redactor, nenhuma atitude de controle ou de planificação, com vista à coerência do escrito.

Os identificadores relativos ao tipo de discurso funcionam de forma muito semelhante. Estes elementos vão operar em conjunto com os identificadores de tópico, de forma a que aquilo que o redactor fôr buscar à memória, será não apenas relevante para o assunto, mas também apropriado para a estrutura da composição.

A partir do momento em que fôr encontrado um item de conteúdo, ele será sujeito a testes de adequação, que poderão apenas consistir em verificar se "soa bem" relativamente à "consigne", se

tem interesse, se é apropriado para o género literário, etc. Se o item passar no teste, é integrado em notas ou no texto, e inicia-se um novo ciclo de geração de conteúdo.

A geração de conteúdo e a escrita vão continuando desta forma, até à conclusão do texto.

"Dizer o conhecimento" é um modelo que fornece uma solução natural e eficiente para as dificuldades encontradas pelos redactores novatos, ao escrever um texto. É suficientemente eficiente, porque, sendo dada uma razoável especificação de tópico e género, o redactor pode rapidamente produzir um texto adequado ao assunto e ao género. A solução é, além disso, natural, porque recorre ao conhecimento já existente sobre a produção de discurso.

Contudo, se se quiser ir mais longe no desenvolvimento e no domínio das capacidades de escrita, este modelo revela-se claramente insuficiente para dar conta dos processos envolvidos num tipo de escrita que se pretende mais elaborada.

Scardamalia e Bereiter, baseando-se em descrições de escritores profissionais, adiantam o conceito de "transformação do conhecimento", propondo aquilo a que chamam "modelo de transformar o conhecimento" (1987, 1992).

Este modelo, dotado de uma muito maior complexidade do que o anterior, poderá ser encontrado noutro tipo de redactores, para além dos escritores profissionais. Pressupõe a existência de uma interacção entre o processamento do texto, e o processamento do conhecimento, de forma a que a escrita tenha um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento do redactor.

O modelo de "transformar o conhecimento" é representado pelo diagrama que consta do anexo 5:

### **Quadro 5**

#### **Modelo de "transformar o conhecimento"**

(Bereiter e Scardamalia, 1987, pág.12)

Verificamos que o processo de "dizer o conhecimento" se encontra também neste modelo, mas encaixado num processo de resolução de um problema - a elaboração do texto -, que envolve dois tipos de espaços de problemas.

No espaço do conteúdo, aparecem problemas relacionados com a lembrança e a memória; no espaço retórico, emergem problemas ligados à preocupação de atingir objectivos de escrita ("goals of the composition", pág. 11).

As conexões entre os dois espaços de problemas, indicam a existência de trocas de um para outro. Estas conexões poderão, eventualmente, conduzir a modificações do texto já escrito, como, por exemplo, no caso da transferência de um problema do espaço do conteúdo para o espaço retórico.

De acordo com Bereiter e Scardamalia, é este tipo de interacção entre espaços de problemas, que constitui a base do pensamento reflexivo na escrita.

As potencialidades que distinguem o modelo de "transformar o conhecimento", do modelo de "dizer o conhecimento", residem essencialmente no facto de o primeiro repousar na formulação e resolução de problemas, de modo a permitir uma interacção contínua entre o desenvolvimento do conhecimento e o desenvolvimento do texto.

O primeiro modelo proposto por Bereiter e Scardamalia - "dizer o conhecimento"-, coloca várias questões, que os autores analisam, focando aquilo a que chamam "o problema do conhecimento inerte" (1987, pág. 179).

Os autores constatarem que muitas práticas didácticas tendem para a simples "propagação do conhecimento inerte" (pág.179), e afirmam que a estratégia de "dizer o conhecimento" é apenas "uma estratégia de sobrevivência académica" (pág. 179).

Para apoiar esta afirmação, referem Whitehead (1929, cit. por Scardamalia e Bereiter, 1987, pág. 180), segundo o qual as "ideias inertes" constituem um tipo de conhecimento proposicional que o estudante pode exprimir, mas não utilizar noutros contextos.

Segundo esse autor, "o problema central da educação é o problema de manter vivo o conhecimento, de o impedir de se tornar inerte" (Whitehead, cit. por Bereiter e Scardamalia, pág.180). A causa principal da existência do "conhecimento proposicional, inerte" reside no carácter fragmentado do currículo, e na ausência de aplicação activa do conhecimento, que resulta numa "recepção passiva de ideias desconexas" (cit. pág. 180).

A questão que se coloca é, pois, a forma como o conhecimento é apresentado, e os tipos de operações que são solicitados para a realização de uma determinada tarefa.

Bereiter e Scardamalia relacionam o "conhecimento inerte" com a estratégia de "dizer o conhecimento" (pág.184), que é uma estratégia frequentemente utilizada pelos estudantes quando não sabem o que responder a uma determinada questão. Nessa situação, muitas vezes "vão dizendo aquilo que sabem", através de associações automáticas de conteúdos.

Ainda no sentido de corroborar esta constatação, Bereiter e Scardamalia citam Hayes e Flower (1980, cit. pág.184), cujas análises de protocolos mostram que os redactores imaturos não definem objectivos para os seus escritos, nem consideram acções tendentes a alcançar esses objectivos.

O que Bereiter e Scardamalia consideram fundamental, é a questão de saber se e de que forma os sujeitos que "dizem o conhecimento", se podem tornar sujeitos que "transformam o conhecimento" (pág. 246).

Essa modificação em sujeitos, que eventualmente passem de um estado a outro, pode ter alguns efeitos exteriores, constituídos por sinais, que poderão ser entendidos como indicadores de mudanças fundamentais nesse sentido.

Bereiter e Scardamalia apontam alguns exemplos desses sinais exteriores:

- . sinais de esforços no sentido de resolução de problemas: o envolvimento de processos de resolução de problemas é aquilo que fundamentalmente distingue o "transformar o conhecimento" do "dizer o conhecimento".

- . utilização de uma estratégia de "feed-back": a evidência de uma estratégia controlada de "feed-back", significa que o sujeito reconsiderou uma decisão, como efeito de uma avaliação daquilo que já tinha escrito.

- . "auto-relatos" de mudanças cognitivas: quando o sujeito relata o que está a pensar, ou aquilo que vai fazer, e esse relato está de acordo com as expectativas teóricas da estratégia de "transformar o conhecimento", esse facto é também um sinal de mudança.

A questão de como se pode promover esta mudança, será referida mais em pormenor no terceiro ponto deste capítulo, quando abordarmos a problemática da aquisição de modelos.

Schneuwly (1989), outro autor que já referimos, esboça um modelo psicológico de produção de linguagem, elaborado a partir do pensamento de Vygotsky (1985, cit. por Schneuwly), e que se aplica igualmente à produção da linguagem escrita.

Schneuwly pretende estabelecer um paralelo entre a concepção de Vygotsky e o modelo por ele desenvolvido.

O modelo proposto por Vygotsky postula a existência de um processo mental com cinco etapas: motivo- pensamento- linguagem interior- plano semântico- plano físico (Schneuwly, 1989, pág. 27).

Segundo Vygotsky, a ordem de exposição destas etapas não reflecte o processo real, pois existe um vai-vem permanente entre os vários planos. Esta ordem corresponde, antes, a uma ordem de dependência crescente entre os níveis.

Schneuwly segue, de certa forma, um caminho inverso do de Vygotsky, começando pelo "pensamento", para chegar no fim ao "motivo", considerando três grandes etapas ou níveis de elaboração: a base de orientação, a planificação e a textualização.

a) A base de orientação:

Schneuwly atribui um sentido concreto ao termo "pensamento" utilizado por Vygotsky: "percepção global de uma situação e esboço de uma solução, definição de uma intenção." (pág. 27)

Inspirando-se nos trabalhos de Galperine (1980, cit. por Schneuwly, pág.27), o autor afirma a necessidade de "elaboração de uma base de orientação" (pág.27). Trata-se da construção de um espaço representativo, que permite controlar o desenrolar dinâmico da actividade. Compreende a análise da situação, a finalidade e a clarificação da via conducente à concretização da finalidade.

b) A planificação da linguagem:

No modelo de Vygotsky, o conjunto de representações descritas anteriormente formam o "sentido". Trata-se agora da passagem do sentido à "significação", que se opera ao nível da "linguagem interior", e que permite a passagem ao "plano semântico". Poder-se-ia falar da passagem "da dominação do sentido à dominação de significações" (pág. 28).

Esta transformação do sentido assume duas formas:

. A planificação textual, concebida como um duplo processo (Schneuwly e Dolz, 1987, cit. por Schneuwly ), incluindo:

- os procedimentos de sequencialização, diferenciados de acordo com o modo de organização do conteúdo (contar, descrever, argumentar, explicar, etc.);

- os planos de texto, que articulam a actividade da linguagem com o contexto, seguindo modelos mais ou menos convencionais (superestrutura narrativa, modelos retóricos, etc.).

. A elaboração de núcleos predicativos, que são o produto da aplicação dos procedimentos de planificação ao sentido. Atinge-se aqui o "plano semântico" postulado por Vygotsky.

c) A textualização :

O plano semântico não é a última fase da produção da linguagem: há ainda um trabalho de “linearização”, que inclui operações de lexicalização e de sintagmatização (escolha de vocábulos e sua organização em sintagmas), e ainda operações de textualização propriamente ditas. Estas últimas incluem três tipos de sub-operações:

- de coesão, que organizam a conservação/progressão de elementos do conteúdo dentro do texto;
- de conexão/segmentação, que actuam globalmente sobre os núcleos predicativos, reunindo-os ou segmentando-os em função de limitações textuais;
- de modalização, que definem a relação entre o enunciador e uma unidade (ou outra) do seu texto.

Finalmente, Schneuwly, depois de descrever as três grandes etapas da actividade de produção de linguagem, aborda a questão do "motivo" e "actividade", que aparece no modelo de Vygotsky como o elemento desencadeador do processo. Schneuwly considera que, até ao momento actual, nenhuma pesquisa forneceu uma resposta satisfatória ao problema da passagem do "sentido" à "significação".

Segundo Schneuwly, o "motivo" não é, para Vygotsky, proveniente da realidade social e material. Ele é, sobretudo, concebido como vindo do "foro íntimo e interior" do sujeito, e estando ligado de forma directa ao "pensamento" e à "linguagem interior". O motivo é encarado como um movimento que vai do interior para o exterior, e o sentido aparece como um produto subjectivo.

Outro autor que abordou a problemática da produção textual, inserida na problemática mais geral da produção de linguagem, foi Fayol (1990).

Este autor afirma: "Produzir um texto escrito é, antes de mais, produzir linguagem, mas é também efectuar essa produção em condições particulares, relativamente àquelas que presidem à utilização habitual do oral" (pág.21).

Fayol considera que a produção escrita apresenta quatro características específicas, relativamente à produção de linguagem em geral:

- a) Sendo geralmente a situação de produção escrita um monólogo, o seu autor encontra-se numa situação não-interactiva, não dispondo de "feed-back" relativo àquilo que vai produzindo;

b) Sendo o ritmo da escrita muito mais lento do que o do oral, favorece, por um lado, a planificação e o controle, mas por outro, torna mais provável o esquecimento de informações mantidas na memória a curto termo;

c) A existência de traços escritos permite o "regresso atrás" no texto já produzido, o que conduz a uma maior possibilidade de actos de controle e de modificações. As ideias assim reformuladas podem dar lugar a "descobertas" durante o processo de "retour sur le texte".

d) O escrito remete para uma norma mais ou menos explícita, mas extremamente forte, relacionada com os aspectos lexicais, ortográficos, sintácticos, etc.

Estas características tornam a produção escrita "particularmente difícil, cognitivamente custosa, e afectivamente receada" (pág. 22).

Daí a necessidade, de acordo com Fayol, da elaboração de modelos de processos de produção, que ajudarão os redactores - crianças e adultos - a melhorar as suas realizações.

Citando vários autores (Hayes e Flower, 1986; Scardamalia e Bereiter, 1986; Denhière e Piolat, 1986, pág. 23), Fayol afirma que, apesar de algumas divergências entre as concepções elaboradas por cada um deles, existe uma ideia comum: a de que a actividade de produção textual é decomponível em componentes mais simples, articuladas entre si, de acordo com uma arquitectura que impõe algumas limitações (como por exemplo, a ordem segundo a qual se podem efectuar as operações).

Com base nestes trabalhos, Fayol propõe um modelo no qual intervêm quatro componentes:

A) A elaboração conceptual:

Relacionada com a planificação, é uma actividade pré-linguística, durante a qual se evoca o conteúdo em função do potencial destinatário.

Comporta duas fases, ligadas entre si:

- a procura de ideias;
- a organização das ideias.

A primeira efectuar-se-á tanto mais facilmente, quanto o redactor conhecer o domínio que vai evocar.

A segunda exigirá um esforço maior ou menor, consoante o conteúdo a referir, mas também a audiência visada. Em certos casos, existem algumas convenções, que fornecem determinados tipos

de organização, e que apoiam a produção do texto, como, por exemplo, a superestrutura narrativa (Fayol, 1985).

#### B) A textualização - "mise en texte":

Trata-se aqui de seleccionar items lexicais e de os inserir em estruturas sintácticas. A sintaxe permite estabelecer e marcar relações entre os items lexicais.

Tambem intervém, na textualização, a constituição de blocos de informações, eventualmente relacionados com o trabalho de planificação elaborado anteriormente. Estes blocos de informação são marcados, na superfície textual, pela pontuação, ou pelos conectores.

O estabelecimento de lacos de coesão entre eles é feito através da utilização de pronomes, artigos e, de forma geral, anáforas.

#### C) O regresso ao texto:

Esta actividade manifesta-se através de releituras do texto já produzido, seguidas ou não de modificações da versão inicial.

Vários autores abordaram a problemática do "regresso ao texto", entre eles Fabre (1987), Fayol e Gombert (1987), Piolat (1990, cits. por Fayol, 1990, pág. 24 ).

Segundo estes autores, a dificuldade desta actividade está patente no facto de ser realizada com pouca frequência, o que pode estar relacionado com os aspectos seguintes:

- . alguns sujeitos não reconhecem a necessidade de "regressar ao texto", pois estão convencidos de se terem exprimido de forma clara e correcta ;
- . outros teriam dificuldade em comparar aquilo que escreveram com a intenção inicial; esta dificuldade de " descentração " (pág. 24) é geral, não diz apenas respeito a crianças ou adultos;
- . outros ainda detectam algo que não está bem, mas não conseguem diagnosticar claramente o problema;
- . outros finalmente conseguem detectar e diagnosticar, mas não dispõem de um conjunto de recursos suficientemente eficaz para melhorar o texto.

#### D) A coordenação das actividades das componentes:

Estas três componentes não podem funcionar de forma autónoma. Pelo contrário, a sua intervenção deve ser coordenada no tempo, em função dos objectivos de escrita. É necessário que exista "uma gestão procedural" (pág. 25), que, por um lado, evite uma sobrecarga cognitiva incompatível com a capacidade de tratamento do sujeito; e, por outro lado, não permita uma

competição entre processos, conduzindo a uma produção desorganizada em função dos objectivos estabelecidos.

Em 1991, Fayol retoma alguns dos aspectos deste "esboço de modelo", como lhe chamou, analisando mais de forma mais aprofundada alguns pontos expostos nos processos descritos.

Começando por considerar que os principais modelos de produção textual baseados na análise de protocolos, são qualificados frequentemente como modelos "procedurais" - relativos a "procedimentos" (Hayes e Flower,1980; Martlew,1983; Bereiter e Scardamalia,1983; Beaugrande,1984, cits. por Fayol, pág.106), afirma que as análises realizadas revelaram dois aspectos ou pontos de vista na elaboração destes modelos: um funcional, o outro, estrutural.

De um ponto de vista funcional, a produção escrita parece ser organizada à volta do tema - assunto principal -, e dos efeitos esperados sobre a audiência. As finalidades, ou objectivos da escrita, são muitas vezes decompostos em sub-finalidades, constituindo uma hierarquia de sub-temas, sub-objectivos, etc.

De um ponto de vista estrutural, aparecem três tipos principais de processos, já referidos anteriormente por Fayol (1990): a planificação, a textualização ("translation",pág.106) e a recapitulação ("reviewing ", pág. 106).

Os aspectos que Fayol aqui aprofunda, relativamente ao modelo de 1990, são os seguintes:

#### 1) Planificação:

Considera que este processo exige, por um lado, a recuperação ("retrieval") na memória, do conhecimento sobre o assunto; e, por outro lado, a (re)organização desse conhecimento em função das finalidades (Gould,1979, 1980, cit. por Fayol, pág.106).

Essa recuperação faz-se através da criação de uma rede de conceitos ligados entre si por laços de intensidade variável, existentes na memória a longo termo. Quanto mais densa e mais estruturada for essa rede de conceitos, mais fácil e mais completa será a activação de conhecimentos (Caccamise,1987,cit. por Fayol, pág.106). Por outro lado, no interior dessa rede, alguns conceitos ocupam uma posição central, e outros uma posição periférica, tal como os estudos sobre representações sociais nos têm vindo a mostrar.

Estes conceitos estão ligados entre si de forma hierárquica, tendo o modo de organização do conhecimento efeitos sobre a produção:

- relativamente ao produto final, os textos escritos por sujeitos conhecedores do tema, são de qualidade superior, em relação aos que são escritos por sujeitos novatos no assunto (McCutchen, 1986, cit. por Fayol, pág. 107) ;

- relativamente aos processos de produção, eles são conduzidos de forma diferente, segundo se trata de conhecedores ou novatos, como se comprova nas experiências efectuadas sobre a duração e a frequência das pausas durante a realização da tarefa.

Contudo, a recuperação da informação, por si só, não é suficiente para a elaboração eficaz do texto. É necessário que essa informação seja reorganizada, em dois sentidos:

- o da reestruturação da ordem e do nível de importância das informações, de acordo com a situação de produção e com a audiência;

- o do "rearranjo" dessa informação, de modo a apresentar uma forma linear, de acordo com a representação mental do conteúdo.

Fayol estabelece um paralelo entre estes dois processos (recuperação e reorganização), e as duas estratégias formuladas por Scardamalia e Bereiter (1987, cit. por Fayol, pág. 107), nos modelos de "dizer o conhecimento" e "transformar o conhecimento", já descritos anteriormente.

As experiências realizadas (Schumacher et al., 1984, cit. por Fayol, pág. 107) mostram, contudo, que não é fácil ter em conta a audiência e elaborar as finalidades e objectivos correspondentes.

Apenas os redactores experimentados ("experts") conseguem utilizar recursos cognitivos para organizar o seu texto de acordo com as exigências da audiência, e com os tipos e convenções textuais.

Para este tipo de redactores, a planificação parece, além disso, constituir uma "estratégia de resolução de problema" (pág. 108), através da qual esses redactores utilizam os seus conhecimentos sobre o assunto, os tipos retóricos, e as estratégias gerais, para organizar a sua produção em termos de objectivos a atingir e de procedimentos a utilizar.

## 2 ) Textualização ("translation"):

Esta actividade consiste em "construir gradualmente uma sequência linear de unidades linguísticas, ordenadas hierarquicamente por níveis, - fonemas, palavras, frases, proposições, parágrafos, etc." (pág. 108).

Na continuidade do modelo esboçado em 1990, Fayol aprofunda a descrição das operações incluídas nesta actividade, considerando haver dois processos complementares em jogo: a lexicalização;

a linearização de sequências de predicados de tamanho variável, e com vários tipos de interdependências.

A linearização das proposições coloca dois tipos de dificuldades: a manutenção de uma continuidade referencial, e a introdução progressiva de nova informação (Fayol e Schneuwly, 1987, cit. por Fayol). É necessário que exista coesão entre os elementos já dados e as novas informações.

A introdução de novas informações coloca, por sua vez, um duplo problema: o de segmentar "blocos de proposições", e o de seguidamente relacionar esses blocos uns com os outros (Fayol, 1990).

### 3) Recapitulação ("reviewing"):

O estudo dos processos efectuados pelos redactores quando "regressam ao texto", interessa à psicologia cognitiva, na medida em que proporciona um maior conhecimento sobre o modo como foi feita a produção de texto.

Fayol considera que as pesquisas realizadas neste âmbito, apontam para uma redefinição da componente "revisão", incluída no modelo de Hayes e Flower (1980). Segundo esse modelo, o termo "revisão" era utilizado para descrever, tanto as modificações feitas no texto, como os procedimentos utilizados para efectuar essas modificações.

Considera este autor que é, contudo, necessário estabelecer a distinção entre a "recapitulação" - "reviewing" - e a revisão.

Os estudos realizados após a elaboração do modelo de Hayes e Flower (1980), apontam para dois factos:

- primeiro, o de que a recapitulação é uma actividade constante na maioria dos sujeitos, independentemente da idade ou do nível de competência, e que decorre ao longo de todo o processo de composição;

- segundo, o de que da recapitulação nem sempre decorre a revisão, no sentido de modificações no texto, e que a correlação entre revisão e qualidade do texto não é muito clara.

Ressalta, de todos estes estudos, que o processo de revisão é muito mais complexo do que se poderia inicialmente pensar; e isto porque a revisão exige uma "leitura avaliativa" (pág.110), que implica um processo de distanciação do redactor face ao seu escrito.

As modificações efectuadas por via da revisão são feitas através de três operações:

- Detecção de algo errado, envolvendo a confrontação de duas representações (Scardamalia e Bereiter, 1983);

- Diagnose do problema, implicando a categorização dos erros;
- Selecção dos procedimentos de revisão do texto e correcção dos erros.

Os redactores pouco experientes, além de disporem de um leque reduzido de estratégias de remediação, encontram, no facto de o texto aparecer já escrito, um obstáculo à sua reformulação.

Como verificamos pelo que acaba de ser exposto do trabalho de Fayol, este autor faz uma crítica ao modelo de Hayes e Flower, principalmente, pelo que vimos até agora, no que diz respeito ao conceito de "revisão".

Fayol faz uma tentativa para passar de um modelo "de componentes" a um modelo "procedural" (pág.110). Nesta linha, considera que o modelo referido é, de certo modo, útil, não sendo, contudo, muito elaborado, e isto essencialmente por duas razões:

- . uma, o facto de as componentes nele incluídas não estarem muito bem definidas;
- . a outra, o facto de ser negligenciado o modo como elas funcionam, isto é, os aspectos funcionais do modelo.

Para a análise destes aspectos, Fayol considera fundamental a noção de "sobrecarga cognitiva", e refere os trabalhos de Brown (1988, cit. por Fayol, pág.111), que estudou, de forma particular, as exigências da produção escrita, colocando explicitamente o problema da coordenação das componentes do processo (que, a não ser feita, pode provocar uma situação de "sobrecarga cognitiva").

Também Daiute (1984, cit. por Fayol, pág.111) afirmou que a maior dificuldade dos redactores, tanto experientes como menos experientes, reside nas limitações relativas à capacidade de controlar a gestão temporal das componentes. Numa tentativa de melhor compreender os problemas deste tipo de coordenação e de controle, este autor já tinha esboçado um modelo de produção, no qual se considerava três componentes ou níveis de processamento de informação: o nível conceptual; o nível linguístico; o nível gráfico ou articulatório.

Fayol preconiza que se junte, a estes três níveis, uma componente de coordenação e controle ("monitoring"), para orientar a produção e possivelmente modificar o produto inicial.

Referiremos agora uma concepção de modelo de escrita, relacionada com a estratégia a que Scardamalia e Bereiter chamaram "transformar o conhecimento" (1987).

Mais do que um modelo, os autores ( Bryson, Bereiter, Scardamalia e Joram,1991) elaboraram um conjunto de comentários sobre aquilo que consideram ser "a escrita, uma actividade de resolução de problemas ".

Sendo do conhecimento geral, a nível de senso comum, que a composição escrita é uma tarefa difícil e complexa, para todo o tipo de redactor, os autores colocam a questão:

"Por que razão mantém a tarefa da escrita a sua dificuldade e complexidade, em despeito do grau de competência do sujeito no domínio?"

Uma resposta possível, adiantada pelos autores, será a de que a tarefa da escrita está relacionada com um comportamento de resolução de problema, mas na qual, na essência, não é dado nenhum problema.

Com efeito, tanto o assunto, como o fio condutor da história ou do argumento, têm de ser construídos pelo autor, "através de ciclos de pensamento deliberativo, dirigido para a construção duma representação de um problema, que inclui múltiplas condicionantes: originalidade, coerência, interesse, etc." (pág. 61).

O objectivo geral do estudo feito por estes autores, foi o de discutir e encontrar formas de aprender a elaborar uma composição, como a realização de uma actividade de resolução de problema.

Afirmam os autores que, em todas as áreas nas quais se estudou a capacidade de resolver problemas, se observou um padrão consistente de mudança, relacionada com o incremento dessa capacidade ou habilidade.

Efectivamente, se compararmos os procedimentos de redactores imaturos e maduros, verificamos que:

- os principiantes têm de ir construindo os seus próprios caminhos durante a elaboração do texto, regressando frequentemente ao objectivo global do mesmo, para ir identificando sub-metas ou sub-objectivos, que os conduzirão a uma solução final.

- os redactores experientes, pelo contrário, são capazes de se movimentar, desde o início, a partir do objectivo ou finalidade geral, por meio de um processo que avança de forma activa e eficiente. Isto tornou-se possível porque eles acumularam um grande repertório de esquemas de problemas, e conseguem por isso reconhecer imediatamente a situação como um determinado tipo de problema, aplicando procedimentos adequados.

No domínio da escrita, os "experts" parecem ter adquirido um grande número de esquemas aplicáveis aos problemas inerentes a esta actividade, tal como na resolução de problemas.

Contudo, mesmo para muitos deles, a escrita nunca é fácil: a análise de protocolos de "experts" (Hayes e Flower, 1980, cit. por Bryson et al. 1991, pág. 63), revela que é necessário "um tremendo investimento de esforço mental, na elaboração, coordenação, e execução de finalidades e sub-finalidades complexas...".

De qualquer modo, segundo os autores, mesmo resolvendo problemas quando escrevem, peritos e não peritos resolvem problemas diferentes.

Esta diferença é explicitada nas descrições dos diferentes modelos de composição que caracterizam os redactores imaturos e maduros, referidos anteriormente (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Estes modelos sugerem que os redactores de um e de outro tipo lidam de formas diferentes com a maior parte dos problemas envolvidos na escrita, e isto a vários níveis:

- . na formulação de finalidades e na planificação;
- . na geração de conteúdo;
- . na produção da linguagem escrita;
- . no reprocessamento do texto.

Kaufer, Hayes e Flower (1986, cit. por Bryson et al, 1991, pág. 69) afirmam que: "os redactores experts dão muita atenção aos problemas de produção da linguagem escrita" (pág. 69), tendo descoberto que os sub-processos envolvidos são analisáveis e controlados de forma consciente, a nível de planos e intenções. Isto não acontece, em geral, com os redactores imaturos.

Relativamente ao reprocessamento do texto, os estudos sobre os procedimentos dos redactores, revelam que os "experts", em contraste com os novatos:

- encaram a revisão como um processo de "repensar" o texto, tanto a nível de entidades mentais (finalidades, planos, etc.), como de entidades textuais (palavras, frases, etc.) ;
- desencadeiam uma maior quantidade de revisão;
- fazem mais modificações nos seus textos, relacionadas com a sua preocupação de qualidade textual.

Por outro lado, é importante frisar o papel da escrita como "actividade de descoberta", relacionada com as estratégias de produção textual de tipo "resolução de problemas".

Os autores citam Murray (1978, pág. 71), que afirmou: " A escrita, em si, desempenha um papel fundamental na compreensão."

Citam igualmente o escritor Henry Miller:

" A escrita, como a própria vida, é uma viagem de descoberta." (pág. 71).

Scardamalia e Bereiter (1987,cit. por Bryson et al.) confirmam esta ideia de descoberta, admitindo que o redactor "expert", ao lidar com dois tipos de problemas que interagem entre si - de conteúdo e retórico -, veja muitas vezes as suas ideias e a natureza do produto escrito evoluir de forma inesperada. Daí advém também a experiência da escrita como uma descoberta.

Referimos, no início do ponto 2 deste capítulo, que alguns autores - nomeadamente Piolat e Roussey (1992) tinham optado por elaborar uma panorâmica dos modelos de produção textual, em termos de respostas a questões suscitadas pela problemática da produção escrita. Com efeito, estes autores descrevem vários tipos de abordagens, que nos parece interessante referir para sintetizar este ponto do capítulo dedicado aos modelos de produção textual.

Começam os autores por constatar que a Psicologia pode estudar a produção textual, analisando três tipos de fenómenos, e as relações que mantêm entre si :

- . as condições contextuais de produção;
- . os processos desencadeados para a realização da tarefa;
- . as características do produto.

O estudo da produção de textos tem vindo a ser conduzido de duas formas (ou tipos de abordagem), diferentes mas compatíveis:

. Primeira abordagem: os efeitos das limitações ou constrangimentos da produção são avaliados de forma experimental. Estas limitações podem derivar das propriedades da língua, do contexto social de produção, ou do funcionamento do sistema cognitivo.

. Segunda abordagem: a actividade da produção é analisada em termos de processos, mas a simples identificação desses processos (Hayes e Flower, 1980), não é suficiente. É necessário, como o propõe Fayol (1985, cit. por Piolat), conseguir "coordenar em modelos procedurais, tendo em conta as competências do sujeito, as estratégias disponíveis, o contexto situacional, e os limites da capacidade de tratamento da informação " (pág.106).

Os modelos de redacção não podem ser unicamente estruturais, identificando os processos e os conhecimentos envolvidos. Devem ser igualmente funcionais (cf. Fayol,1991), estabelecendo os encadeamentos prováveis de processos, que permitem a elaboração do texto.

Os autores das chamadas "arquitecturas redaccionais" (Piolat,pág.107), concebem os processos efectuados pelo sujeito, como "uma sequência de estados internos sucessivamente transformados pelo tratamento de novas informações." (pág. 107).

Piolat e Roussey consideram que os modelos de produção textual elaborados até ao momento, dão resposta a quatro questões-chave em Psicologia cognitiva:

- 1) Quais são os processos redaccionais?
- 2) Quais são os conhecimentos tratados?
- 3) Qual é a relação entre a actividade de composição do texto, e a de resolução de problemas?
- 4) De que forma controla o redactor o desenrolar da tarefa complexa que é a produção textual?

Procuraremos sintetizar as possíveis respostas a estas questões, discutidas pelos autores, que se apoiam nos modelos de produção mais adequados à análise de cada uma delas.

#### 1) Os processos redaccionais:

Hayes e Flower (1980), no seu modelo inicial, propõem a distinção entre três "mundos" (cit. por Piolat, pág. 108) implicados na actividade da escrita: o contexto, a memória a longo termo, e os processos.

A arquitectura dos processos comporta quatro elementos: planificar, textualizar, rever e controlar. O elemento "controle", gerindo as interacções entre os outros três processos, favorece um movimento recorrente entre eles.

Este facto, em conjunto com as componentes "memória" e "contexto", acentua a divergência deste modelo relativamente aos modelos tradicionais lineares.

Hayes e Flower insistem no facto de um processo poder ser utilizado em qualquer momento, ou encaixado noutro. Esta "recursividade", gerida pelo processo de controle -"monitor"-, permite uma grande flexibilidade no encadeamento destes processos.

#### 2) Os conhecimentos:

Flower e Hayes (1981,cit.por Piolat) dão algumas informações sobre os conhecimentos recuperados na memória a longo termo.

É, contudo, no modelo elaborado por Van Dijk e Kintsch (1983, cit. por Piolat, pág.111), que se encontra um maior número de informações sobre os modos como os conhecimentos "são trazidos" da memória.

Van Dijk e Kintsch (1983) formalizaram as estratégias de compreensão e de produção de texto, a partir da leitura e "rappel" do mesmo, sublinhando o papel fundamental da memória neste processo.

Estes autores elaboraram um modelo de produção geral, que integra estratégias tendentes a favorecer a estruturação dos vários níveis do texto, com recurso a informações presentes na memória a longo termo.

Estas estratégias incluem a criação do contexto (conjunto de informações sobre o estilo e o destinatário), de uma base de texto (tipo de texto), de macro-proposições (organização hierárquica de temas), e de micro-proposições (sequencialização de acordo com as normas linguísticas), não se tratando de um processo linear, mas flexível.

Dolz e Schneuwly (1989, cit. por Piolat e Roussey) propõem um modelo no qual retomam as fases sucessivas de tratamento dos conhecimentos pragmáticos, textuais (semânticos) e sintácticos (locais). Este processamento hierárquico passa pela criação de uma "base de orientação", que permite a escolha dos valores do contexto social - espaço social, objectivo, destinatário - e do meio ambiente - locutor, espaço e tempo; pela planificação, que implica dois tipos de tratamento: a sequencialização, que activa e organiza os conteúdos da memória, com vista à elaboração do texto; a planificação, propriamente dita, que organiza e estrutura os conteúdos, do ponto de vista da linguagem, tendo em conta as exigências da comunicação; e, finalmente, pela transformação dos planos elaborados em sequências lineares de elementos linguísticos, com a ajuda de processos sintácticos, lexicais e textuais.

No modelo de Dolz e Schneuwly, o processo de revisão está ausente, apresentando-se este claramente como um modelo de planificação.

Espéret (1989, cit. por Piolat) esboça um cenário funcional e preconiza uma explicitação de conhecimentos implicados em cada momento da produção, através da elaboração de um modelo mais local centrado no desenvolvimento da narrativa.

A organização proposta identifica vários níveis de processos, que cumprem funções autónomas: a macro-planificação, por um lado, da superestrutura; por outro lado, da macro-estrutura; a micro-planificação, enquanto textualização dos enunciados.

Tanto Van Dijk e Kintsch (1983), como Espéret (1989), e Dolz e Schneuwly (1989, cit. por Piolat e Roussey), põem em evidência, nos seus modelos, a activação de conhecimentos, e o impacto da superestrutura no desenrolar dos processos de textualização.

Estes modelos dos processos de escrita, em que as "instâncias superiores dominam" as outras, podem ser denominados "descendentes".

### 3) A resolução de problemas:

Hayes e Flower (1980) tinham chamado a atenção para o facto de o redactor trabalhar numa situação de tensão cognitiva, e de ser forçado a activar um grande número de conhecimentos e de processos de tratamento desses conhecimentos.

Para reduzir essa tensão, seria necessário dividir a tarefa em sub-tarefas, e o redactor desenvolveria modos de resolução comparáveis aos utilizados para resolver outros tipos de problemas.

Esta posição -de encarar a redacção como uma actividade de resolução de problemas- tem duas implicações:

- a primeira diz respeito à decomposição do problema complexo da redacção, em sub-problemas parcialmente independentes, sob o controle da planificação, que organiza as ideias e os procedimentos conducentes à textualização;

- a segunda é relativa à utilização dos sistemas de regras usados na análise da resolução de problemas, para definir os processos redaccionais e a activação de conhecimentos.

Coloca-se então a questão de saber se os psicólogos que estudam a redacção de texto, e os que abordam a resolução de problemas, concebem e analisam estas duas actividades de forma semelhante.

Os estudiosos da actividade de resolução de problemas partem duma primeira premissa, que é a seguinte:

"A execução da tarefa implica que o sujeito construa, antes de tudo, uma representação do espaço-problema " (Richard, 1895, cit. por Piolat e Roussey, 1992, pág. 114).

Esta representação inclui: uma interpretação do problema, e uma antecipação e elaboração dos procedimentos de resolução (Kintsch e Greeno, 1985, cit. por Piolat, pág. 114).

A partir dessa representação, o sujeito elabora e executa o plano fixado e memoriza o seu desenrolar.

Richard (1985,cit.por Piolat ) define dois grandes grupos de processos implicados na resolução de problemas:

- os processos que geram o estado actual da representação; e os processos de decisão, de controle e de regulação da actividade, nos quais intervêm dois níveis, sendo um o que comanda e determina as escolhas de organização de acções a realizar para resolver o problema; e o outro, o que verifica e avalia os resultados (a posteriori).

No modelo de Hayes e Flower (1980), ao primeiro corresponderiam as actividades de planificação (concepção, organização e reenquadramento); ao segundo, as actividades de revisão.

Contudo, um dos aspectos em que a redacção de um texto se distingue da resolução de problemas, é o facto de o objectivo da actividade de escrita não ser exaustivamente definido. Segundo Scardamalia e Bereiter (1985, cit. por Piolat, pág.115), esse objectivo ou finalidade é apenas global, na medida em que não especifica a natureza exacta do produto final. As soluções verbais, que podem ser encontradas pelo redactor, são inúmeras; daí a dificuldade em definir "a boa solução".

Apesar desta reserva, é hoje largamente aceite pelos psicólogos que estudam a produção textual, a ideia de que a redacção de um texto é comparável à resolução de um problema.

O modelo elaborado em 1987 por Bereiter e Scardamalia (já referido, e reproduzido por Piolat, pág.115 ) aponta para a elaboração do texto, a partir da interacção/transferência de um problema de conteúdo para um problema retórico, e vice-versa.

A identificação da tarefa da escrita com a resolução de problemas coloca, do ponto de vista de Piolat e Roussey, a seguinte questão:

Se, na resolução de problemas, o sujeito deve elaborar - encontrar, criar - uma solução, de que forma elabora o redactor os seus conhecimentos, no mesmo sentido? Ou, posto de outra forma, como se integra nesta elaboração a dimensão criativa da escrita?

Os autores citam Molitor (1989), que elaborou um modelo de arquitectura redaccional, no qual integrou esta dimensão.

Nesse seu modelo, Molitor sugere que a elaboração das ideias, durante o processo de escrita, se faz a partir da aproximação de duas representações mentais do texto. O redactor é simultaneamente, ou alternadamente, produtor e leitor. Nesta comparação das representações do leitor e do produtor, intervém um processo-chave, a avaliação.

Este "modelo reflexivo da produção de texto" (Molitor, 1989, cit. por Piolat, pág. 11), permite caracterizar as estratégias criativas de escrita, pois, por um lado, a nível de comportamento, o redactor criativo passa frequentemente de uma ideia / tema a outra, e de um rascunho a outro; por outro lado, a nível funcional, o redactor deve desenvolver uma estratégia essencialmente "ascendente", que o leva a trabalhar a escrita em ciclos de produção.

Se a estratégia utilizada for "descendente", o redactor apenas irá explorar os conhecimentos e os esquemas de texto, sem que se produza uma "descoberta".

Este modelo pode ser considerado essencialmente como um modelo de procedimentos, fornecendo poucas indicações sobre a natureza dos conhecimentos recuperados ou produzidos.

Se o compararmos ao modelo de Hayes e Flower (1980), verificamos que Molitor reúne num só processo o controle e a revisão, o que representa uma grande economia formal. O processo de avaliação assegura uma função de controle, e favorece a criação de ideias. O modelo redaccional proposto por Molitor tem, entre outros, o mérito de levantar o problema do controle da actividade, questão fundamental na resolução de problemas.

#### 4) Processos de controle:

A análise de alguns destes modelos levou Piolat e Roussey a admitir que o uso dos processos de planificação e de textualização, sem o recurso a um processo de avaliação-reajustamento, não é suficiente para produzir um texto satisfatório.

Foram vários os autores a focar o aspecto da utilização dos processos de controle, que se distribuem ao longo da actividade redaccional.

As primeiras propostas neste sentido (Hayes e Flower, 1980) são pouco elaboradas. Com efeito, para estes autores, "reviewing" - revisão - era uma actividade que consistia apenas em ler e corrigir.

Um pouco mais tarde, os mesmos autores (Flower e Hayes, 1981, cit. por Piolat) introduzem algumas modificações na proposta inicial, modificações essas que consistem essencialmente no facto de considerarem que o processo de "reexaminar" o texto conduz, por seu lado, a um processo de avaliação, que consiste numa leitura intencional, cuja finalidade é detectar dissonâncias; e a um processo de revisão, que substitui a correcção, e que é uma actividade voluntária, podendo o redactor, assim, interromper deliberadamente, a todo o momento, os outros processos redaccionais.

Bridwell (1980,cit.por Piolat) propõe também um modelo em que as componentes de controle são ainda mais estratégicas. Esse modelo é fundamentado na hipótese de que a actividade redaccional é, ao mesmo tempo, linear e recursiva.

Durante a composição, o redactor pode parar, para verificar se aquilo que já escreveu corresponde à intenção que tinha anteriormente. Se a avaliação fôr positiva, pode continuar ou terminar o texto. Se, pelo contrário, encontrar alguma dissonância, poderá efectuar algumas escolhas, a nível de transformações, implicando essas decisões um regresso ao processo de produção, o que difere bastante do proposto por Hayes e Flower (1981).

As propostas de Scardamalia e Bereiter (1985,cit. por Piolat) visam a simplificação do procedimento de controle proposto por Bridwell.

Para estes autores, a revisão do texto tem uma função de auto-regulação, e pode ser descrita em quatro operações mentais: comparação (de duas representações); diagnóstico; escolha de uma tática; produção de alternativa.

Esta organização permite realçar o carácter complexo, a nível cognitivo, de uma transformação linguística.

Hayes (Hayes et al. 1987, cit. por Piolat) propõe ainda outro modelo dos processos cognitivos da revisão, mais analítico e mais completo do que os anteriores.

Este modelo faz uma síntese dos processos e dos conhecimentos exigidos e produzidos durante a actividade. Dá também conta das opções estratégicas que se apresentam ao redactor, em cada uma das etapas.

São analisadas quatro etapas, subordinadas umas às outras:

- . a definição da tarefa: actividade de natureza meta-cognitiva, permite identificar os objectivos e as características do texto, e tem como função organizar e controlar o encadeamento dos sub-processos;
- . a avaliação: avaliação do grau de adequação entre, por um lado, a representação de objectivos e critérios definidos no início da produção, e, por outro, a representação do texto escrito através da leitura;
- . a selecção de uma estratégia: ignorar o problema, diferir a solução, procurar mais informações na memória, reescrever, rever;
- . a modificação do texto ou do plano.

### 1.3. Modelos de produção textual e metacognição:

Claudine Garcia-Debanc (1986) é um dos autores que aborda a problemática dos modelos de processos redacionais e suas implicações na aprendizagem da língua escrita. Partindo do pressuposto de que a análise desses processos é fundamental para a detecção e compreensão de dificuldades e problemas existentes nesse domínio, a autora afirma que "o aluno aumenta a sua perícia (na escrita) se puder, ele próprio, analisar as operações requeridas para a realização de uma dada tarefa" (pág. 24).

Isto significa que a "metacognição" (pág. 24) desempenha um papel fundamental nas aprendizagens, entendendo-se por metacognição um "controle consciente e deliberado das suas próprias operações cognitivas" (pág. 24, citando L. Brown, 1980 ).

A autora considera, pois, que as realizações na produção escrita são de muito melhor qualidade quando os sujeitos dispõem de "um controle cognitivo relativamente elaborado" (pág. 24).

Citando Flavell (1976, pág. 24 e 25), afirma que a metacognição está relacionada com o "controle activo, a regulação e a orquestração dos processos em relação com os objectos e os dados aos quais estes se aplicam, geralmente ao serviço de uma finalidade concreta " .

Desenvolvendo-se a aquisição do conhecimento em duas fases, Debanc considera primeiro a existência de uma fase de aquisição intuitiva, seguindo-se uma fase em que existe um incremento progressivo de uma atitude de controle consciente sobre esse conhecimento. A metacognição será "o meio privilegiado de reforçar o conhecimento e de permitir a autonomia em situações novas" (pág.25).

Outros autores desenvolveram trabalhos sobre os processos de produção textual, seguindo a linha de investigação iniciada por Flavell (1971), e relacionada com aquilo a que esse autor chamou a "metacognição".

Olson (1985) propõe um modelo de produção textual, baseado no modelo de práticas de pensamento metacognitivo. Essas práticas estão relacionadas com os meios de "ensinar a pensar", ou de desenvolver uma atitude de metacognição nos sujeitos.

Segundo esta autora, existe uma relação íntima entre a escrita e o pensamento:

"Escrever é uma das mais complexas actividades mentais humanas." (Flower e Hayes, 1979, cit. por Olson, pág. 102).

"A escrita deveria ser ensinada ao longo de todo o currículo, pois escrever com clareza leva-nos a pensar com clareza; e pensar com clareza é a base para escrever com clareza." (Olson, pág. 102).

Esta conexão entre o pensamento e a escrita levou a autora a elaborar uma descrição do processo da escrita, paralela com a do processo de pensamento, baseada na taxonomia de Bloom sobre as competências cognitivas: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. Esse modelo, porém, não pode ser encarado de forma rígida. De acordo com Olson, pensar e escrever são processos recursivos, ao longo dos quais é muitas vezes necessário voltar atrás, ou ir um pouco mais à frente.

Num estágio ou noutro, durante a actividade da escrita, podem estar envolvidos, em simultâneo, dois ou mais níveis ou categorias cognitivas. A ideia importante a reter, segundo Olson, é a de que o acto de compôr um texto envolve todas as competências incluídas nesta taxonomia.

Olson afirma que isto acontece porque a escrita é um processo no qual interferem múltiplas e complexas actividades, de níveis diferentes. A escrita é encarada como uma actividade de resolução de problemas. Por outro lado, o modelo desta autora propõe uma listagem de procedimentos e actividades, que irão ser desenvolvidos ao longo de todo o processo da escrita, obrigando os sujeitos a movimentarem-se nos vários níveis de pensamento.

Na mesma linha dos modelos de "ensinar a pensar", e suas relações com a produção escrita, situa-se a abordagem de Nickerson (Nickerson, Perkins, Smith, 1985).

Esta abordagem encara, em termos gerais, a escrita como "uma ocasião para pensar" (pág. 251), e como "um meio para pensar" (pág. 258).

Isto significa que a escrita é uma actividade fundamental para "ensinar a pensar", porque, por um lado, escrever exige que se pense, e, por outro, escrever é um veículo do pensamento.

Os autores colocam a questão:

"Por que razão é tão difícil escrever?" (pág. 252)

Citando Flower e Hayes (1980), afirmam que o redactor tem de "fazer várias coisas ao mesmo tempo" (pág.252), e que a escrita exige a operacionalização de vários procedimentos, em interacção flexível uns com os outros.

Apoiando-se igualmente em Bereiter (1980, cit. por Nickerson), os autores consideram que o sujeito redactor tem bastante dificuldade em manobrar no meio de múltiplos condicionamentos, especialmente se fôr um redactor inexperiente.

Desenvolvendo a ideia de que "a escrita não é apenas uma ocasião para pensar, mas um meio de pensar" (pág. 258), Nickerson considera que um dos contributos que a escrita dá ao pensamento, é o facto de funcionar como um apoio à memória a curto e a longo termo, evitando que o sujeito "guarde tudo na cabeça ao mesmo tempo".

Também Maria Helena Salema (1988), abordou a questão da escrita numa perspectiva metacognitiva. de acordo com esta autora, metacognição significa, etimologicamente, "a cognição acerca da cognição" (pág. 36).

Citando Flavell (1976), define a metacognição como "o conhecimento que um indivíduo possui sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos ou aspectos com eles relacionados" (pág. 36).

O pensamento metacognitivo tem vindo, posteriormente, a ser definido como incluindo três componentes: o conhecimento; a tomada de consciência; e o controle dos próprios processos metacognitivos (Brown, 1980 e 1982; Costa, 1984, cit. por Salema, pág. 36).

Para Flavell (1981, cit. por Salema), o pensamento metacognitivo pode ser declarativo ou processual, ou ambos em simultâneo: o pensamento declarativo consiste na autoconsciência que se tem de saber uma determinada coisa; o pensamento processual traduz-se no conhecimento de como realizar determinada tarefa.

Na metacognição, Flavell distingue ainda conhecimento e experiências metacognitivas. O conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, como sujeito processador de informação, quando envolvido na realização de uma tarefa cognitiva. As experiências metacognitivas estão ligadas ao foro afectivo, traduzindo-se em impressões ou sensações conscientes, relacionadas com o sentimento consciente do grau de sucesso da tarefa.

O conhecimento cognitivo incide sobre três grandes categorias de variáveis: o sujeito, a tarefa e a estratégia. Segundo Brown, Campione e Day (1981, cit. por Salema), o conhecimento metacognitivo pode também dizer respeito à natureza dos textos escritos.

Por outro lado, o conhecimento metacognitivo está também relacionado com o desenvolvimento, conclusão a que chegaram alguns autores, tais como Flavell (1981), Paris e Lindauer (1982) e Costa (1984, cits. por Salema). Segundo estes autores, as crianças pequenas têm bastantes limitações no

que diz respeito ao conhecimento e tomada de consciência dos fenómenos cognitivos, e dos benefícios da utilização de estratégias metacognitivas na resolução de tarefas escolares.

Costa (1984, cit. por Salema) sugere, contudo, que a metacognição deverá emergir por volta dos 7 anos de idade, e que poderá ser adquirida de um modo lento e gradual. Flavell (1981, cit. por Salema) adianta que, em geral, o potencial metacognitivo aumenta consideravelmente durante a pré-adolescência e a adolescência. No entanto, e uma vez que existem adultos que não utilizam capacidades metacognitivas, põe-se o problema de saber se a aquisição da metacognição é uma questão de desenvolvimento ou de aprendizagem.

Uma resposta possível será a de que a actividade metacognitiva é um produto de estratégias e metodologias de ensino, conjugadas com experiências metacognitivas individualizadas da criança.

Gilbert Ducancel (1987) abordou a problemática da relação entre a metacognição e os processos redaccionais. Citando Gombert (1986, cit. pág. 315), propõe a seguinte definição de "metacognição": "Conhecimento que tem como objecto os próprios processos de pensamento do sujeito, e compreende a meta-atenção, a metacognição social, a metamemória e a metalinguística" (pág. 315).

Considera Ducancel que, do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, a elaboração e a utilização de metaconhecimentos redaccionais estão englobadas num quadro mais lato de metaconhecimentos não linguísticos, como "saberes e saberes-fazer psicológicos, leitura e conhecimento das situações escolares, das expectativas do professor, das estratégias e procedimentos requeridos..." (pág. 305).

Enumera os tipos de conhecimentos exigidos para a elaboração de uma atitude metacognitiva face à escrita (tendo sido alguns destes conhecimentos já referidos por Adam, 1987): conhecimento das situações de escrita actual; dos projectos discursivos e dos tipos de discurso disponíveis e pertinentes, sejam eles narrativo, explicativo, argumentativo, etc.; dos textos e das sequências textuais respectivas, suas regras de coerência e coesão; das limitações linguísticas independentes das situações e dos contextos.

Segundo o autor, as pesquisas orientadas no sentido de intervenções didácticas deverão tornar claras as formas de mobilizar e treinar metaconhecimentos de tipo redaccional, como por exemplo em intervenções que visem: a "tomada de consciência da situação de comunicação e do funcionamento das marcas de enunciação" (pág. 307); a "mobilização e extensão dos conhecimentos relativos a um tipo de texto narrativo" (pág. 308).

O autor refere ainda alguns tipos de metaconhecimentos que considera necessário serem desenvolvidos na aprendizagem dos processos redaccionais, como os seguintes: determinação de finalidades de escrita; antecipação das expectativas e necessidades do leitor; representação do contexto; geração de ideias; pesquisa na memória a longo termo e em fontes exteriores; organização da informação (que deve incluir a procura de coesão e de coerência e a triagem de informações dadas e novas ).

O desenvolvimento destas capacidades e conhecimentos é fundamental, na medida em que os redactores inexperientes encontram inúmeras dificuldades na realização da tarefa de escrita, entre as quais o autor refere: dificuldades de planificar antes de cada episódio, sequência ou pequeno texto; de elaborar finalidades; e de controlar a execução.

Em relação ao "controle" da actividade, fundamental na aquisição de uma capacidade metacognitiva, Ducancel distingue três tipos de processos de autocontrole das actividades cognitivas, que se aplicam às actividades redaccionais:

- . os "epiprocessos, espécie de metaprocessos não conscientes, desencadeados precocemente e que regulam as actividades cognitivas sem reflexão da parte do sujeito" (pág. 314), são por vezes eficazes, mas outras vezes conduzem a produções imperfeitas por utilização de um esquema não adequado;

- . os "metaprocessos, que correspondem a uma gestão cognitiva reflectida de tal ou tal aspecto da tarefa a realizar " (pág. 315) e geralmente são eficazes, mas custosos por ocuparem muito espaço na memória de trabalho;

- . os "processos automatizados: resultado da automatização dos metaprocessos, correspondem a saberes-fazer actualizáveis em forma de blocos" (pág.315), e consequentemente aliviam a carga na memória de trabalho.

Ducancel considera que alguns destes processos deverão ser objecto de uma manipulação consciente da parte dos sujeitos redactores inexperientes, passando portanto de epiprocessos a metaprocessos, se necessário através de aprendizagens directas. Entre esses processos, assinala a determinação de uma finalidade, a antecipação da audiência e a representação do contexto, a geração de ideias associada à procura de coerência interna, e o saber quando e como aplicar os conhecimentos adquiridos.

John Nisbet (1989), numa comunicação apresentada na Conferência Internacional da OCDE, em Paris, em Julho de 1989, coloca algumas questões relacionadas com a investigação daquilo a que o autor chama o "ensino do pensar" (pág. 3), ligado à problemática que vinha sendo discutida. Começando por questionar a possibilidade de ensinar a pensar, o autor cita Nickerson (1988), segundo o qual "o desafio não está tanto em ensinar a pensar mas em ensinar a pensar bem" (pág. 5). Com efeito, Nisbet sublinha que um dos grandes objectivos da educação é promover sujeitos capazes de aprender, o que implica, deste ponto de vista, que a competência do pensar não se desenvolve espontâneamente, podendo alguns dos seus aspectos ser desenvolvidos ou reforçados através de um ensino adequado.

Nickerson (1988, cit.1989, pág.5) refere alguns destes aspectos incluídos nesta competência do pensar (que ele considera contudo ser um termo pouco preciso), entre os quais destaca a resolução de problemas, a tomada de decisões, o pensamento crítico, o raciocínio lógico e o pensamento criativo. Algumas destas referências estão relacionadas com a problemática da escrita, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento criativo. Nisbet considera fundamental, na abordagem deste tipo de competências, o conceito de "transferência" (pág. 6), que consiste na possibilidade de transferir aprendizagens específicas para situações novas e desconhecidas.

Gombert (1990) desenvolve e aprofunda o conceito de "metacognição", relacionando-o com a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, a que chama o "desenvolvimento metalinguístico".

Citando igualmente Flavell (1981), que sintetiza este conceito como sendo a "cognição sobre a cognição" (Flavell,1981, cit. pág.17), Gombert refere que o conceito de metacognição remonta a Vygotsky que, em 1934, descreve duas componentes a que hoje chamaríamos "meta-atenção" e "meta-memória" (pág. 17).

Segundo Gombert (1990), existe um consenso no sentido de considerar que a metacognição engloba "os conhecimentos introspectivos sobre os estados cognitivos e as suas operações, e as capacidades do indivíduo de controlar e de planificar os seus próprios processos de pensamento e os seus produtos" (pág.17). Encontramos aqui uma relação entre a aquisição de uma atitude metacognitiva e a problemática da planificação na produção escrita, objecto deste trabalho.

Para Gombert, a actividade "metalinguística" não incide, como o preconizam os linguistas, apenas na linguagem, mas, como dizem os psicolinguistas, "na cognição sobre a linguagem, fazendo parte

integrante das actividades metacognitivas" (pág. 20). Daí que ele defina "metalinguagem ou actividades metalinguísticas" da seguinte forma:

"Actividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; capacidades do sujeito para controlar e planificar os seus próprios processos de tratamento linguístico, tanto em compreensão como em produção" (pág. 27).

Interessa-nos particularmente, no âmbito dessas actividades - capacidades - aquilo a que Gombert chama o "desenvolvimento metatextual" (pág.159), directamente relacionado com a problemática em estudo.

O autor considera a existência de "operações metatextuais implicadas no controle deliberado, tanto em compreensão como em produção, exercido na actividade de colocação dos enunciados em unidades linguísticas maiores" (pág. 159). Entre estas operações, distingue as seguintes: o controle da coerência, o controle da coesão, e o controle da estrutura textual.

Relativamente ao primeiro - controle da coerência -, o autor considera-o como a capacidade de detectar contradições a nível conceptual, no interior de um texto. As pesquisas realizadas por vários autores (Tikhomirov e Klochko,1981,cit. pág. 163; Markman e Gorin, 1981,cit. pág. 164 ; Markman, 1985, cit. pág. 173 , entre outros) incidem essencialmente na análise de três aspectos relacionados com a coerência textual: o controle da adequação entre a informação nova e a base de conhecimentos do sujeito (pág. 163), o controle da coerência intratextual (pág. 166), e o controle das inferências (pág. 169).

Relativamente ao primeiro aspecto, as experiências apontam para a conclusão que, mesmo no adulto com uma cultura média, o confronto consciente entre as informações contidas num texto e o conjunto de conhecimentos anteriores, não se faz de forma espontânea. Com mais razão tal acontecerá, também, nas crianças, que revelam - embora em função da idade - dificuldade em detectar de forma explícita e consciente as contradições entre as informações inseridas num texto e os seus próprios conhecimentos.

Quanto ao segundo aspecto, Markman (1979,1983, cit.pág.167) constata que, numa tarefa de detecção de contradições dentro do texto, existe nas crianças uma tendência para aplicar uma estratégia de verificação da validade de cada uma das afirmações do texto, em vez da verificação da compatibilidade das afirmações entre si. Contudo, esta tendência vai-se atenuando com a idade, embora persista muitas vezes em adultos, quando confrontados com textos escritos.

No que diz respeito ao controle da coesão, o autor considera dois aspectos: a gestão metalinguística das anáforas (pág. 176), e a gestão metalinguística dos conectores.

Constituindo a anáfora uma referência a algo que já foi mencionado anteriormente no texto, as pesquisas realizadas apontam, em geral, para a utilização funcional relativamente precoce das mesmas, mas para um controle deliberado relativamente tardio. Hickmann (1987, cit. pág. 178), por exemplo, conclui que, numa tarefa de julgamento, só aos 10 anos o sujeito é capaz de detectar explicitamente erros no emprego das anáforas.

Também Karmiloff-Smith (1985, 1986, 1987, cit.pág.179) constatou que apenas nessa idade se pode observar a capacidade dos sujeitos para controlar a coesão dos textos, nomeadamente através do emprego anafórico adequado dos pronomes.

Quanto aos conectores, as pesquisas também apontam para um afastamento temporal, a nível etário, entre a produção espontânea dos diferentes conectores (incluindo os organizadores textuais), e o seu domínio consciente, ajuizado por meio de tarefas experimentais. Segundo Florès Arcais (1978, cit. pág. 181), apenas aos 11/12 anos o sujeito é capaz de estabelecer uma hierarquia dos conectores, revelada na realização de uma tarefa complexa de tipo metacognitivo.

O último aspecto considerado por Gombert é o do controle da estrutura textual. Também neste aspecto, as conclusões são próximas das anteriores: embora apareçam comportamentos de tipo metatextual bastante cedo, em tarefas muito simples (como, por exemplo, distinguir um texto de um não texto), não se observa, antes dos 10 anos, determinados tipos de comportamento relativos a tarefas mais complexas. Existem alguns comportamentos de controle consciente e deliberado do texto que emergem mais tarde do que os referentes às tarefas simples: a admissão do facto de um texto poder ser resumido (cerca dos 9 anos); a detecção de anáforas ambíguas (9-10 anos); a explicitação do que é um parágrafo (12-13 anos); a elaboração de uma hierarquia complexa entre as informações do texto (14- 15 anos ou mais tarde ).

Gombert explicita igualmente as relações entre o desenvolvimento metalinguístico e a linguagem escrita, nomeadamente no que diz respeito à produção da mesma. Considerando que a escrita abre mais possibilidades de controle do que o oral, afirma que a maioria dos estudiosos estão hoje de acordo em dizer que a manipulação do escrito implica e necessita de uma reflexão consciente, por parte do sujeito. O desenvolvimento metalinguístico é, pois, de grande importância no acesso ao escrito. Contudo, e dada a complexidade dos processo de composição escrita, Gombert afirma ser

inconcebível que todas as operações efectuadas por um redactor "expert" (perito), o sejam de forma consciente e deliberada.

Se se comparar os produtos escritos dos redactores inexperientes com os dos peritos, encontrar-se-á várias diferenças, já assinaladas por diversos autores: relativamente aos redactores novatos, a incidência da planificação em aspectos mais locais, a dificuldade em produzir finalidades elaboradas, e em controlar a execução.

Também parecem intervir problemas a nível da capacidade da memória de trabalho (Scardamalia e Bereiter, 1983, cit. pág. 217), constatando-se que os textos produzidos por estes redactores são mais curtos, contendo frases mais pequenas e menos complexas do ponto de vista sintáctico.

No que diz respeito aos redactores peritos, Gombert admite, como já foi referido, que nem todas as actividades implicadas na produção de texto são controladas, a nível consciente, durante o processo de redacção. Contudo, cada uma dessas actividades pode ser controlada de forma deliberada, se a situação de escrita assim o impuser, ou no caso de aparecer alguma dificuldade ou problema específico. Gombert admite que, num processo de aprendizagem, se operaria primeiro um domínio consciente das diferentes componentes, depois um exercício-treino das mesmas, e finalmente uma etapa de automatização de condutas.

O autor considera também que o método da análise de protocolos (iniciado por Hayes e Flower, 1980) põe em evidência o carácter consciente de alguns sub-processos da composição, através da verbalização de actividades conscientes, ou pelo menos acessíveis à consciência.

Afirma Gombert: " ... a maior parte das componentes da actividade redaccional são, num momento ou noutro da aprendizagem, desde a iniciação à actividade da escrita, até à perícia na produção do texto escrito, controladas conscientemente pelo sujeito",...sendo mobilizados "os vários aspectos do domínio metalinguístico" (pág.220): no início da aprendizagem, capacidades metafonológicas, metassintácticas e metassemânticas; mais tarde, capacidades metapragmáticas e metatextuais.

O autor cita Daiute (1985, pág. 220), que considerou o "autocontrole" como um factor central do desenvolvimento da capacidade da escrita.

Para Paulo Feitor Pinto (1994), a metacognição pode ser entendida como a capacidade de "tornar uma aprendizagem opaca, no sentido em que essa aprendizagem deixa de ser um mero processo intuitivo que visa um determinado objecto, para se tornar, ela própria, no objecto da reflexão cognitiva....Ao debruçar-se especificamente sobre a aprendizagem, este tipo de reflexão denomina-se

meta-aprendizagem e implica exigências cognitivas especiais, radicadas na necessidade de tomada de consciência do processo que é levado a cabo para aprender, memorizar ou estar atento, tendo em vista o controlo desse processo por parte do indivíduo e a aplicação das estratégias de controlo a outras situações... " (pág.2).

Segundo este autor, as estratégias metacognitivas incluem processos diversos, tais como a previsão de consequências, a verificação de resultados, o controlo das acções durante a sua realização, a resolução de problemas, o recurso à memória, a identificação de dificuldades, a análise, o planeamento, a revisão.

A escrita, como expressão material de ideias e conceitos, surge pois, como uma actividade metacognitiva, na medida em que exige uma análise consciente da linguagem e do pensamento, e cujo processo implica o conhecimento consciente, o controlo e a aplicação dos elementos linguísticos a vários níveis : pragmático, semântico, sintáctico.

Feitor Pinto considera ser, em termos gerais, o período compreendido entre os 10 e os 14 anos de idade, o momento ideal para a concretização deste tipo de meta-aprendizagens, apontando para o desenvolvimento das capacidades de metacognição. Com efeito, nesta faixa etária, o jovem controla já as capacidades básicas, e por isso começa a ter uma certa capacidade de introspecção e uma relativa consciência da sua maneira de pensar e sentir, atitudes fundamentais para o estabelecimento da reflexão metacognitiva.

A aprendizagem e o treino da planificação na produção textual, parece, pois, inserir-se de forma oportuna neste nível de escolaridade.

Esta ideia é corroborada por Feitor Pinto, que afirma: "O jovem, durante a passagem das operações concretas piagetianas para o pensamento formal, está desperto para novos tipos de comportamento e tende a estabelecer os seus padrões de comportamento adulto. Esta fase afigura-se, pois, como particularmente propícia à introdução da nova atitude metacognitiva que deverá tornar-se numa peça - chave do pensamento adulto do aluno." (pág. 4).

Também Fayol (1994) se debruçou sobre a problemática da metacognição, relacionando-a com a aprendizagem e o desenvolvimento, na linha dos trabalhos de Gombert (1990). Fayol refere a existência de duas grandes linhas de pesquisa actuais, relativas à problemática do desenvolvimento-aprendizagem :

.uma, que incide principalmente no estudo do papel do conhecimento e da sua organização na aprendizagem e nas realizações dos sujeitos ;

.outra, que analisa a questão da metacognição, como "o conhecimento que o sujeito possui acerca dos seus próprios processos de pensamento... e o controle que ele exerce sobre os seus próprios processos cognitivos " (Allal e Saada - Robert, 1992, cit. pág. 58).

Relativamente ao primeiro domínio, Fayol considera que as pesquisas realizadas apontam para a constatação de que é muito grande o impacto do conhecimento prévio de um domínio, permitindo mesmo esse conhecimento que as crianças obtenham frequentemente melhores resultados do que os adultos.

No que diz respeito ao segundo domínio, que nos interessa mais particularmente aqui, Fayol considera que as pesquisas sobre metacognição partem do postulado de que existe um nível consciente de controle e de regulação da actividade. Este nível consciente implicaria relações entre "um saber metacognitivo verbalizável, e procedimentos de regulação, de planificação-selecção, de supervisão e de avaliação" (Melot, 1991, cit. pág. 59).

Os trabalhos relativos à metacognição têm sido, de acordo com Fayol, orientados de duas formas:

.a primeira, tendente a desenvolver currículos que ensinem habilidades ou competências gerais, mas cuja implementação levanta dois problemas: o problema da transferência, pois nem sempre ocorre transferência em situações novas; e o problema das diferenças inter-individuais, pois nem sempre os currículos se adaptam a cada indivíduo.

.a segunda, relacionada com a pesquisa, cujo objectivo inicial era estudar o desenvolvimento de estratégias de memória, tendo sido essas estratégias posteriormente aplicadas à leitura, à produção escrita e à resolução de problemas.

Contudo, para que as estratégias ou procedimentos ensinados se tornem eficazes e passíveis de reutilização e transferência, torna-se necessária a existência de algumas condições, enumeradas por Fayol:

.a informação e sensibilização dos sujeitos quanto ao papel positivo desses procedimentos, e das suas condições de utilização ;

. a "crença" do sujeito na eficácia dos seus esforços ;

. o conhecimento prévio do domínio, o qual se torna um instrumento facilitador .

Em síntese, Fayol considera que a abordagem metacognitiva do desenvolvimento-aprendizagem , implementada ao mesmo tempo no plano da acção (instrução) e no plano da pesquisa, contribui para melhorar os conhecimentos existentes sobre a aprendizagem-desenvolvimento, e as modalidades de intervenção possíveis no campo da instrução.

#### 1.4. A aquisição da narrativa:

*"Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de géneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda a matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse as suas narrativas; ... sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, em parte alguma, povo algum sem narrativa; ... internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida ".*

Roland Barthes

Análise estrutural da narrativa ( pág. 19 )

Assim nos introduz Barthes (1966) dentro do universo da narrativa, com tudo o que ele contém de sedutor, mágico, (in) compreensível...

Também Bettlheim (1976) e Fabre (1985) nos falam da narrativa como um objecto de sedução, em que “os três eixos fundamentais são o desejo, o saber, o poder” (Fabre, 1985), considerados como os “universais da narrativa” (Fabre, 1985).

Michel Fayol (1985) propõe, como primeira definição de “récit”, a que é dada por Labov: “Método de recapitulação da experiência passada, que consiste em fazer corresponder a uma

sucessão de acontecimentos (supostamente) reais uma sequência de proposições verbais"(cit. pág. 11).

Ducrot e Todorov (1972) distinguem também o "récit" ou narrativa da seguinte forma :

É "... um texto referencial com um desenvolvimento temporal", incluindo "um processo de transformação ou de mediação que permite a passagem de um estado inicial a um estado final" (pág. 378).

De acordo com estes autores, a unidade que se evidencia na narrativa é a sequência, e o encadeamento global das sequências no interior do texto produz a "intriga", que por sua vez se baseia nos conceitos de "mudança" e "transformação".

Estes autores que referimos estudaram a narrativa de um ponto de vista interno, assinalando as características do texto narrativo em si mesmo.

Uma outra perspectiva é a adoptada por Bronckart (1985) que, partindo das condições de produção dos textos ou discursos, os compara entre si, tendo em conta, fundamentalmente, dois parâmetros do acto de produção: o espaço das características desse acto de produção e o espaço da interacção social.

Utilizando o termo "ancrage" discursivo, que foi buscar a Culioli, e que descreveremos mais adiante em pormenor, Bronckart define esse conceito como sendo aquele que serve para "designar a modalidade de articulação do discurso com a situação enunciativa na qual ele é produzido (pág. 43). Refere-se, pois, por um lado, à relação entre o discurso e as condições nas quais ele é produzido; e por outro, à relação entre o mesmo discurso e os parâmetros da interacção social. Os parâmetros considerados são a finalidade, o local social, o destinatário, e a relação entre o enunciador e o destinatário.

A operação de "ancrage" pode ser concebida como resultante de dois processos :

- . escolha entre modo discursivo "implicado" e "autónomo"
- . escolha de um tipo de relação com o referente, entre a "disjunção" e a "conjunção".

De acordo com Bronckart, o modo discursivo implicado é aquele em que os valores da interacção social acima referidos "implicam" o produtor e o espaço-tempo da produção; enquanto o modo discursivo autónomo é aquele em que esses valores mantêm uma relação de autonomia com o acto de produção.

Quanto à relação de disjunção, significa que os elementos do referente não estão implicados no espaço do locutor-alocutário, podendo ser, por exemplo, acontecimentos passados; na relação de disjunção, pelo contrário, os elementos do referente estão implicados no espaço referido, podendo ser, por exemplo, uma ocorrência presente para ambos, locutor e alocutário.

Bronckart chega, por meio do cruzamento dos modos discursivos e dos tipos de relação, a quatro tipos discursivos fundamentais :

- . Modo implicado e relação de conjunção: discurso em situação
- . Modo implicado e relação de disjunção: " récit conversationnel "
- . Modo autónomo e relação de conjunção: discurso teórico
- . Modo autónomo e relação de disjunção: narração (narrativa)

Com base nesta definição de quatro tipos discursivos, Bronckart distingue três tipos fundamentais de textos, ou arquétipos textuais: o discurso em situação, o discurso teórico e a narração. Considera no entanto a existência de textos em que pode aparecer mais do que um tipo discursivo.

Relativamente ao primeiro parâmetro -características do acto de produção-, "a narração distingue-se dos dois outros tipos de discurso, pelo facto de manter uma relação mediata com a situação de enunciação, traduzindo-se essa mediação pela criação de uma origem, a partir da qual os acontecimentos narrados se organizam de forma sucessiva " ( pág. 63 ).

No que diz respeito ao segundo parâmetro - interacção social -, a "narração produz-se globalmente na instituição literária, num sentido amplo, e tem como finalidade divertir (deleitar) um grupo socio-cultural, e como destinatários os membros desse grupo" (pág. 63).

De acordo com Michel Fayol (1985), referiremos três tipos de abordagens da narrativa:

- . A abordagem semiótica
- . A abordagem linguística
- . A abordagem empírica em psicologia

Fayol justifica a sua referência aos dois primeiros tipos de abordagens, afirmando que, para estudar de um ponto de vista psicológico as actividades relacionadas com a narrativa - compreensão e produção -, é necessário ter em conta as pesquisas anteriores feitas pelos analistas literários e pelos linguistas. Com efeito, os trabalhos mais recentes, realizados no âmbito da Psicologia, reencontraram fenómenos e categorias já estudados anteriormente, embora noutra perspectiva.

#### A ) A abordagem semiótica :

Neste tipo de abordagem, o texto narrativo é considerado como um "objecto", de acordo com as teorias de Barthes (1971), entre outros.

Barthes considera o texto narrativo como um objecto semiológico, sobre o qual irá incidir a análise estruturalista.

Ducrot e Todorov (1972) distinguem também o "récit" ou narrativa da seguinte forma: É "... um texto referencial com um desenvolvimento temporal", incluindo " um processo de transformação ou de mediação que permite a passagem de um estado inicial a um estado final" (pág. 378). De acordo com estes autores, a unidade que se evidencia na narrativa é a sequência, e o encadeamento global das sequências no interior do texto produz a "intriga", que por sua vez se baseia nos conceitos de "mudança" e "transformação".

Na sequência da sua definição de "récit" (1972), Todorov, na sua obra "Les genres du discours" (1978), considera que a narrativa exige o desenvolvimento de uma acção, e daí a necessidade da existência de mudança. Essa mudança é provocada pelo encadeamento de acções , acções essas que mantêm entre si relações de sucessão, causalidade, consequência, implicação.

Referindo os trabalhos de Propp sobre a narrativa, Todorov refere cinco funções ou elementos obrigatórios numa narrativa :

- . a situação de equilíbrio inicial
- . a degradação da situação
- . o estado de desequilíbrio constatado
- . a procura ( e a descoberta )
- . o restabelecimento do equilíbrio inicial

Todorov considera, pois, dois princípios fundamentais na narrativa: a sucessão e a transformação.

Larivaille (1974) sintetiza as suas considerações, dando uma definição de narrativa próxima da de Todorov (1971) : "A narrativa será definida como a tomada, através da fala ou da escrita, de um conjunto de estados (situações) e de transformações (acções realizadas ou sofridas ), cobrindo um segmento variável da cadeia existencial " (pág. 385). Larivaille considera a reflexão sobre a narrativa como uma espécie de contributo para a reflexão sobre aquilo a que chama "a aventura humana" (pág. 384 ).

Roland Barthes (1971) sublinhou igualmente o carácter "ritualizado" das narrativas. Na sua perspectiva, estas são constituídas por :

- . "funções", sendo as cardeais as mais importantes, definidas como "inaugurando ou concluindo uma incerteza" (cit. por Fayol, pág.14), e articulando-se entre si de uma forma cronológica e lógica;
- . "catálises", funções de menor importância , que criam "zonas de repouso" no interior do texto;
- . "índices", que remetem para um sentimento, uma característica, um ambiente.

A análise da narrativa revela uma organização sequencial, mas hierarquizada, constituindo as funções cardeais a "essência" da "diegese" - trama principal da narrativa - e permitindo o seu resumo.

Os autores referidos parecem, pois, estar de acordo no essencial. Para eles, "a narrativa é uma sequência organizada de acontecimentos, comportando categorias relativamente bem definidas e regras de funcionamento. Destaca-se uma hierarquia, que permite o resumo, mas conserva a cronologia. O narrado aparece como uma abstracção que remete, não para o real, mas para uma representação que o reconstrói." (Fayol, 1985, pág. 15 ).

Fayol considera igualmente que toda a narrativa contém dois aspectos que devem ser objecto de dois tipos de análise: por um lado, a "história", representação cognitiva à qual corresponde o "narrado" ou "enunciado"; por outro, o "discurso", ou manifestação discursiva, ao qual corresponde a "narração", conjunto de operações realizadas pelo locutor, e a enunciação.

Esta distinção aparece igualmente em Dumortier (1985), que considera num "récit" a existência de uma "narração" e de uma "história".

Adam (1985) relembra a definição de narrativa dada por Todorov :

" Uma narrativa ideal começa com uma situação estável, que é perturbada por uma força qualquer. Daí resulta um estado de desequilíbrio; pela acção de uma força dirigida em sentido contrário, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é parecido com o primeiro, mas os dois não são totalmente idênticos. Há por consequência dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado, de equilíbrio ou desequilíbrio, e os que descrevem a passagem de um estado a outro " (Todorov, 1973, cit. por Adam, 1985, pág. 57).

Jean Michel Adam (1985,1987,1991,1992) fez uma síntese de todos estes trabalhos realizados na perspectiva semiótica. Partiu do pressuposto de que "para abordar o funcionamento e a função do texto narrativo, é indispensável ter em conta os trabalhos estruturalistas e semióticos, para os quais a continuidade textual é fortemente codificada. Eles permitem encontrar uma narração convencional -

que domina no escrito -, e tendente a homogeneizar os discursos com uma finalidade de eficácia. " (1985,pág. 6).

Adam considera igualmente que existe nos sujeitos uma verdadeira "competência narrativa", que lhes permite "compreender, resumir, memorizar, reconhecer, toda a narrativa que pertença à sua área cultural" (pág. 6). Afirma igualmente que "a estratégia narrativa se apresenta como uma procura de coerência " (1985, pág. 7).

Depois de ter feito uma síntese descritiva dos trabalhos de Propp (1966,1971,função como elemento fulcral do desenvolvimento de toda a intriga), de Greimas (agrupamento de várias funções em " esferas de acções "), e de Bremond (triáde de base segundo a qual se desenvolve todo o processo de acções), Adam parte para a definição de noções que considera básicas no estudo da narrativa: a noção de proposição e a noção de " paquets " (blocos ) de proposições .

Considera a proposição narrativa como sendo um enunciado narrativo de base, composto por uma ou várias frases, e combinando os conceitos de "função" e de "actor", que implicam a existência de uma série de predicados qualificativos do actor, e de um predicado funcional, um acto. Um predicado funcional poderá ser um enunciado de "estado" ou um enunciado de "fazer".

Os blocos de proposições narrativas podem formar uma intriga, e portanto um texto coerente, se forem observadas as seguintes condições :

1ª: a permanência de, pelo menos, um papel assumido por uma personagem, que garanta a coerência logico - semântica;

2ª: a ligação entre os factos descritos pelas proposições narrativas, estabelecendo-se relações de condição/consequência, e uma estrutura cronológica;

3ª: a existência de uma conclusão que garanta o "fecho" da história, permitindo reunir os acontecimentos sucessivos e retirar o sentido global da narrativa.

Por sua vez, os blocos de proposições podem estar organizados de forma a constituírem "sequências narrativas". Para que se constitua uma sequência, é necessário, além das três condições expressas para a existência de blocos, que se desencadeie uma "transformação".

Os predicados das situações inicial e final são diferentes da "transformação", tal como o enunciado de "estado", estático, se opõe ao enunciado de "fazer", dinâmico.

Existe, deste modo, na narrativa, uma "totalidade dotada de sentido, que combina uma ordem cronológica - sequência de actos e de proposições , e uma ordem configuracional - que, vindo para

além da simples cronologia, comporta uma reflexão sobre os acontecimentos, reais ou fictícios, organizados numa estrutura complexa " (Adam, 1985, pág. 40).

Para chegar à compreensão do que é a "narratividade", é necessário ter em conta dois tipos de factores: a coerência linear (encadeamento sequencial durante a leitura) e a coerência global (configuracional, após a leitura).

Este aspecto da dimensão configuracional é um elemento novo, relativamente às pesquisas anteriores, e vem enriquecer as perspectivas sobre a compreensão e produção da narrativa.

Considerando que uma narrativa possui, por um lado, "elementos já conhecidos, recorrentes, que asseguram a coesão-coerência do conjunto; e, por outro lado, elementos novos, portadores da expansão e progressão textuais" (Adam, 1985, pág. 41), o autor propõe a seguinte definição de narrativa :

" O texto narrativo é um espaço de tensão entre o que assegura a sua unidade - a coesão -, e o que provoca a sua dinâmica - a progressão " (pág. 42).

Em 1992, Adam completa e aperfeiçoa a sua definição de "sequência narrativa". Cita, a propósito, uma frase de Umberto Eco sobre a narratividade:

" Em narratividade, o fôlego não é confiado a frases, mas a macro-proposições mais amplas, a "excansões de acontecimentos" (Eco, cit. por Adam, 1992, pág. 45 ).

Como unidade textual, toda a narrativa corresponde idealmente à definição mínima que se pode dar de textualidade: "sequência de proposições, progredindo para um final" (pág. 45).

Adam descreve "seis critérios para uma definição de narrativa" (pág.46 e segs.) que, segundo ele, constituem a especificidade do texto narrativo:

1º: Sucessão de acontecimentos, na base de um critério de "temporalidade": "Tudo aquilo que se conta acontece no tempo, leva tempo, desenrola-se temporalmente; e aquilo que se desenrola no tempo pode sempre ser contado" (Paul Ricoeur, 1986, cit. por Adam, pág.46).

É igualmente necessário que essa temporalidade se dirija para um fim, que exista uma "tensão", de modo a que a narrativa esteja organizada em função de uma situação final.

2º: Unidade temática: Deve haver pelo menos um sujeito actor, que constitua um factor de unidade de acção, e que implique um " interesse humano ".

3º: Predicados transformados: O sujeito deve ser caracterizado por um certo número de predicados, qualificativos e funcionais, que irão ser objecto de transformação ao longo da narrativa.

4º: Um processo: É necessário que exista uma unidade de acção, integrada num processo de transformações de predicados.

5º: A causalidade narrativa de uma intriga: Esta condição acrescenta um aspecto de causa e efeito à sucessão de acontecimentos de uma narrativa, determinando as razões da ocorrência de um determinado acontecimento. Introduce, no esquema quinário anteriormente apenas linear e cronológico, uma hierarquização das relações entre os cinco elementos no interior de uma sequência, ou de um texto.

Reproduzimos aqui o esquema proposto por Adam (1992, pág. 54)

| sequência narrativa |                 |           |                 |          |
|---------------------|-----------------|-----------|-----------------|----------|
| situação inicial    | complicação     | acção ou  | resolução       | situação |
| ( orientação )      | "déclencheur" 1 | avaliação | "déclencheur" 2 | final    |
| Pn 1                | Pn 2            | Pn 3      | Pn 4            | Pn 5     |

Pode haver, assim, várias possibilidades de combinações, tais como o simples encadeamento, o paralelismo ou o encaixe de umas proposições dentro de outras: o "déclencheur" 2 pode tornar-se num "déclencheur" 1 e iniciar outra sequência, com a mesma orientação.

6º: Uma avaliação final: Tal como já tinha referido em 1985, Adam completa o modelo da sequência narrativa de base, integrando nela uma proposição avaliativa final, ou moral, que fornece o "sentido configuracional" da sequência. Esta avaliação pode ser explícita ou implícita.

Deste modo, a sequência narrativa seria constituída por :

- . situação inicial
- . complicação
- . acção, ou acções
- . resolução
- . situação final
- . moral, que pode ser designada também por " chute " ou " coda ", tal como Adam já o tinha feito em 1985.

## B) A abordagem linguística :

A abordagem linguística, tal com a anterior, começou por incidir no estudo sobre a organização das informações no interior de um texto.

Em ambas as abordagens - semiótica e linguística - encontraremos a ideia de que toda a narrativa contém uma organização relativamente estereotipada e abstracta, remetendo para uma representação cognitiva dos acontecimentos e suas relações.

No âmbito da perspectiva linguística, esta ideia surgiu na sequência das pesquisas efectuadas por Labov e Waletzky (1967, cit. por Fayol, 1985, pág. 23 e segs.), que, ao analisarem várias centenas de narrativas orais em situação, puseram em evidência essa organização interna, própria da narrativa, e válida para todo o tipo de locutor.

Estes autores isolaram cinco categorias, constitutivas das partes do discurso narrativo :

- . a orientação, ou quadro, composta por um conjunto de proposições livres que fornecem indicações relativas às personagens, locais, momento e situação de partida;
- . a complicação, que introduz uma ruptura no desenrolar normal dos factos;
- . a avaliação, que revela a atitude do narrador em relação à sua produção, acentuando certos aspectos;
- . a resolução, que marca normalmente o fecho dos acontecimentos;
- . o "coda", fórmula terminal opcional, que remete de novo para a perspectiva do momento de enunciação.

Se compararmos estas cinco categorias com as que foram encontradas por Todorov e por Bremond e Larivaille, constatamos que existe uma correspondência entre umas e outras.

Para além deste aspecto da organização interna, a abordagem linguística teve o mérito de fazer evoluir gradualmente o estudo da narrativa, no sentido de analisar a " narração ", como um conjunto de processos e de operações de linguagem utilizados pelo narrador para estruturar o texto.

Com efeito, Labov (1972, cit. por Fayol), após os trabalhos referidos anteriormente, encaminhou as suas pesquisas por uma via diferente, analisando os processos linguísticos desencadeados por um locutor para estruturar o seu material, em função de um interlocutor e da situação de enunciação.

Neste sentido, analisou as "marcas" ou "traços" dessas operações nos discursos ou textos produzidos. É, pois, nesta linha que se inserem as pesquisas sobre os traços (Culioli, 1976, cit. por Fayol) no produto acabado, o texto.

Esses traços são constituídos por elementos linguísticos como os organizadores textuais, os tempos verbais, certos conectores, a pontuação, alguns artigos e pronomes. Sinais das operações realizadas pelo sujeito, eles asseguram a coesão textual no seu conjunto.

Trabalhos mais recentes de vários autores (Koch, 1991; Fayol, 1991; Schneuwly, 1988, 1989, entre outros) analisam de forma mais aprofundada essas ocorrências que contribuem para a coesão textual.

Ainda na sequência das pesquisas de Labov sobre a organização interna da narrativa, Van Dijk (1972, cit. por Fayol) elaborou um modelo geral e abstracto, a que chamou "macro - estrutura textual". Esta macro-estrutura aparece ao nível mais elevado da descrição do "narrado", como uma representação semântica, relativamente abstracta, que diz respeito ao tema ou elemento foco escolhido pelo enunciador.

Não contemplando este nível a realização ou actualização do tema através da linguagem, é necessário conceber, então, mais dois níveis de análise :

- . a superestrutura textual, que, partindo do elemento foco, constituirá a organização narrativa de base, tal como foi descrita pelos linguistas e semiólogos ;
- . a micro-estrutura textual , nível no qual se actualiza a superestrutura em frases e relações entre elas.

É na passagem de um nível a outro que se colocam os problemas: por um lado, é necessário assegurar a coesão entre as sucessivas proposições do texto; por outro, é necessário introduzir uma progressão na informação, de forma a suscitar e a manter o interesse do destinatário.

A constatação desta dupla necessidade remete-nos, uma vez mais, para a questão das múltiplas exigências cognitivas envolvidas na produção de um texto escrito e, nomeadamente, de uma narrativa.

### C) A abordagem empírica em Psicologia :

Podemos afirmar, como Michel Fayol, que a abordagem da narrativa no âmbito da psicologia visa, essencialmente, dois objectivos :

- . o de confirmar a "validade psicológica" das características do texto narrativo, isoladas pelos analistas literários e linguistas ;
- .o de analisar os processos utilizados e as condições de processamento da compreensão, memorização e reconto das narrativas, por parte dos sujeitos.

Segundo Michel Fayol (1985), este tipo de intervenção data do início dos trabalhos de Bartlett (1932, cit. por Fayol), que começou por realizar um estudo sobre as condições de processamento dos fenómenos de memória.

O interesse principal de que se revestem os trabalhos deste autor, reside no facto de ter introduzido uma noção que mais tarde iria contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a narrativa, realizados no âmbito da psicologia. Esta noção é o conceito de "esquema", de que faremos agora uma breve descrição, aprofundando-a no capítulo II.

Bartlett chegou à formalização do conceito de "esquema" através da realização de experiências de tratamento de narrativas por vários sujeitos, aos quais pedia que recontassem as histórias que liam. Os resultados obtidos mostraram que os sujeitos procedem ao tratamento do texto partindo de uma organização muito geral, que o domina, e que persiste ao longo de sucessivas "rememorações".

Esta organização, ou "esquema", engloba duas grandes categorias de factos: uma, relativa à organização geral da narrativa, é comum a todos os indivíduos; a outra diz respeito à experiência passada de um indivíduo, e determina a escolha de certos elementos em detrimento de outros. Esta escolha está relacionada com o facto de o processo de "rememoração" fazer intervir reconstruções várias, que são produto de uma reorganização feita pelo sujeito a partir da narrativa inicial. Essa reorganização passa por uma selecção, uma "filtragem", feita em função dos conhecimentos prévios do sujeito e da sua experiência anterior de tramas narrativas, o que lhe permite estabelecer uma certa hierarquia entre os enunciados do texto.

A "filtragem" preserva, em geral, a significação global do texto - a macro-estrutura, traduzida através da superestrutura -, em detrimento da forma superficial. Deste modo, o reconto das narrativas parece estar associado à pré-existência de uma organização de conhecimentos e de atitudes anteriores, relativos à narrativa, por parte dos sujeitos.

A abordagem da narrativa do ponto de vista da psicologia tem vindo, pois, a ser feita com duas finalidades principais: a de elaborar um modelo do texto narrativo, que comporte categorias e regras de funcionamento, e a de validar do ponto de vista psicológico os modelos construídos nessa linha.

De acordo com Fayol, assistiu-se, de 1977 a 1983, a um grande desenvolvimento de trabalhos experimentais relativos à narrativa. A maior parte deles foi efectuada com vista à elaboração de modelos de uma organização inerente a este tipo de texto, modelos esses que provavelmente orientam a compreensão e o reconto de histórias.

Vários foram os autores que propuseram modelos ou "esquemas", como Mandler e Stein e Glenn (cit. por Fayol, 1985).

No esquema de Mandler (Jonhson e Mandler, 1980; Mandler, 1978 e 1982; Mandler e Goodman, 1982, cit. por Fayol, pág. 46), a estrutura da narrativa é organizada à volta do "episódio", que comporta um "início", um "desenvolvimento" e um "final".

Também no modelo de Stein e Glenn (cit. por Fayol, pág. 47) se encontra o "episódio" como elemento central, comportando seis categorias: um "déclencheur" (desencadeador), uma resposta interna, um plano interno, uma tentativa de acção, uma, ou várias, consequências directas; uma, ou várias, reacções de tipo afectivo ou cognitivo.

A elaboração deste tipo de modelos coloca a questão de determinar até que ponto o "esquema" remete para uma "realidade psicológica" (pág. 50) dos sujeitos. Nesta perspectiva, tem interesse referir os trabalhos de Stein e Nezworsky (1978, cit. por Fayol, 1985).

Os resultados das experimentações realizadas por estes autores mostraram, em termos globais, que o reconto de uma história é tanto melhor efectuado, quanto a história de base é conforme ao modelo canónico da narrativa.

Os autores interpretam estes resultados em função da "carga da memória de trabalho" (cit. por Fayol, pág. 53). Afirmam que, quando a narrativa está de acordo com o esquema, ou dele se desvia apenas ligeiramente, essa carga é muito fraca, e o sujeito procede mais facilmente às reorganizações necessárias. Quando, pelo contrário, existem na história apresentada ao sujeito modificações relativas ao esquema canónico, a carga da memória de trabalho torna-se demasiado pesada para que haja uma gestão eficaz das informações e do seu tratamento.

Os autores referidos partem, pois, do princípio de que os sujeitos dispõem, na sua memória a longo termo, da organização canónica das histórias.

As categorias isoladas pelos analistas literários e linguistas parecem, pois, corresponder a uma representação cognitiva muito geral - o esquema -, facilitadora do tratamento do texto a nível da compreensão e da rememoração.

O impacto do esquema no tratamento das narrativas será discutido de forma mais aprofundada no capítulo II.

Em síntese, Fayol (1985) considera que o estudo da narrativa no âmbito da Psicologia precisa ainda de ser objecto de desenvolvimento e aprofundamento em vários sentidos, aproveitando as

grandes linhas de pesquisa já iniciadas após os trabalhos de Mandler e Johnson (1977, cit. por Fayol, pág. 138).

Essas vias de pesquisa são as seguintes:

. A primeira consiste num tipo de abordagem segundo o qual a narrativa é tratada como "uma manifestação textual particular, ligada a condições psico-sociais bem definidas: modo de relação, finalidade do autor, etc. Esta corrente tem como objectivo relacionar situações de contraste em determinados parâmetros, com conjuntos de marcas de superfície características dos vários tipos de textos" (Bain, Bronckart, Davier, Pasquier e Schneuwly, 1981, cit. por Fayol, pág. 138).

. A segunda via de pesquisa tem como objectivo "a construção de modelos cognitivos da organização mental das sequências de acções", não sendo "as duas teorias concorrentes - o esquema e a via crítica - inconciliáveis" (pág. 138).

. O terceiro tipo de abordagem incide principalmente no estudo das marcas linguísticas e do seu funcionamento textual, tais como a anáfora, o artigo, os conectores, etc.

. A quarta via, que Fayol considera a menos aprofundada até ao momento, tem como finalidade o estudo dos "procedimentos e estratégias desencadeados pelos sujeitos para resolver tarefas complexas de compreensão e produção em tempo real ("on line", pág. 138). Esta perspectiva, bastante recente, deverá ter em conta os dados obtidos pelas três anteriores, e tentar coordená-los em modelos procedurais que tenham em conta as competências dos sujeitos, as estratégias disponíveis, as limitações da situação e da capacidade de tratamento da informação, por parte dos sujeitos.

## **CAPITULO II**

### **A planificação do texto narrativo**

#### **2.1. O conceito de planificação em psicologia:**

Alguns autores analisaram a problemática da “actividade” em Psicologia (nomeadamente a actividade de linguagem em termos de compreensão e produção), entre os quais Schneuwly (1988), que adoptou as propostas feitas por Leontiev (1984, cit. por Schneuwly, 1988, pág.16) e por Galperin (1980, cit. por Schneuwly, 1988, pág.17), no sentido de clarificar o conceito de “actividade” como objecto da Psicologia.

Por outro lado, esses estudos relacionam-se com a perspectiva do conceito de “texto” no sentido enunciativo, que, ultrapassando o nível da frase, aborda a produção textual inserida no interior de outras práticas de linguagem, e interagindo com elas (Bronckart, 1982; Schneuwly, 1982; Schneuwly e Bronckart, 1983).

Ressaltam destas análises alguns aspectos gerais relacionados com a operação de planificação textual, tal como é descrita por vários autores: determinação da finalidade -"goal"- (Cooper e Matsushashi, 1983; Beaugrande, 1984; Hayes e Flower, 1986; Bereiter e Scardamalia, 1987; Fayol, 1991; Bryson, Bereiter, Scardamalia e Joram, 1991; Piolat e Roussey, 1992); clarificação da via a seguir (Hayes e Flower, 1986; Piolat e Roussey, 1992); e regulação da actividade (Hayes e Flower, 1980; Fayol, 1990; Piolat e Roussey, 1992).

Schneuwly analisa também a actividade da linguagem como "vista do interior" (pág. 29) do sujeito que a pratica, determinando as operações necessárias à sua existência e ao seu funcionamento.

Do ponto de vista do funcionamento, Schneuwly distingue três níveis constitutivos da actividade da linguagem, que formam três "instâncias de operações", no interior das quais define “tipos de operações”. As três instâncias de operações são constituídas por três níveis na actividade de linguagem:

1. O primeiro nível - não relativo à linguagem - está ligado a uma representação interna da situação de comunicação, e constitui a "base de orientação" geral da actividade da linguagem. A criação da base de orientação traduz-se em escolhas de valores relativos aos diferentes parâmetros de interacção social: o contexto social; a finalidade da actividade; a relação enunciador-destinatário.

Estas operações produzem várias configurações de valores, correspondendo a diversos tipos de actividade de linguagem.

2. O segundo nível corresponde a um sistema de controlo interno, no qual se toma as decisões relativas ao desenrolar da actividade, em função dos conhecimentos e das experiências anteriores de linguagem: é a "gestão textual", que define a "trama do texto", e na qual intervêm as operações de "ancrage" e de "planificação" propriamente dita. Deter-nos-emos um pouco mais adiante na descrição destas operações.

3. O terceiro nível, de carácter linear, é o da produção de cadeias, e de unidades linguísticas, que constituem o "tecido do texto": é o nível da "linearização".

Dentro de cada uma das instâncias definidas, há vários tipos de operações, sendo as que nos interessam agora as que estão relacionadas com os dois primeiros níveis ou instâncias.

Note-se que também Fayol (1985) já tinha feito referência a alguns destes aspectos da actividade de produção de linguagem, ao analisar a produção da narrativa. Com efeito, Fayol diz que "é necessário conceber uma instância de controle do discurso narrativo, instância essa que se enraiza na interacção social, real ou virtual, e que domina a cada instante os outros aspectos da produção e, em particular, a gestão desta " (pág. 132).

Ao analisar o segundo nível da actividade de linguagem - a gestão textual -, Schneuwly distingue, pois, dois tipos de operações:

. A operação de "ancrage" (ancoragem ou enraizamento), através da qual se define a relação entre o enunciador e a situação material de produção, distinguindo-se duas dimensões: a primeira diz respeito à relação entre o conteúdo global do texto e os pontos de referência espacio-temporais, e baseia-se na dicotomia: "conjunção/disjunção" (Bronckart, 1985, cit. por Schneuwly, pág. 33); a segunda não é, contrariamente à anterior, uma dimensão dicotómica, mas constitui antes um "continuum" no qual se situa toda a actividade de linguagem, sendo esta dimensão a da "implicação/autonomia".

. A operação de “planificação”, através da qual, e tendo em conta dois tipos de metodologias utilizadas, descritas por Espéret e Piolat (1986, cit. por Schneuwly, pág.35), se chegou à conceptualização de dois aspectos fundamentais nesta operação:

- A análise de comentários feitos em voz alta no decurso da produção do texto pelo sujeito redactor (Hayes e Flower, 1980, cit. por Schneuwly) conduziu a uma conceptualização do processo de planificação segundo a qual se distingue dois aspectos fundamentais: a mobilização de conhecimentos; a organização das ideias, em função de uma finalidade e de um auditório, conduzindo à elaboração de um plano do texto.

- A análise do produto textual levou à formulação do postulado da existência de “planos de texto” especificamente ligados à linguagem, que orientam a produção de um texto particular e concreto. O conceito de “superestrutura” (Kintsch e van Dijk, 1978, cit. por Schneuwly, pág. 35), tal como pode ser descrito para a narração, constitui o protótipo destes planos de texto.

Baseando-se nos dados obtidos pela utilização destas duas metodologias, Scardamalia, Bereiter e Steinbach (1984, cit. por Schneuwly, pág. 35), distinguem dois espaços de planificação: o espaço dos conteúdos; o espaço “retórico”.

O processo de planificação seria conduzido nos dois sentidos: do espaço dos conteúdos ao espaço retórico, este definindo por sua vez, os problemas a resolver no espaço dos conteúdos.

Schneuwly retoma igualmente esta proposta da existência de dois espaços, considerando-os diferenciados e podendo assumir formas diferentes. A planificação resultaria da unidade de um duplo processo:

- os procedimentos de sequencialização que asseguram a activação e a organização sequencial de conteúdos presentes na memória (macro-estrutura);

- o modelo de linguagem ou o plano do texto, que garante a estruturação dos conteúdos a nível da linguagem, seguindo regras mais ou menos convencionalizadas (superestruturas, esquematizações, etc.).

Desta forma, conteúdos do mesmo tipo, elaborados segundo princípios análogos, podem ser organizados de formas diferentes, por exemplo, de acordo com a finalidade comunicativa.

Por outro lado, considerando que a planificação interage com o tipo de “ancrage” - implicação e autonomia - e de modo escolhido - da conjunção ou da disjunção -, Schneuwly distingue dois grandes tipos de planificação, ao nível dos planos de texto ou modelos de linguagem:

. A planificação "poligerida", que corresponde em geral a um modo de "ancrage" implicado, em que o controlo da actividade se faz, essencialmente, pela avaliação do efeito de texto na situação de produção, sendo este controlo feito exteriormente.

. A planificação "monogerida", que corresponde a um modo de "ancrage" autónomo, no qual o controle é essencialmente interior, porque não existe efeito imediato sobre a situação.

Outro autor que estudou o conceito de "planificação" em psicologia, foi Jean Michel Hoc (1987), que afirma que "a planificação é uma riqueza essencial da actividade cognitiva, que lhe permite fazer face à variabilidade e à complexidade das situações" que se apresentam ao sujeito (pág. 9).

Através de antecipações, a planificação orienta as escolhas feitas no momento de realizar a tarefa cognitiva, tendo em conta ocorrências futuras possíveis e/ou prováveis; introduzindo uma hierarquização nas estruturas de representação da tarefa, a planificação permite reduzir a complexidade da mesma. Interessa, por essa razão, ao campo da psicologia, mas interessa igualmente ao da economia, urbanismo, inteligência artificial, entre outros.

Em psicologia, a planificação não constitui um tema de pesquisa bem delimitado, porque os mecanismos de planificação intervêm em numerosas actividades, relacionadas com temas de pesquisa diversos: resolução de problemas, compreensão e produção de linguagem, memorização, etc. A acepção psicológica corrente do conceito de planificação é, segundo Hoc (1987), muito próxima da significação que o conceito assumiu em economia: a planificação consiste em estabelecer uma decisão actual, baseada na previsão da evolução de uma situação, e na extrapolação de acontecimentos passados.

A planificação, como uma componente da actividade, pode intervir em diferentes graus, consoante as características da situação e da tarefa. Há tarefas que requerem pouca planificação, sendo a actividade do sujeito controlada por um procedimento mais ou menos automatizado; noutras situações e com outros tipos de tarefas, a actividade deve ser orientada, surgindo então a planificação como uma forma possível dessa orientação. O autor analisa, neste estudo, o conceito de planificação relativo a situações de resolução de problemas, considerando-as como situações nas quais o sujeito elabora uma representação da tarefa, sem dispor de imediato de um procedimento adequado para atingir a finalidade proposta.

Numa actividade de resolução de problemas - e de produção de um texto -, o problema será considerado como resolvido se, por um lado, a finalidade for atingida; e, por outro, o sujeito tiver

construído uma representação do procedimento a utilizar. Isto significa que é necessário encontrar dois tipos de soluções: a "solução-resultado" e a "solução-procedimento" (Hoc,1987, pág.11). Ao longo da realização da tarefa, as antecipações levadas a cabo pelo acto de planificar poderão incidir, tanto em stados da situação, como em procedimentos a seguir.

Quando se trata de produzir um texto, o sujeito inexperiente só poderá planificar a sua actividade, a partir do momento em que conseguir prever os efeitos das suas realizações. Através de uma estratégia de tentativa e erro, ele conseguirá, pouco a pouco, interiorizar estes efeitos.

O carácter antecipador da planificação impõe-se, pois, por ele mesmo: planificar é prever. Mas esta característica de antecipação ou previsão é acompanhada por outra, igualmente importante: a "esquematisação" (pág. 12). Com efeito, para dominar uma situação futura, o sujeito tem forçosamente de construir uma representação esquemática dessa situação, o que lhe vai permitir ter um maior controle sobre ela, controle esse condicionado pelas limitações de capacidade da memória de trabalho.

O autor concebe a esquematização como uma abstracção de dados pertinentes para a realização da tarefa, feita a partir dos pormenores da situação, e considera-a como um mecanismo fundamental da actividade mental humana. Considera igualmente que a actividade de planificação implica operações de avaliação e de decisão, que se desenrolam ao longo da realização da tarefa.

Os mecanismos de planificação têm duas funções complementares: a primeira é a elaboração de planos, e corresponde à função "ascendente" da actividade; a segunda é a utilização desses planos, relativa à função "descendente" da actividade. É através da coordenação destes dois tipos de funções que a actividade - neste caso, da escrita - pode encontrar a sua unidade.

Também Crépault e Nguyen-Xuan (1990) abordam a questão da planificação da actividade em psicologia. Partindo do pressuposto de que a "planificação", no seu sentido etimológico, consiste na "elaboração de planos", consideram, na sequência de Hoc (1987), que um plano é uma representação esquemática e/ou hierarquizada susceptível de guiar a actividade do sujeito, não tendo no entanto sempre o estatuto de plano de acção, nem sendo sempre totalmente pormenorizado ao nível exigido pela acção. Mesmo sendo procedural (Hoc,1987), um plano é uma representação que não se confunde com um procedimento, necessitando, para constituir um "guia" de acção, de recorrer a processos interpretativos que assegurem a conexão com os mecanismos de execução da actividade.

Poderemos considerar, tal como Hoc já o tinha feito, a existência de duas propriedades fundamentais dos "planos": a esquematização e a antecipação. Focaremos agora, nesse âmbito, alguns aspectos referidos por Crépault e Nguyen-Xuan (1990), que não tinham sido explicitados por Hoc.

- A esquematização: para reduzir a complexidade de um sistema, tanto a nível de concepção como de utilização, adoptou-se muitas vezes um tipo de representação decomponível em vários níveis, como o preconizou, por exemplo, Simon (1967, cit. por Crépault, pág. 225). O objectivo era simplificar a análise das interacções entre as unidades de um sistema, agrupando-as em sub-sistemas.

- A antecipação: tanto na resolução de problemas, como noutras actividades, um plano constitui uma hipótese de trabalho que, de acordo com Groot (1965, cit. por Crépault, pág. 227), necessita de uma avaliação ou, pelo menos, de um ajustamento. Uma vez que a avaliação definitiva só poderá ser feita quando o plano fôr totalmente posto em prática, realizam-se avaliações antecipadas, que poderão provir de dois tipos de antecipações:

- . A antecipação da concepção:

Quando concebe um plano, o sujeito escolhe algumas representações esquemáticas, que lhe vão permitir realizar a tarefa. As pesquisas realizadas (Hoc, 1987, cit. pág. 227) mostram que os sujeitos inexperientes têm dificuldades em analisar os problemas de forma esquemática, e revelam tendência para entrar nos pormenores muito rapidamente. Pelo contrário, os sujeitos experientes evocam vários tipos de planos susceptíveis de orientar a realização da tarefa, escolhendo de entre eles os que lhe parecem mais adequados, de acordo com critérios de avaliação comparativa. Fazem, em primeiro lugar, uma análise global e esquemática da situação, e só depois entram nos detalhes que eventualmente poderão criar algumas dificuldades.

- . A antecipação da execução:

Este tipo de antecipação passa por actividades de simulação, através das quais o sujeito elabora uma representação da futura execução, criando uma espécie de "descentração" relativamente ao seu ponto de vista pessoal. Os sujeitos experientes utilizam os planos como sistemas antecipadores, sistemas de expectativas, formalizados através de esquemas, e avaliados com base em índices mínimos.

Os autores consideram ainda dois tipos de percursos na actividade de planificação, que já tinham sido parcialmente considerados por Hoc:

. Um percurso ascendente que, em certas formas de elaboração de planos, conduz o sujeito dos pormenores, espaços menos abstractos, aos planos, espaços mais abstractos;

. Um percurso descendente que, na aplicação dos planos, ao inverso, conduz o sujeito a partir deles, até à sua execução.

Considerando que um percurso meramente descendente poderá levar ao fracasso, sendo pois necessário introduzir elementos de percurso ascendente, os autores preconizam a articulação entre os dois tipos de percurso, comparando-a à dicotomia piagetiana de “assimilação-acomodação” (pág.229), própria, segundo eles, de toda a actividade cognitiva.

Para concluir esta abordagem do conceito de planificação em psicologia, referiremos muito brevemente as observações de Lopes Fávero (1991) e de Villaça Koch (1991 b) sobre as estruturas e os modelos cognitivos, neles incluindo os “planos”. Estas observações estão integradas em estudos sobre a coerência textual, para o estabelecimento da qual contribui a elaboração de um plano de texto.

Koch refere que os planos são “conjuntos de conhecimentos sobre como agir para atingir um determinado objectivo” e dá o exemplo do jogador de xadrez que estabelece um plano para vencer a partida. Encontramos nesta definição os aspectos já referidos de “antecipação da concepção” e “antecipação da execução” (Groot,1965; Hoc,1987; Crépault, 1990); e ainda o conceito de “finalidade” (Bereiter e Scardamalia, 1987, 1992), que pode ser igualmente aplicado à produção textual.

Fávero (1991) cita Schank e Abelson (1977) e Marcushi (1983), referindo que os planos são “modelos de comportamentos deliberados ... podendo abranger vários propósitos sobrepostos ; ... permitem reconhecer a acção de quem os elaborou, um produtor que calcula todos os elementos fazendo-os progredir em direcção a uma meta” (pág. 66).

Encontramos também aqui a noção de “finalidade” do produtor do plano, e das metas intermédias para a prossecução do mesmo .

## 2.2. Pesquisas sobre a planificação na produção textual:

Procuraremos neste ponto descrever as pesquisas realizadas neste âmbito, não esquecendo que elas se inserem, em geral, nas pesquisas sobre a produção textual. Referiremos aqui, no entanto, apenas os aspectos relacionados com a planificação, que não foram abordados no capítulo I.

Um autor que abordou o problema da planificação, como componente da produção textual, foi Michel Charolles (1986). Considerando-a como um grande conjunto de operações, englobando as actividades de mobilização, activação, selecção, procura e composição de conhecimentos, no sentido lato do termo, o autor afirma que a grande finalidade da planificação é a elaboração de um plano que oriente a execução do processo de escrita no seu conjunto.

Por sua vez, um plano pode ser mais ou menos elaborado, mas no mínimo tem de incluir uma representação da finalidade ou objecto de escrita - aquilo que se quer escrever -, e uma representação do auditório - para quem se vai escrever. Contudo, a simples representação do objecto da escrita não chega; é necessário mobilizar um certo número de elementos, e ajuizar da sua adequação, o que implica já uma actividade de organização. Esta actividade pode ser aprofundada, de tal forma que conduza à elaboração de um esquema de composição, no qual estão clarificadas as relações entre elementos.

A definição do objecto de escrita e a representação do auditório desempenham um papel fundamental na selecção das informações, pois permitem uma melhor adaptação aos conhecimentos, valores, e motivações daqueles a quem o escrito se destina.

Piolat (1987) referiu igualmente a relação entre mobilização de conhecimentos e planificação. Associando os termos de "planificação" e "controle", esta autora chama "planificação" ao conjunto de "escolhas que conduzem a planos (textual, semântico, sintáctico, lexical), que podem ser elaborados antes de começar a redacção ou durante a produção de texto" (Flower e Hayes, 1981; Matsushashi, 1982, cit. pág. 290) propriamente dita. Por seu lado, o termo de "controle" está relacionado com "funções executivas que gerem o ajustamento dos planos aos condicionalismos da situação", podendo o controle induzir "a interrupção e o reajustamento da composição se o produto não fôr considerado satisfatório" (Hayes e Flower, 1980, cit. pág. 290).

Considera esta autora que se distinguem, na produção escrita, quatro processos fundamentais, que não se sucedem forçosamente por ordem cronológica. São eles os seguintes:

1) A "percepção da situação de interlocução e a activação de quadros de conhecimentos" (pág. 285), incluindo a apreensão das exigências da tarefa, a recuperação e a activação dos conhecimentos pertinentes para a realização da mesma;

2) A "construção do projecto informativo" (pág.285), que engloba a recuperação da macroestrutura, a selecção de conceitos adequados entre os conhecimentos activados, a gestão e controle da coerência em função da hierarquização das finalidades;

3) A "linearização das estruturas hierárquicas seleccionadas com articulação da macro estrutura à micro estrutura" (pág. 285);

4) A revisão, decorrente da comparação entre o plano inicial e o texto produzido, que poderá eventualmente conduzir a várias auto-correcções.

Numa tentativa de analisar os processos de "planificação" e de "controle" utilizados na produção de texto, Piolat realizou uma experimentação com um grupo de crianças de 10 anos e um grupo de adultos.

Os objectivos desta pesquisa eram, por um lado, evidenciar o impacto da gestão da estruturação do texto sobre a planificação e o controle de unidades de linguagem locais, à medida que se vai processando a escrita do texto; e, por outro lado, verificar se a estruturação semântica da narrativa tem um impacto diferente na produção desse tipo de unidades, consoante se trate de adultos ou de crianças.

Este segundo objectivo está ligado ao facto de alguns autores (Burtis, Bereiter, Scardamalia e Tetroe, 1983, cit. pág. 290) terem chamado a atenção para a incapacidade das crianças dessa idade de elaborarem uma "planificação conceptual" (pág.290), pois a sua atenção é absorvida pela organização interna dos enunciados.

Os resultados obtidos apontam, com efeito, para a existência de diferenças nos procedimentos utilizados: as crianças prestam atenção ao enunciado apenas à medida que o escrevem, não utilizando, como os adultos, índices de superfície para planificar esses enunciados; não dispõem de procedimentos de controle tão eficazes como os dos adultos, efectuando menos auto-correcções.

Por outro lado, a análise dos tempos dedicados à composição dos vários enunciados mostra que as crianças de 10 anos produzem o texto apoiando-se numa estruturação equivalente à dos adultos, mas

para proceder à composição passo a passo. De qualquer forma, mesmo não considerando a actividade de planificação das crianças como uma simples geração de conteúdo, parecem persistir diferenças entre as operações semânticas dos dois grupos, pois as crianças revelaram dificuldade na coordenação dessa geração de conteúdo com a planificação conceptual da narrativa.

Em 1988, Schneuwly aborda de novo a problemática da planificação numa perspectiva cognitivista, na qual estuda o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, referindo dois grandes tipos de trabalhos realizados neste domínio:

- . Trabalhos relativos a actividades de diagnóstico e remediação (aspecto que está um pouco fora do âmbito deste trabalho, e que portanto não será aqui abordado);

- . Trabalhos relativos a actividades de preparação e planificação dos processos de produção.

Baseando-se nos dados recolhidos pela equipa de Bereiter e Scardamalia (cit. por Schneuwly, pág.52), o autor avança algumas constatações relativas ao problema da planificação textual.

Começa por referir que, em geral, até cerca dos 14 anos, os sujeitos apenas preparam (planificam) o conteúdo do texto. Pelo contrário, os adultos dedicam um tempo razoável à elaboração conceptual de um plano.

Explicitando um pouco mais aquilo que tinha considerado anteriormente (Fayol e Schneuwly, 1987), Schneuwly afirma que é possível traçar o seguinte quadro do desenvolvimento da capacidade de planificação: de início, observa-se que o sujeito exprime o seu pensamento de forma imediata - "estratégia de dizer o conhecimento" (Bereiter e Scardamalia, 1987, 1992); numa fase seguinte, o sujeito já consegue engendrar o conteúdo do texto de forma resumida, e manipulá-lo (tirando alguns elementos, arranjando outros, procurando novos conteúdos, etc.), elaborando assim um plano de texto semelhante a uma lista de conteúdos do mesmo; posteriormente, o sujeito - a partir apenas da idade referida - começa a ser capaz de elaborar um plano conceptualizado, no qual estão representadas a organização do texto, as intenções do redactor, tendo em conta as expectativas do destinatário, e as estratégias a utilizar para atingir as finalidades.

Outra pesquisa referida por Schneuwly (1988), e realizada pela mesma equipa, incide sobre os procedimentos reflexivos que ocorrem durante o acto de produção. Entende-se aqui por "procedimento reflexivo" um processo que constitui uma espécie de "vai-vem" entre aquilo a que Bereiter e Scardamalia (1987) chamaram "espaço dos conteúdos" e "espaço retórico", incluindo a

interacção entre ambos os espaços e as influências mútuas, definindo um espaço os problemas a resolver no outro.

Uma perspectiva semelhante à de Charolles (1986, já referido), relativa ao conceito de planificação como um processo de mobilização, activação e selecção de conhecimentos, é a de Foulin, Chanquoy e Fayol (1989), e de Chanquoy e Fayol (1991), que voltaremos a referir mais adiante, a propósito da análise da pontuação e dos conectores. Interessa-nos analisar aqui as considerações dos autores sobre a organização dos conhecimentos e as modalidades de activação dos mesmos.

Consideram estes autores que existe, a nível da psicologia cognitiva, um largo consenso no sentido de admitir que o conhecimento se organiza na memória a longo termo, sob a forma de "redes associativas" de conceitos (Anderson, 1983, cit.1989, pág. 6; 1991, pág.108), organizados numa hierarquia, no âmbito de um domínio de conhecimentos (Walker e Yekovich, 1984, 1986 e 1987, cit. 1989, pág. 6; e 1991, pág. 108). Por outro lado, a mobilização de conhecimentos, dentro de uma determinada rede, vai realizar-se através da propagação da activação de conceitos dentro dessa mesma rede, sendo essa mobilização tanto mais fácil e completa quanto a rede corresponda a uma estrutura densa e organizada (Caccamise, 1987, cit. 1989, pág. 6; e 1991, pág.108).

Estas modalidades de organização e de funcionamento das redes de conhecimentos, ou conceitos, têm, evidentemente, uma grande influência na produção de linguagem, oral ou escrita. Segundo Mc Cutchen (1986, cit. 1989, pág. 6; e 1991, pág. 108), os textos produzidos por sujeitos que conheçam bem um domínio são de melhor qualidade do que aqueles que são produzidos por sujeitos novatos no assunto. Caccamise (1987, cit. pág.7) constatou que os redactores que escrevem sobre um assunto que dominam, produzem ideias elaboradas e estruturadas em maior número, efectuando-se essa produção por ciclos, que correspondem a conjuntos de ideias, mobilizadas por blocos (Bock, 1987, cit.1991, pág.108) separados por pausas na produção.

Também Scardamalia e Bereiter (1985, cit.1991, pág.108) afirmam que a organização dos conhecimentos é determinante na qualidade da produção, e os redactores que possuem esquemas de discurso bem organizados, revelam maior competência na produção do que os outros.

Os autores concluem que a densidade e a organização dos conhecimentos determinam, por um lado, a qualidade das produções, e, por outro lado, a gestão temporal da própria produção: duração das pausas, tempos de reacção a uma determinada consigne de tarefa, etc. Com efeito, a procura e a organização de informações traduzem-se, entre outras coisas, por meio de variações sistemáticas dos

parâmetros temporais, tais como a duração das pausas (Chanquoy e Fayol, 1991). Esta está directamente relacionada com o grau de conhecimento prévio do conteúdo a tratar, com a dificuldade da tarefa, traduzida por uma consigne mais ou menos complexa, e com o tipo de estruturas sintácticas que se seguem.

Poderemos deduzir daqui que, em termos de planificação de um texto - e adoptemos aqui a asserção de Chanquoy e Fayol (1991) de planificação como elaboração conceptual do conteúdo, comportando duas fases: a de procura de informações na memória, em função do tema, contexto e destinatário; e a organização dessas informações -, será de toda a conveniência instruir os sujeitos no sentido do domínio do assunto a tratar, do incremento da familiaridade com o tema, personagens, ambientes, etc (isto particularmente no caso do texto narrativo).

Esta mesma ideia aparece em Fayol (1990), que propõe alguns elementos relativos a intervenções pedagógicas. Fayol distingue duas grandes categorias de níveis de intervenção: a primeira é relativa às bases de conhecimentos conceptuais ou linguísticos, tratando-se de fornecer ao sujeito conhecimentos prévios sobre o tema, conhecimentos de tipo lexical e sintáctico; a segunda está relacionada com os procedimentos e estratégias de composição e de gestão temporal da produção, e pode ser concretizada por meio de três vias diferentes: interacção entre um adulto e uma criança, interacção entre pares, e sistematização de utensílios de auto-formação de tipo questionário, que forneçam apoio à produção individual.

Michael Zock e Gérard Sabah (1992) são autores de um interessante estudo sobre a produção automática, ou assistida, de textos, e algumas das suas observações parecem-nos pertinentes para o assunto que abordamos.

Considerando a "geração de textos" (pág. 9) como uma tarefa complexa, dizem que ela se pode decompôr numa série de tarefas mais simples, segundo o princípio de "modularidade" (pág. 9): determinação dos objectos e finalidades da comunicação, escolha dos conteúdos, elaboração do plano do texto, formulação linguística, expressão, revisão.

Zock e Sabah baseiam-se em Thompson (1977, cit. pág. 9) e noutros autores, que distinguem neste processo duas componentes: a "geração profunda", componente estratégica, responsável pela determinação e estruturação do conteúdo, com vista a formar um todo coerente e a "geração de superfície", componente táctica, responsável pela escolha de palavras e de estruturas sintácticas adequadas.

Detenhamo-nos nas três primeiras sub-tarefas, directamente relacionadas com a planificação textual.

Sendo o comportamento verbal - como os outros tipos de comportamento - motivado por finalidades, é necessário, para as atingir, planificar e executar uma ou várias acções. Um plano de acção será, assim, constituído pela formulação verbal de uma série de actos ligados entre si de forma hierárquica.

Após a determinação das finalidades, é necessário encontrar, dentro do conjunto de conhecimentos armazenados, aqueles que são pertinentes relativamente a essas finalidades. É necessário proceder a escolhas, nomeadamente no que diz respeito ao nível de abstracção da comunicação, e às informações a transmitir, essenciais ou acessórias, de forma implícita ou explícita. Esta será a fase da planificação de conteúdos.

Partindo do pressuposto de que um texto não é uma mera justaposição de frases, mas sim um discurso com finalidades próprias e organizado de acordo com determinados princípios, é necessário explicitar as ligações entre esses vários conteúdos, agrupando-os eventualmente em unidades de significação mais amplas. Os autores consideram que a armazenagem e procura de informações não é feita de forma aleatória, mas de uma forma organizada, nomeadamente em esquemas (Fayol e Monteil, 1988, cit. por Chanquoy e Fayol, 1991, pág. 108, falavam da importância dos "scripts", enquanto esquemas de sequências de acontecimentos desenrolando-se numa ordem determinada, na activação de conhecimentos). Afirmam que "um texto será considerado como bem formado se a sua estrutura reflectir a maneira como habitualmente organizamos os nossos conhecimentos sobre o assunto abordado: ele (o texto) será tanto mais legível e memorizável, quanto se enquadrará dentro de um esquema cognitivo existente" (pág. 9).

Nesta etapa é possível adoptar vários planos ou pontos de vista: temático, lógico, causal, espacio-temporal, etc. No caso de um texto narrativo, o esquema a adoptar será do último tipo.

Bronckart (1993), ao abordar a organização temporal dos discursos, refere mais uma vez a problemática da planificação textual, atribuindo-lhe um sentido amplo. Retomando o princípio, por ele formulado anteriormente (Bronckart, 1985), de que a primeira operação é aquela em que se faz a escolha do tipo de discurso mais eficaz e mais pertinente para a concretização de uma dada actividade de linguagem, considera que os parâmetros gerais da acção de linguagem constituem a "base de orientação" (pág.5) fundamental na decisão tomada pelo sujeito enunciador.

Segundo Bronckart, as operações de escolha de um tipo discursivo têm um estatuto exclusivamente psicológico, e determinam o tipo de planificação do texto a produzir, de acordo com modelos diferentes consoante a língua natural. Em francês, por exemplo, (e também em português) a base de orientação do arquétipo narrativo poderá ser concretizada através de uma "base temporal" de tipo "presente histórico" ou "imperfeito/perfeito". A cada uma delas corresponde, em termos gerais, como veremos mais adiante quando tratarmos do problema da enunciação, um tipo de enunciação situado na 1ª ou na 3ª pessoa.

A escolha de uma "base enunciativa" (pág. 7) é, pois, articulada com as operações de linguagem directamente ligadas à planificação geral do texto. As características específicas de um tipo discursivo, ou de uma base enunciativa, dependem, assim, de dois conjuntos de operações: as que estão relacionadas com a estruturação temporal, e as que têm a ver com a planificação discursiva.

No que diz respeito ao tipo discursivo da narração, ele é construído a partir de uma, e uma só, relação global com o espaço-tempo da enunciação, exercendo esta "ancoragem" temporal inicial uma influência determinante no conjunto do discurso. A noção de "base temporal" (Dolz, 1990, cit. por Bronckart, 1993, pág. 8), constituída por um ou dois tempos centrais, e por um conjunto de tempos secundários, e dependente da escolha da "base enunciativa", é, pois, fundamental para a compreensão da planificação do discurso na sua globalidade.

Relativamente a esta última - a planificação discursiva - , Bronckart considera que nela se integram os procedimentos de relação das proposições incluídas num determinado tipo discursivo, procedimentos esses que foram descritos por alguns autores em termos de "superestruturas semânticas" ou "sequencialidades" específicas (Adam, 1992, cit. por Bronckart, 1993, pág. 8). A actualização desses procedimentos num texto concreto implica a existência de modelos convencionais, como por exemplo o "esquema narrativo".

Bronckart afirma que, para produzir um tipo discursivo determinado, o enunciador pode utilizar um modelo de planificação baseado nesse modelo convencional, ou elaborar estruturas de planificação "ad hoc" (pág. 9), eficazes na produção, por exemplo, de textos expositivos.

Citando Adam (1992), ele afirma que, adoptando uma ou outra via, os procedimentos de planificação discursiva determinam fortemente a estrutura frásica e certos aspectos da lexicalização, como a utilização de alternâncias temporais ou de certos organizadores textuais.

Em suma, no que diz respeito à planificação de um texto narrativo, esta pode ou não ser resultante da aplicação de um modelo convencional, e é marcada, desde o início, por unidades linguísticas que contribuem, igualmente, para a sua estruturação temporal.

### **2.3. A planificação do texto narrativo:**

Quando nos referimos à actividade de "planificação de um texto narrativo", teremos de ter em conta, antes de mais, por um lado, que essa actividade se insere num conjunto complexo de processos de produção textual; e por outro, que essa produção textual pressupõe a existência de "uma competência textual específica" (Adam, 1987, pág. 24).

Adam (1987) propõe que se estabeleça uma distinção entre três níveis de competência, que serão aspectos da competência linguística :

- . um nível de "competência discursiva" (pág. 23), ligado à capacidade de produzir e de interpretar discursos correspondendo à configuração discursiva relativa à situação de produção; e também de identificar como inadequados enunciados pertencentes a outras configurações discursivas;

- . um nível de "competência textual geral" (pág. 24), independente das características tipológicas, ligado aos elementos considerados pertinentes pela gramática de texto, tais como a utilização de tempos verbais, os conectores, a progressão temática, etc.;

- . um nível de "competência textual específica" (pág. 24), decorrente da ligação entre as características tipológicas globais e as marcas linguísticas de superfície de um determinado tipo de texto.

Com a finalidade de tornar mais explícitos os elementos necessários ao exercício destes três níveis de competência, Adam descreve algumas das características textuais de uma produção escrita, correspondentes aos seguintes pressupostos de base:

- . O primeiro é o de que "o texto é uma unidade de comunicação-interacção de linguagem" (pág. 25), produzido numa dada situação e com uma certa finalidade ;

- . O segundo é o de que "um texto não é uma sequência de palavras, frases, proposições ou actos de enunciação simplesmente justapostos, mas um produto conexo, coesivo, coerente" (pág. 25);

. O terceiro é o de que existem "dois níveis ou planos da textualidade: um local, microestrutural, o outro global, macroestrutural" (pág. 26), decorrendo daqui a necessidade de estabelecer, por um lado, a nível microestrutural, uma conexidade local morfossintáctica, uma coesão-progressão local entre frases, e uma coerência local, entre actos de enunciação e actos de linguagem; por outro lado, a nível macroestrutural, uma conexidade global do texto, uma coesão global de isotopias e de macro-estrutura semântica, e uma coerência global, relativa à dimensão argumentativa global do texto.

Pensamos que, quando se trata de aprender a planificar um texto narrativo, é necessário treinar estes três níveis de competências; e que, por outro lado, o estabelecimento da conexão, coesão e coerência locais, a nível microestrutural, implica a abordagem de aspectos como os organizadores textuais, os elementos de coesão, os tempos verbais que, embora relativos à gestão da textualização, estão directamente dependentes da instância de planificação.

Referimos, no ponto 2 deste capítulo, as considerações de Michel Fayol (1985) sobre a produção da narrativa, e considerámo-las como tendo alguns aspectos em comum com a problemática da planificação textual explicitada por Schneuwly (1988). Optámos por descrever essas considerações de Fayol neste ponto, pois elas estão directamente ligadas à produção do texto narrativo, e não apenas à produção textual, em termos gerais.

Fayol (1985) considera a existência de quatro grandes "vias de pesquisa" (pág. 138) relativas à análise da compreensão e da produção da narrativa, no campo da psicologia cognitiva.

Estas quatro linhas de trabalhos poderão servir-nos de pontos de referência, no que diz respeito à implementação didáctica de um modelo de planificação do texto narrativo, pois elas são, em certa medida, complementares:

. A primeira aborda a narrativa como uma manifestação textual particular, ligada a condições de produção definidas, e relaciona os vários tipos de situações de produção - e também o do texto narrativo - com marcas linguísticas de superfície características de diferentes tipos de textos (Bronckart, 1985);

. A segunda tem como finalidade a construção de modelos cognitivos de organização mental das sequências de acções, inscrevendo-se neste campo a teoria do "esquema narrativo" que desenvolveremos mais adiante como uma organização mental de apoio à planificação;

. A terceira estuda as marcas linguísticas de superfície e o seu funcionamento textual (Bronckart, 1985; Fayol, 1987 e outros);

. Finalmente, a quarta servindo-se dos dados obtidos pelas outras três, e esforçando-se por ordená-las, tem como objectivo estudar os procedimentos e as estratégias dos sujeitos na compreensão e produção "em tempo real" ("on line", pág.138). Esta perspectiva, ao visar a elaboração de modelos procedurais, tem em conta as competências dos sujeitos, as estratégias disponíveis, as limitações das situações, e os limites da capacidade de tratamento de informação.

Fayol considera necessária a articulação destas quatro vias, tanto do ponto de vista teórico, como no que diz respeito a intervenções didácticas. Considera igualmente que a narração assenta em dois tipos de processos de gestão:

. Uma gestão de tipo cognitivo pré-linguístico, relacionada com o "narrado", a estrutura dos acontecimentos. Tratar-se-ia de uma organização de "controle", próxima do "esquema" narrativo, e que permitisse, ao mesmo tempo, a organização dos conteúdos, e a indicação daquilo que vai sendo dito e que falta dizer. Fayol cita Espéret (1984, cit. pág.132), que chama a este nível de gestão a "representação da conduta da narrativa" ("Représentation de la conduite du récit");

. Uma gestão de tipo psicolinguístico, relativa aos fenómenos de linguagem, globais - por exemplo, escolha do sujeito temático -, ou locais. A este nível poderão estar marcadas, na superfície textual, algumas relações entre elementos ocorrentes nessa mesma superfície.

Admitindo, pois, que o sujeito dispõe, à partida, de uma estrutura de controle próxima do "esquema", esta organização canónica de acontecimentos não surge, no entanto, logo de início, na sua totalidade: as categorias narrativas vão aparecendo, ao longo da narração, embora com uma certa antecipação relativamente à escrita propriamente dita. De qualquer forma, Fayol considera indispensável a existência desta instância.

O primeiro tipo de gestão determina, de acordo com Fayol, o segundo: por exemplo, quando o redactor escolhe o sujeito temático no início do texto, tem tendência para o colocar, nas proposições seguintes, em posição inicial, mesmo no caso da utilização dos pronomes.

Carl Frederiksen (1987) formulou algumas observações sobre os modelos cognitivos de produção do discurso e o ensino da redacção. Considera este autor que esses modelos abrem novas e variadas perspectivas nesse campo, devendo essas intervenções pedagógicas dirigir-se no sentido de, por um lado, trabalhar os tipos de estruturas semânticas (como os esquemas textuais e narrativo), e suas relações com as estruturas superficiais; e, por outro, trabalhar as estratégias de composição, tais

como as estratégias de planificação que, segundo o autor, caracterizam a produção textual dos redactores peritos.

### 2.3.1. O esquema narrativo:

*“O esquema narrativo constitui uma espécie de quadro formal onde se vem inscrever o sentido da vida humana com as suas três instâncias essenciais : a qualificação do sujeito, que o introduz na vida ; a sua realização, e, finalmente, a sanção que garante a retribuição e o reconhecimento colectivo dos seus actos .”*

Carlos Reis

Ana Cristina Lopes

Dicionário de Narratologia.

Interessa-nos, neste ponto, referir alguns aspectos teóricos relativos à abordagem do “esquema narrativo” em intervenções didácticas, e à pertinência da sua utilização em processos de reprodução e produção de texto, e consequentemente, na planificação do mesmo.

Basear-nos-emos nas pesquisas realizadas no âmbito da semiologia, da linguística e da psicologia, procurando complementar as referências feitas ao longo deste trabalho.

A noção de “esquema” é, segundo Michel Fayol (1985), uma noção fluida, na medida em que engloba concepções diferentes.

Poderemos começar por considerar a concepção de Van Dijk (Kintsch e Van Dijk, 1975), que tenta, através da explicitação de uma teoria dos processos e estruturas do discurso, dar uma explicação do conceito de “esquema”. O “esquema” é constituído por “um conjunto de categorias hierarquicamente organizadas, que se combinam mediante certas regras”, sendo “a estrutura semântica global do texto articulada por ele” (Reis e Lopes, 1991, pág.379, referindo-se à teoria de

Van Dijk). De acordo com este autor, o esquema corresponde à "superestrutura" (Reis e Lopes, 1991, pág. 379) do texto, que por sua vez se aproxima daquilo a que Van Dijk chama "estrutura de base do texto" (Kintsch e Van Dijk, 1975, pág. 99), e que ele considera como "a estrutura semântica do discurso, isto é, a estrutura lógica abstracta sub-jacente ao discurso" (pág. 99).

No que diz respeito à reconstituição do discurso - aspecto que nos interessa mais particularmente no caso do reconto do texto narrativo -, o autor considera que essa reconstituição está dependente das estruturas semânticas sub-jacentes, afirmando que "um discurso é interpretado, guardado (na memória), recordado, em função da sua estrutura de conjunto ou global" (pág. 101), a que chama a "macro- estrutura" do texto (pág. 101). A "macro-estrutura é, pois, uma estrutura de significação global de um texto... e também uma sequência de proposições" (pág. 101).

Para compreender uma narrativa, o sujeito deverá dispôr, no âmbito dos seus conhecimentos gerais, de um esquema narrativo clássico, que será utilizado para organizar a base do texto, e que presidirá à reconstituição e/ou ao resumo do mesmo. Esse esquema narrativo clássico comportaria três categorias fundamentais - sendo as outras duas, vulgarmente aceites, menos recordadas pelos sujeitos participantes nas experimentações -, que são: a exposição ou situação inicial, a complicação, (a acção ou reacção, mais esquecida nos protocolos de reconstituição), e a resolução (podendo eventualmente seguir-se uma avaliação ou moral, que corresponderá à situação final) .

As experimentações realizadas por Van Dijk e Kintsch (1975) apontam para a importância da macro-estrutura na reconstituição e no resumo de narrativas, sendo que os sujeitos, ao reconstituírem uma história, utilizam essa macro-estrutura como factor de recuperação dos conteúdos, mesmo acrescentando informações de pormenor disponíveis, e ao resumirem, elaboram um resumo que é, normalmente, um reflexo da macro-estrutura que guardaram na memória.

Michel Fayol (1985) analisou igualmente a importância do "esquema" narrativo no desenvolvimento dos processos de compreensão e produção de texto, nomeadamente narrativo. De entre os três tipos de abordagem referidos por Fayol (semiótico, linguístico e psicológico), considerou o autor que um dos méritos da abordagem psicológica da narrativa foi o facto de, logo de início, com os trabalhos de Bartlett (1932, cit. por Fayol, pág. 35), ter introduzido um novo "paradigma científico" no estudo da mesma: o conceito de "esquema". Este conceito é traduzido por uma organização geral, préexistente nos indivíduos, que domina o texto, orientando a memorização e o reconto de narrativas. Nesta perspectiva, tanto os trabalhos de Bartlett, como, por exemplo, os de

Johnson (1970, cit. por Fayol, pág.41), apontam para o facto da utilização, da parte do sujeito adulto, de uma "organização de elementos hierarquizados, cujas características dominantes seriam comuns a todos os sujeitos " (pág. 45), no reconto ("rappel") de uma narrativa .

A existência desta organização implicaria a elaboração "de um modelo abstracto de narrativa, modelo esse que comportaria categorias e regras de relacionamento entre elas" (pág. 45). Fayol coloca a questão, que considera fundamental, de ajuizar da "validade psicológica" (pág.45) de um tal modelo, isto é, de avaliar se esse modelo corresponde ou não a uma "realidade psicológica" (pág. 50) do sujeito.

Fayol descreve alguns trabalhos realizados nessa perspectiva, como o de Stein e Nezworski (1978, cit. pág. 53). Utilizando quatro tipos de texto de dois tipos de "consigne" diferentes, os autores verificaram que, tanto os tipos de texto, como as "consignes", tiveram uma forte influência no número de enunciados, ou proposições, restituídos. Poderemos estabelecer um paralelismo entre os enunciados a restituir - proposições consideradas fundamentais numa escala hierárquica -, e as "funções cardeais", consideradas por Barthes (1971) como essenciais para a compreensão da narrativa, e estudadas na parte experimental deste trabalho, no âmbito da análise dos textos produzidos pelos sujeitos.

Também constataram que, quando a história é "bem formada", do ponto de vista canónico, ou ligeiramente desviada do esquema, a reconstituição é muito boa, o que levou os autores a concluir que "a reconstituição de histórias se efectua em função directa da correspondência entre a estrutura do texto original e a estrutura da organização canónica" (pág. 53), confirmando, pois, as teorias dos apoiantes do conceito de "esquema"; mas que, por outro lado, a memorização de histórias não consiste apenas num mero processo de preenchimento de espaços vazios num esquema abstracto, implicando igualmente uma construção activa da parte dos sujeitos.

A experiência realizada por Kintsch, Mandel e Kozminsky (1977, cit. pág.53), e descrita por Fayol (1985), conduziu, também, à constatação de que o "esquema" orienta, pelo menos parcialmente, o tratamento das informações. Os resultados desta experiência mostraram a existência de efeitos significativos relativamente ao tipo de apresentação da história - feita de acordo com o esquema canónico ou de forma aleatória - e ao tempo de leitura, havendo uma interacção destes dois factores: com efeito, quando o tempo de leitura é livre, os resumos são igualmente bons, quer se trate da

ordem normal, quer da ordem aleatória. Quando o tempo de leitura é limitado, os resumos do segundo tipo são claramente mais fracos do que os do primeiro tipo.

Estes resultados são concordantes com os da pesquisa referida anteriormente: uma vez que os sujeitos dispõem, na memória a longo termo, do esquema de organização canónica das histórias, conseguem, desde que disponham de tempo suficiente, restabelecer a ordem dos elementos da mesma, o que não acontece se o tempo fôr limitado. Nesta segunda situação parece intervir aquilo a que Stein e Nezworski chamaram a "sobrecarga da memória de trabalho" (cit.pág.56), que impediria os sujeitos de gerir a quantidade de informação requerida, em tempo limitado. Fayol (1990) refere-se igualmente a esta limitação de capacidade da memória, chamando-lhe "sobrecarga cognitiva".

Também algumas pesquisas realizadas no âmbito da avaliação subjectiva de narrativas por sujeitos adultos, como a de Pollard-Gott, Mc Closkey e Todres (1979,cit.pág.59), apontam, em geral, para resultados que correspondem à importância fundamental da organização canónica, pressuposta pela teoria do esquema narrativo, na reprodução do texto. Contudo, de acordo com esses mesmos autores, as categorias constitutivas desse esquema perdem, por vezes, em parte, o seu carácter delimitado, tornando-se um pouco mais fluidas. Para além disso, e segundo Glenn (1978, cit. pág. 60), o alongamento eventual de uma história não modifica a sua organização subjectiva.

Apesar dos resultados de todas estas pesquisas, e das conclusões delas retiradas pelos autores, Fayol coloca a questão das dificuldades e problemas levantados pela aplicação da teoria do esquema. Com efeito, esta teoria, entendida em sentido restrito, tem vindo a ser criticada por vários autores que, baseados em experimentações realizadas, têm constatado que os factos observados são muito mais complexos do que o que se poderia supôr, através da aplicação directa da mesma.

Os apoiantes dessa teoria tinham considerado que o esquema constituía "o único modelo canónico que guia a tomada de informações, a "mise en mémoire", a reorganização e a reconstituição (pág.58) - "rappel". Fayol cita alguns autores que contestaram estas asserções, entre outros, Alba e Hasher (1983, cit. págs. 98 e 103), Gauld e Stephenson (1967, cit. pág. 99), Rubin (1977, cit. pág. 101), Kintsch e Bates (1977, cit. pág. 101), e Baker (1978, cit. pág. 101).

De acordo com Alba e Hasher, há outros factores que vêm pôr em causa a admissão do impacto do "esquema" como factor único na memorização e compreensão de textos, tais como: o tipo de "consigne" utilizada, que tem um forte impacto nas realizações dos sujeitos, conforme se lhes pede apenas uma reconstituição, uma reconstituição sem a introdução de elementos ausentes do original,

ou ainda uma reconstituição exacta dos acontecimentos (Gauld e Stephenson, 1967, cit. pág. 99 e 100); a existência de alguns tipos de unidades, como artigos ou preposições, ou de elementos de valor semântico, como sinónimos, na superfície textual, o que pode facilitar bastante a reconstituição mais ou menos exacta do texto (Rubin, 1977, cit. pág. 100; Kintsch e Bates, 1977, cit. pág. 101), pois essas unidades poderão funcionar como elementos desencadeadores de informação, ao longo da compreensão/reconstituição do mesmo; o facto de os sujeitos adultos revelarem uma grande capacidade de memorização e de armazenagem de informação, mesmo na memória a longo termo, relativamente a fenómenos observados na superfície textual, como, por exemplo, além dos já referidos, a ordem de formulação dos enunciados, também se verificando, por outro lado, que nem sempre são orientados, pelo menos de forma rígida e exclusiva, pela organização canónica (Baker, 1978, cit. págs. 101 e 102).

Alba e Hasher (op. cit.) concluem que o sujeito armazena na memória um número muito maior de elementos do que o previsto pela teoria do esquema, e que, para além disso, tem acesso a uma variedade de entidades relacionadas com pormenores, com maior acuidade, muitas vezes, do que à própria trama geral do texto.

Fayol considera, contudo, que todos estes argumentos não se revelam suficientes para rejeitar de forma definitiva a teoria do esquema, e coloca a hipótese de, apesar deles, existir “uma organização sequencial subjacente” (pág. 103) na reconstituição da narrativa. Nesta linha, refere as pesquisas realizadas por Dehnière (1982, cit. págs. 97 e 103), autor que tenta dar resposta a esta questão.

Através de experimentações realizadas, Dehnière mostra que o recurso à estrutura canónica da narrativa varia em função de três factores: o tipo de tarefa proposta, o tipo de suporte (visual ou verbal), e o tipo de narrativa. Considerando que a maioria dos autores analisaram apenas os resultados de um grupo de sujeitos, Dehnière procura encontrar resposta para a questão de saber se, a nível individual, os resultados estão também de acordo com a existência de uma estrutura de tipo “esquema”.

Os dados obtidos num trabalho feito com crianças dos 7 aos 12 anos apontam para a não pertinência do conceito de “esquema”, pelo menos nesta faixa etária; o que não significa que não possa ser adquirido posteriormente. O autor substitui esse conceito pelo de “importância relativa da informação semântica” (cit. pág. 103), que assenta no conhecimento prévio do sujeito e no tratamento dos indícios explícitos no texto.

Fayol observa que, tal como com as outras pesquisas realizadas, também os resultados obtidos por Dehnière não são suficientes, por si mesmos, para invalidar a tese do esquema, pois, entre outras razões, tratando-se de um trabalho de índole probabilística, é normal encontrar, num texto complexo, desvios individuais relativos à organização canónica (pág.104). Admite, no entanto, que o recurso ao esquema não pode, por si só, explicar o funcionamento dos sujeitos, que se verifica disporem de outro tipo de elementos susceptíveis de orientar a compreensão/reprodução: interesse, motivação, incitações sucessivas (Townsend,1982,cit. pág. 108), indícios e tipos de consigne.

Em 1987, Fayol retoma a análise do impacto da organização narrativa, desta vez sobre a leitura de narrativas (Frochot, Zagar e Fayol, 1987). Embora este estudo incida particularmente sobre a tarefa e os tempos de leitura, referi-lo-emos, ainda que de forma breve, pois pensamos que, numa situação de reconto de uma narrativa, estão englobados processos de compreensão, memorização e produção. Este estudo vem corroborar as teses dos apoiantes da existência de uma organização da narrativa facilitadora da tarefa de leitura, e, pensamos poder alargar o campo de aplicação, de reprodução e produção.

Baseando-se nos resultados obtidos em pesquisas realizadas em "tempo real" (pág. 238) os autores referem os trabalhos de Kintsch e Van Dijk,1978; Haberlandt,1980; Mandler e Goodman,1982 (cit.pág.238), entre outros, que constatarem a validade da hipótese segundo a qual "a organização narrativa do texto - "récit" - acelera a leitura das frases que o constituem" (pág. 238 ).

Fayol (et al.1987) adiantam dois tipos de explicação para este fenómeno: um, ligado a uma maior coerência dos textos dessa forma organizados; o outro, relativo à existência de uma estrutura específica comum à maior parte das narrativas. Esta segunda explicação implicaria, por um lado, que o sujeito tivesse conhecimento dessa estrutura canónica; e, por outro, que a utilizasse no momento de leitura do texto.

Os resultados obtidos pelos autores confirmam a existência de um "efeito de episódio" (Haberlandt, 1980; Mandler e Goodman, 1982, cit. pág. 238), que inclui um conjunto de constituintes que se sucedem por meio de uma ordem canónica, e que pode ser considerado como uma unidade específica de tratamento. Observa-se igualmente que o efeito de episódio - ou o efeito de narrativa - tem um impacto facilitador nos processos e nos tempos de leitura, o que poderá, eventualmente, ser transposto para a reprodução ou produção, como já referimos.

Também Piolat (1987), ao abordar a problemática da planificação textual relacionada com a mobilização de conhecimentos, critica a corrente de pensamento que considera a estrutura canónica da narrativa como o esquema orientador por excelência da compreensão e, por extensão, da produção da narrativa, uma vez que permitiria a organização mais rápida e eficaz dos conteúdos activados na memória. Piolat afirma que esta concepção não permite a abordagem daquilo que considera como os elementos fundamentais da narrativa: os estados - de indivíduos e objectos - e as transformações - acontecimentos e acções. Para esta autora, a concepção anteriormente descrita também não contempla o facto de se encarar a produção de narrativa como uma actividade de resolução de problema, assim como a aprendizagem de esquemas de diversos tipos de acontecimentos e relações que mantêm entre si, como por exemplo de causalidade, extremamente importantes no tratamento de um texto deste tipo.

A problemática do "esquema narrativo" é também abordada por Jean-Michel Adam (1985), que considera a narrativa como "um tipo de hierarquização textual" (pág.51), e que, na sequência de Bremond (1971,cit.pág.59), chega a um modelo de narrativa conforme a uma superestrutura quinária, constituída pelas seguintes categorias: orientação, complicação, avaliação (acção/reacção) , resolução e moral (que poderá ser sub-dividida em situação final e coda).

A questão que o autor coloca e que nos interessa neste momento, é a de saber de que forma esta superestrutura, ou esquema narrativo canónico, influencia a memorização, compreensão e reconstituição ou resumo de um texto narrativo.

Nesta perspectiva, Adam começa por considerar que, quando se estuda estes processos relativos ao texto narrativo, é necessário fazê-lo através de uma abordagem que tenha em conta a interacção entre vários domínios do saber: a linguística, a semiologia, a psicologia. Afirma, com efeito, "que os trabalhos narratológicos estruturalistas e semióticos adquirem uma nova dimensão se fôrem considerados na perspectiva daquilo que hoje sabemos sobre a representação cognitiva de um texto na memória "(pág. 64).

O papel da memória é, pois, fundamental, distinguindo o autor, na sequência de trabalhos anteriores de outros autores, a " memória a curto termo, ou memória de trabalho e a memória a longo termo" (pág. 64). Estes dois tipos de memória actuam num processo cíclico: as informações que chegam à memória de trabalho são tratadas, na base de anteriores informações, e depois guardadas na memória a longo termo; por sua vez, a memória a curto termo vai buscá-las à memória a longo termo

para as operacionalizar a nível local, de acordo com três tipos de limitações: o conhecimento do mundo, as macroestruturas semânticas, e as superestruturas textuais esquemáticas, nomeadamente a superestrutura narrativa (págs.65 e 66).

O conhecimento do mundo, armazenado na memória a longo termo, "torna possível o estabelecimento de conexões e de blocos de coerência locais ... e permite acrescentar numa narrativa ligações não expressas entre os factos e/ou proposições" (pág. 65).

A macroestrutura semântica permite estabelecer um "sentido global" (Van Dijk, 1981, cit. pág. 65) para o texto, sendo que a abertura do mesmo deverá produzir os elementos necessários à formulação de uma hipótese sobre aquilo que vai ser narrado.

Relativamente à superestrutura, Adam analisa-a mais em pormenor, como já referimos. Referindo-se aos trabalhos de Kintsch e Van Dijk (1975, cit. pág. 67), que já abordámos, sobre o resumo de narrativas pertencentes ou não à área cultural dos sujeitos, o autor afirma que "só se memoriza aquilo que se compreende" (Ehrlich e Leluc, 1978, cit. pág. 67) e "compreende-se sobretudo aquilo que se reconhece" (pág.67) - como é o caso das situações descritas por Van Dijk e Kintsch.

Esta ideia torna-se tanto mais importante quando se tem em conta, como Adam, que os sujeitos, ao abordarem um texto cujo tema lhes é familiar, utilizam um esquema implícito, o que não acontece quando o texto não pertence ao seu domínio cultural. Neste caso, a ausência de um esquema desse tipo - ligado à macroestrutura semântica, aos conhecimentos do mundo e também à superestrututra narrativa - dificulta o acesso à informação do texto, e consequentemente o seu resumo ou reconstituição. Adam afirma, pois, que o sujeito aborda um texto narrativo tendo presente um esquema pré-construído e um conjunto de representações. A armazenagem de informações na memória a longo termo é apoiada, no caso do texto narrativo, pela existência e reconhecimento do esquema narrativo.

Isto não significa, como já o tinha notado Fayol (1985), que a existência de indícios textuais não constitua também um factor determinante na memorização e posterior reconstituição, especialmente no caso de sujeitos muito novos, particularmente sensíveis a pormenores. Apesar disso, Adam considera que a superestrutura - encarada também como um dado cultural e incluída no sistema cognitivo do sujeito - facilita a compreensão, memorização e reprodução de uma narrativa.

Também Denhière (1987), cujo trabalho realizado em 1982 já tinha sido referido por Fayol (1985), retomou a questão da compreensão e memorização de narrativas, na perspectiva do

tratamento cognitivo das mesmas por parte dos sujeitos. Os estudos realizados por este autor estabelecem hipóteses relativas aos textos, por um lado, e aos sujeitos, por outro, distinguindo, relativamente a estes últimos, as estruturas cognitivas e os processos de tratamento.

No que diz respeito às hipóteses relativas aos textos, Denhière considera a existência da “superestrutura narrativa” (pág.191), tal como é preconizada por Labov e Waletzky (1967, cit. pág.191) e por Kintsch e Van Dijk (1975, cit. pág.191), comportando as categorias seguintes: exposição, complicação, resolução - que incluirá aquilo que no esquema quinário corresponde à acção e à resolução -, avaliação e moral (sendo estas duas últimas categorias opcionais).

No sentido de analisar a forma como esta estrutura influencia as realizações dos sujeitos, o autor avança dois postulados que, no seu entender, decorrem do facto de se admitir que, numa determinada cultura, há um grande número de narrativas que contêm essa mesma estrutura. Esses postulados são os seguintes: o primeiro, o de que "os autores destas narrativas terão estruturas mentais comuns, o que os leva a produzir narrativas estruturadas de igual forma"; o segundo, o de que "os receptores dessas narrativas possuem estruturas mentais comuns, o que os leva ... a favorecer a produção de narrativas estruturadas dessa forma, ou a conservar na memória apenas as narrativas que estejam de acordo com as suas estruturas mentais" (pág. 192).

Denhière considera este segundo postulado particularmente interessante no âmbito da psicologia, na medida em que ele o leva a admitir a existência de "estruturas mentais comuns à maior parte dos indivíduos de uma dada sociedade, estruturas essas que orientam a compreensão e a memorização das narrativas " (pág. 192).

Em relação às hipóteses colocadas quanto aos sujeitos ou indivíduos, o autor considera três tipos de estruturas cognitivas: os conceitos, as proposições (relação entre um predicado e um argumento) e os blocos de proposições ou esquemas. Encontraremos mais tarde em Koch (1991 b) e Fávero (1991) a descrição de um conjunto de estruturas cognitivas, que, além destas, incluem outras de tipo diferente.

Denhière refere vários tipos de "esquemas" cognitivos: aquele que se aparenta com o “script”; outro, invocado por Rumelhart (1977, cit. pág. 193), que encara a narrativa como o traço de uma actividade de resolução de problema, na qual o protagonista tenta atingir uma finalidade, que constitui o elemento organizador de uma estrutura hierárquica, constituída por outros elementos ou

etapas até alcançar essa finalidade; e outro ainda em que o esquema da narrativa designa o conhecimento implícito dos indivíduos sobre a estrutura das narrativas.

Conjugando estas perspectivas, o autor chama "esquema de narrativa" à "estrutura mental que é suposta representar a estrutura formal de uma narrativa - o conhecimento implícito das principais categorias narrativas" (pág. 194).

As experiências realizadas por Denhière sobre o reconto e o resumo de narrativas por crianças entre os 7 e os 11 anos, levaram-no a formular algumas conclusões relativas ao impacto do "esquema de narrativa" nessas actividades :

Em primeiro lugar, as informações mais frequentemente recuperadas pertencem à macroestrutura semântica da narrativa, incluindo-se, portanto, no grupo das mais importantes. Por outro lado, o número de proposições reproduzidas, numa actividade de reconto, aumenta com a idade, aumentando também com a idade o número de proposições que, não se incluindo na narrativa original, constituem condensações ou resumos de sequências.

Por outro lado, a idade média na qual se pode considerar que os sujeitos recuperam a macroestrutura semântica é variável, de acordo com a natureza e o conteúdo das narrativas. Esta segunda constatação, baseada em duas experiências de reconto imediato de dois episódios narrativos diferentes, mas estruturados de forma idêntica, leva o autor a admitir que é difícil concluir de forma decisiva que a compreensão e a reprodução de narrativas estejam directamente dependentes da interiorização do esquema canónico da narrativa. A variabilidade das realizações dos sujeitos remete necessariamente para a importância de factores de ordem semântica. Com efeito, há variações relevantes, ligadas ao conteúdo das histórias apresentadas aos sujeitos .

Denhière cita Langevin (1983, cit. pág. 205) que, tendo efectuado análises tipológicas de protocolos de reprodução de narrativas, chegou igualmente a conclusões próximas destas: nem todas as crianças utilizam o mesmo esquema cognitivo para tratar o conteúdo de uma história. O autor afirma, então, que é necessário considerar, não a simples existência de uma representação da estrutura canónica, mas sim a de uma estrutura de significação, mais flexível e adaptável ao conteúdo das narrativas.

Alvaro Marchesi (1983, 1987) foi outro autor que abordou a questão do impacto do esquema narrativo na reprodução de histórias, por crianças de idades variadas. As pesquisas por ele realizadas

permitem chegar a algumas conclusões, umas já explicitadas anteriormente por outros autores, e outras consideradas eventualmente como "inovadoras".

A aquisição de um esquema narrativo, que permita recordar facilmente uma história construída de acordo com a organização canónica, mesmo em crianças relativamente novas, é considerada pelo autor como um dado adquirido. O seu objectivo, numa das experiências realizadas (1983a), é analisar a forma como se processa a reprodução, em idades posteriores aos 6 anos, de histórias que não sejam apresentadas pela ordem canónica clássica, reprodução essa que exigiria da criança o desencadeamento de esquemas mais flexíveis e menos habituais. Para isso, forneceu dois tipos de histórias - ordem canónica e ordem "misturada" - a três grupos de crianças, de 6, 8 e 11 anos. Os resultados e constatações obtidos por meio deste estudo foram os seguintes :

Aos 6 anos, os sujeitos, dispendo do esquema e dele fazendo uso, recontam de forma relativamente exacta as histórias "normais"; em relação às histórias "invertidas", não se revelam capazes de utilizar um esquema logico-temporal e elaborar um reconto minimamente coerente .

Aos 8 anos, verifica-se uma maior flexibilidade cognitiva e uma maior capacidade de adaptar as estratégias de memorização a informações novas ou de tipo diferente, pois os sujeitos conseguem conferir já uma certa organização às histórias invertidas, embora ainda de forma incipiente.

Aos 11 anos, observa-se principalmente uma maior capacidade de elaboração da informação e de produção de inferências, introduzindo-se frequentemente novas palavras e expressões, exprimindo por vezes relações implícitas, e agrupando proposições de conteúdo próximo.

O autor conclui deste estudo que existe uma continuidade evolutiva nas estratégias e habilidades utilizadas na reprodução de histórias , e deste facto poderemos tirar algumas ilações relativas às capacidades dos sujeitos situados na faixa etária correspondente ao nosso trabalho.

Além da importância do esquema na compreensão e reprodução da história, o autor estudou também o impacto do conteúdo da mesma nesses processos (1983b). Embora esta análise não esteja directamente relacionada com a problemática em causa, pensamos ser interessante referir, de forma muito breve, as suas conclusões.

A hipótese de partida é a de que, quando o conteúdo de uma história é pouco familiar, o sujeito perde parte da informação transmitida, o que tem efeitos sobre a forma como vai organizar o seu reconto. Por outro lado, e integrado também neste aspecto do conteúdo da história, o autor parte

igualmente da premissa de que os sujeitos organizam a informação da história de forma mais eficaz e coerente, se esta tiver "um final feliz" (Marchesi, 1983 c).

Após a realização da experimentação com crianças de 11 anos (parece-nos necessário explicar que esta idade é aquela em que, de acordo com Stein, 1979, cit. pág. 69, existe já "uma habilidade suficiente para resolver contradições entre informações discrepantes dentro da mesma história"), o autor constatou que estas reproduzem de forma mais eficaz e mais correcta as histórias que contêm um "final feliz", pois estão mais de acordo com as suas representações e expectativas relativamente ao que é uma boa história. Esta constatação levou-o a concluir que, para além do "esquema" da história - entendido como "o conjunto de expectativas sobre as unidades encontradas na história e a sua sequência logico-temporal" (pág.71) - , existem outros factores que condicionam a memorização e a reprodução.

Estes factores, relacionados com todas as expectativas que a criança adquiriu, ao longo da sua experiência, sobre histórias, e que utiliza para as compreender e reproduzir , incluem elementos variados, tais como as funções das personagens, a resolução satisfatória do problema, o triunfo do herói e o castigo do agressor.

O autor considera, finalmente, que este tipo de expectativas pode estar inserido num conjunto de conhecimentos adquiridos pelas crianças na nossa cultura, relativos à sequência das acções humanas: "os problemas devem ser sempre resolvidos, os protagonistas têm sempre de ganhar " (pág. 72).

Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1991, já referidos) fazem uma síntese do conceito de "esquema" na perspectiva narratológica, que pensamos que se reveste de interesse para a abordagem didáctica deste conceito. Citando Greimas (1971, cit. pág.134), os autores afirmam que o esquema narrativo é "um modelo hipotético da organização geral da narratividade" (pág. 134), constituindo "uma espécie de quadro formal onde se vem inscrever o sentido da vida humana com as suas três instâncias essenciais: a qualificação do sujeito, que o introduz na vida a sua realização, e, finalmente, a sanção que garante a retribuição e o reconhecimento colectivo dos seus actos " (pág.135).

Os autores consideram ainda que o esquema narrativo "é um modelo de referência", podendo por essa razão existir desvios variados, expansões de constituintes e diversificação de estratégias, mesmo a nível da narração (como forma de narrar), como por exemplo alternâncias, bifurcações, conexões ou encaixes; e, por outro lado, encaram-no como uma forma de organização narrativa relacionada com uma tipologia de acção humana e uma determinada visão do mundo .

identificar um objecto do discurso. Referiremos mais adiante de novo este tipo de unidades, quando falarmos das formas remissivas.

A "portée" é considerada por Charolles como sendo constituída por "toda a porção de texto cuja interpretação é indexada como devendo efectuar-se dentro de um determinado quadro (ou espaço) de *vérédiction*" (pág.9). As expressões que iniciam uma portée são bastante diversas: fórmulas atribuindo propósitos a outros, construções com verbos de opinião, marcadores de universos de discurso (de tipo: Segundo o Instituto de Estatística..., De acordo com..., Em 1974... ).

As sequências resultam do "découpage" (recorte) do material discursivo. Charolles considera que se cria uma sequência quando, por exemplo, o sujeito redactor indica de que forma divide o seu texto, constituindo estas marcas de sequencialidade um indício de uma actividade "metadiscursiva", da parte desse redactor. No escrito, as sequências são fáceis de encontrar, pois correspondem em geral à constituição de parágrafos. Charolles considera os organizadores textuais como elementos linguísticos fundamentais na organização sequencial do texto.

Estes diferentes planos de organização do discurso coabitam, o que significa que se abrem, se enriquecem, e se fecham, à medida que o texto se desenvolve e avança.

Elisa Guimarães (1990), ao analisar a articulação do texto, refere também a importância do parágrafo, considerando que este "está em estreita relação com o esquema de raciocínio sustentado por aquele que constroi o texto" (pág.53). De acordo com esta autora, a demarcação do texto em parágrafos corresponde a uma sucessão de várias etapas de raciocínio, ideia que tanto se pode aplicar ao texto explicativo ou argumentativo, como ao texto narrativo.

Em 1991, Fayol e Chanquoy retomam a problemática do estudo da utilização da pontuação e dos conectores, realizando uma pesquisa sobre dois aspectos da produção de texto: os parâmetros temporais (tempo de duração da pré-escrita, das pausas interproposicionais, e da elaboração da proposição); e as marcas interproposicionais (os diversos sinais de pontuação e os conectores, interessando-nos neste ponto apenas, como já referimos, os primeiros).

Relativamente ao primeiro aspecto, que nos interessa menos neste ponto, e que por isso referiremos de forma breve, os resultados obtidos pelos autores apontam para os seguintes factos:

. o conhecimento prévio do domínio influencia a produção em três momentos distintos: na pré-escrita, nos momentos de pausas interproposicionais, e durante a escrita, embora esta última situação se verifique apenas nos adultos;

- . a complexidade sintática exigida influencia apenas a produção nos adultos;
- . o efeito do tipo de trama do texto, narração ou descrição, só intervém nos momentos de pausas entre as proposições.

No que diz respeito às marcas de pontuação, os autores tiram as seguintes conclusões:

- . os tempos de pausa antes da utilização de um ponto final, são sempre superiores aos tempos de pausa depois dessa utilização, como se o ponto final fosse um elemento constitutivo da frase;
- . as marcas de pontuação são menos diversificadas nas crianças do que nos adultos, pois nas primeiras há uma quase ausência de vírgulas;

- . os tempos de duração das pausas variam também em função do tipo de trama: a organização cronológica-causal própria da narração facilita a recuperação das informações na memória, e a passagem de uma proposição a outra (Fayol, 1985, cit. por Fayol e Chanquoy, 1991, pág. 121 ).

Outro autor que estudou a problemática da pontuação foi Jean-Michel Passerault (1991). Considera a pontuação como um sub-sistema (tal como o tinham referido Fayol e Lété, 1987), dentro do sistema linguístico, em relação ao qual existe uma descrição clara e consensual, a de Grévisse (1964, cit. por Passerault, pág. 85): "esse sistema é constituído por uma lista limitada de marcas, organizadas hierarquicamente entre si, e para as quais se dispõe de prescrições de utilização relativamente consensuais". Propõe-se o autor fazer um balanço de algumas abordagens da pontuação mais significativas em psicologia da linguagem, dividindo-as em três categorias: a abordagem feita numa perspectiva genética: apropriação e utilização do sistema de pontuação pelos sujeitos ao longo do seu desenvolvimento; a abordagem relacionada com a produção: estudo da pontuação como marca da actividade de planificação e de linearização; e a abordagem ligada às actividades de leitura-compreensão: impacto das marcas de pontuação sobre as ligações estabelecidas pelo leitor entre as unidades textuais.

Referiremos as considerações do autor relativamente aos dois primeiros tipos de pesquisas , estando o terceiro um pouco fora do âmbito deste trabalho.

O primeiro tipo de abordagens é relativo aos dois sinais de pontuação mais utilizados: o ponto e a vírgula. Os trabalhos referidos incidem em textos de produção livre - descritivos (Simon, 1966), narrativos (Fayol, 1981), informativos e argumentativos (Schneuwly, 1984, cit. por Passerault, pág. 86; e textos produzidos em situações mais controladas (Fayol e Lété, 1987, cit. por Passerault, pág. 86 ).

O autor constata, em primeiro lugar, uma grande conformidade entre os resultados destas diferentes pesquisas experimentais. Esses resultados apontam para a necessidade de aprofundar três aspectos da questão: a frequência de utilização das marcas de pontuação, a natureza dessas marcas, e os pontos de ruptura em que elas aparecem, no interior do texto.

A primeira constatação importante (já referida por Fayol e Lété, 1987, e Fayol, 1989) é a relativa ao carácter não aleatório da utilização da pontuação. Com efeito, os estudos apontam para o facto de, desde o início do domínio da escrita, a pontuação aparecer em locais bem determinados do texto, delimitando primeiro as proposições, e depois os grupos de proposições do texto. Em relação à natureza das marcas, estas são no início essencialmente constituídas por pontos, aparecendo as vírgulas mais tarde, e só posteriormente o ponto e vírgula.

Outra observação importante diz respeito ao facto de a utilização da pontuação ser feita numa dimensão textual, e não meramente frásica. É necessário considerar uma intervenção de nível mais global, textual, como o notam Fayol (1981, cit. por Passerault) e Schneuwly (1984, cit. por Passerault): "a pontuação manifesta-se essencialmente nos momentos de mudanças enunciativas - diferenciação entre a trama principal e a secundária, passagem da narração à descrição - e nas fronteiras de episódios nas narrativas".

O funcionamento textual, e não meramente frásico, da pontuação, foi comprovado pelos estudos realizados por Fayol e Lété (1987), dos quais Passerault tira as seguintes ilações: são as relações entre os acontecimentos, ao nível da representação construída pelo sujeito, que condicionam o posicionamento e a força das marcas de pontuação; esta tendência, embora apareça já aos 7 anos de idade, só se torna verdadeiramente significativa a partir dos 11 anos de idade. Os autores associam este facto ao carácter metalinguístico da tarefa.

O segundo tipo de abordagens encara a pontuação, como já foi referido, como uma marca das actividades de linearização e de planificação da produção. O autor considera, neste âmbito, três tipos de pesquisas, baseadas em paradigmas diferentes:

1) A pontuação constitui um traço dos processos de linearização de uma representação pré-discursiva (Fayol e Lété, 1987, cit. por Passerault), tratando-se de procurar uma correspondência entre a natureza das marcas de pontuação utilizadas no texto, e a representação anterior à produção textual, assumindo a organização dessa representação e a sua activação um papel fundamental nas operações de produção de texto;

2)A pontuação marca a forma como o sujeito estrutura o texto em partes, sendo então considerada como um traço dos processos de planificação, os quais, segundo Bronckart (1985 e Schneuwly (1984,cit. por Passerault), estão mais dependentes de modelos de linguagem ligados ao contexto da situação de produção, do que à organização macro-estrutural dos conteúdos;

A pontuação constitui o local privilegiado de realização da actividade de planificação, tendo aqui o termo "planificação" uma acepção diferente da anterior, designando os processos através dos quais o sujeito elabora planos de diferentes níveis, antes da produção propriamente dita. Trata-se aqui de analisar os parâmetros temporais (tempos de pausas nos vários locais em que aparecem marcas de pontuação), considerados como indicadores dos recursos cognitivos necessários à planificação.

Este segundo paradigma preconiza que a pontuação é uma marca da planificação textual. De acordo com Schneuwly (1984, cit. por Passerault, pág.92), a pontuação está dependente, ao mesmo tempo, de operações de conexão e de segmentação, e de operações de planificação mais global, incidindo ao nível do conjunto do texto.

### 2.3.6. Tempos verbais:

"O tempo não envelhece"

provérbio indiano

(cit. por David e Dolz, 1992)

Pensamos que, dado o paralelismo existente entre muitas das estruturas gramaticais da Língua Portuguesa e da Língua Francesa, como é o caso da conjugação verbal, poderemos referir os estudos de autores que analisam as ocorrências em cada uma dessas línguas, realizando, na maioria dos casos, uma transposição do Francês para o Português. Exceptua-se talvez o caso do Passé Simple e do Passé Composé, que teremos de referir como correspondendo ao Pretérito Perfeito simples em Português (tendo o Pretérito Perfeito composto um valor um pouco diferente, tal como é referido mais adiante por Cunha e Cintra, 1984 ).

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (1984,9ªedição,1992), "o verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo." (pág. 377). "O verbo apresenta as variações de número, pessoa, modo, tempo, aspecto e voz " (pág. 377).

De acordo ainda com estes autores, o " tempo é a variação que indica o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo", sendo "os três tempos naturais o presente, o pretérito (ou passado) e o futuro, que designam, respectivamente, um facto ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala, e após o momento em que se fala." (pág. 379).

O Pretérito subdivide-se em: Imperfeito, Perfeito e Mais que perfeito.

Os tempos da narrativa são, fundamentalmente, o Presente histórico ou narrativo, o Pretérito imperfeito e o Pretérito perfeito. Bronckart (1978 e 1985) acrescenta o auxiliar de aspecto, que referiremos um pouco mais adiante.

Vejamos agora o valor e o tipo de funcionamento atribuído a cada um destes tempos por Cunha e Cintra (1984,1992).

O presente histórico ou narrativo " é um processo de dramatização linguística de alta eficiência... pois o seu valor expressivo decorre da aparente impropriedade, de ser acidental num contexto organizado com formas normais do pretérito" (op. cit. pág. 449).

O Pretérito Imperfeito designa um facto passado, mas não concluído: "encerra, pois, uma ideia de continuidade, de duração do processo verbal mais acentuada do que os outros tempos pretéritos..." (pág. 450); e por essa razão presta-se especialmente para a narração de acontecimentos passados.

Os autores consideram que ele é utilizado nas seguintes situações (e aqui referimos apenas aquelas que nos interessam no contexto da narrativa):

. " quando, pelo pensamento, nos transportamos a uma época passada e descrevemos o que então era presente " (pág. 450);

. " para situar vagamente no tempo contos, lendas, fábulas, etc., caso em que se usa o imperfeito do verbo ser, com sentido existencial: Era uma vez... " (pág. 451).

Relativamente ao Pretérito Perfeito, os autores consideram que, ao contrário do que se passa com outras línguas românicas, em Português existe uma distinção nítida entre o emprego de duas formas do perfeito: a simples e a composta.

Assim, "a forma simples indica uma acção que se produziu em certo momento do passado", e emprega-se para "descrever o passado tal como aparece a um observador situado no presente e que o considera do presente " (pág. 453).

Por seu lado, "a forma composta exprime geralmente a repetição de um acto ou a sua continuidade até ao presente em que falamos " (pág. 453).

Referem, ainda, estes autores, que os dois tempos mencionados, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito, se distinguem, a nível de utilização, essencialmente por:

- . o Pretérito Imperfeito exprimir um facto passado habitual, e o Pretérito Perfeito, o não habitual;
- . o Pretérito Imperfeito exprimir a acção durativa, não a limitando no tempo; e o Pretérito Perfeito, indicar, pelo contrário, a acção momentânea, definida no tempo.

O Pretérito mais que Perfeito indica uma acção que ocorreu antes de outra acção já passada.

Bronckart (1978), ao abordar "alguns dos problemas colocados pela inserção do tempo na linguagem" (pág. 48), afirma que esta problemática não pode ser reduzida à visão simplista característica das gramáticas tradicionais normativas. Considera, pelo contrário, que a categoria temporal é uma noção extremamente complexa, e que os estudos realizados sobre a aquisição dessa noção mostram que "a função temporal só é elaborada a partir dos 6 anos de idade, e que só se estabelece definitivamente depois dos 12 anos" (pág. 66/67).

Relativamente à questão do "aspecto" verbal, Bronckart sublinha o facto de a escolha de certos tempos verbais (como por exemplo o uso do Imperfeito/Perfeito), não constituir um indicador de relação temporal, mas antes um elemento de oposição entre a duração de duas acções, tendo por isso um significado aspectual.

Com efeito, e citando Culioli (pág. 53), diz que "o tempo ou relação temporal estabelece a ligação entre o momento de enunciação do sujeito falante, e o momento do acontecimento ou do estado mencionado no enunciado." Assim, o "passado" indica a anterioridade do acontecimento, relativamente ao enunciado, o "presente" exprime a simultaneidade desses dois momentos, e o "futuro" o carácter de posterioridade do acontecimento, relativamente ao momento da enunciação. Bronckart considera esta noção de tempo como sendo "espacial" (pág. 53), pois afirma que ela consiste na fixação de um ponto - o momento em que o sujeito fala -, e na localização dos acontecimentos num eixo linear, em relação a esse ponto fixo. A situação complica-se, se intervier a noção de "duração", tanto da enunciação, como do acontecimento mencionado. O momento da enunciação pode ser mais ou menos longo, e por isso a relação de simultaneidade não é meramente pontual. Por outro lado, a simultaneidade pode ser ultrapassada através de uma operação do locutor, que se desloca no tempo, situando-se numa relação simultânea, do ponto de vista psicológico, com o acontecimento. É o caso do Presente histórico.

A nível do acontecimento, a duração pode ser ilimitada, e a relação de anterioridade do mesmo pode depender de uma escolha, de uma interpretação do sujeito. Bronckart considera, pois, que os problemas de tempo e de aspecto estão intimamente relacionados.

No que diz respeito ao Aspecto, Cunha e Cintra consideram-no como designando “uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a acção expressa pelo verbo” (pág. 380). Acrescentam que o locutor pode considerar essa acção como concluída, isto é, observada no seu término ou resultado; ou como não concluída, ou seja, observada na sua duração ou repetição.

Gaonach e Espéret (1984) analisaram as funções dos tempos verbais na produção de narrativas, e a sua evolução em crianças dos 4 aos 8 anos de idade. Referem um modelo teórico, já por eles proposto (Espéret e Gaonach, 1983, Espéret, 1984, cit. pág. 705), no qual defendem a seguinte hipótese central: a produção de texto (“mise en mots”, pág. 705) depende de representações relativas à categoria textual e à situação de interlocução; partindo do pressuposto de que os processos em jogo na produção de uma narrativa pertencem a dois níveis hierarquizados: um nível de gestão das regras relacionadas com essas representações, e outro nível, orientado pelo primeiro, de gestão do discurso propriamente dito.

No primeiro nível, a interiorização de um “esquema narrativo” tem um papel fundamental; no segundo nível, as operações psicolinguísticas desencadeadas conduzem à utilização de certas marcas de superfície, cujas funções são, entre outras, fazer a localização temporal do discurso em relação à situação de enunciação, e permitir a organização cronológica dos acontecimentos relatados, e a coerência desse mesmo discurso.

Os tempos verbais podem constituir um utensílio eficaz e complexo para a marcação destes diferentes aspectos da produção de texto, pois são susceptíveis de assegurar a coesão da progressão temática (Schneuwly, 1982), e também as oposições temporais relativas ao momento da enunciação (Bronckart, 1976, cit. pág. 706).

Os autores assinalam duas funções na utilização dos tempos verbais, referidas por Benveniste (1966, cit. pág. 706):

- “Uma função intratextual, cuja referência é a cronologia relativa dos acontecimentos invocados na narrativa”, estando a utilização dos tempos verbais subordinada à lógica de ligação entre esses acontecimentos: simultaneidade, sucessão, ou anterioridade;

O esquema narrativo está também ligado à “superestrutura” do texto, que os autores consideram ter uma certa autonomia em relação ao conteúdo semântico global do mesmo. Com efeito, o esquema narrativo mantém-se idêntico, sub-jacente à enorme diversidade de histórias (pág.380), tendo em conta os factos observados anteriormente, como as expansões, bifurcações e diversificação de estratégias, entre outros.

Também Villaça Koch (1991b) e Lopes Fávero (1991) abordam a questão do “esquema narrativo”, relacionando-o com “as estruturas cognitivas” (Fávero,1991) e “os modelos cognitivos globais” (Fávero, 1991; Koch ,1991b) nelas inseridos.

Koch define os “esquemas” como “conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal”; e os “esquemas textuais ou superestruturas”, como “conjuntos de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à medida que temos contacto com esses tipos e fazemos comparações entre eles” (pág. 60).

Por seu lado, Fávero cita os trabalhos de Bartlett (1932, cit. pág. 64), e de Rumelhart (1980), Van Dijk (1981), e Beaugrande e Dressler (1981, cit. pág. 64), relativos ao papel dos esquemas na compreensão e reprodução de textos. Para esta autora, os esquemas são “modelos cognitivos cujos elementos são ordenados numa progressão, de modo que se podem estabelecer hipóteses sobre o que será mencionado ou feito a seguir” (pág. 64).

Fávero considera a superestrutura como uma estrutura cognitiva à parte, relativamente aos outros modelos cognitivos. A superestrutura narrativa poderá ser descrita em termos de categorias e regras de formação, que determinariam a ordem segundo a qual aquelas deveriam ocorrer. Obter-se-ia desse modo uma estrutura esquemática que determinaria se o texto está ou não completo e que tipo de informação poderia eventualmente faltar.

Para concluir a abordagem da problemática do “esquema narrativo”, referiremos o trabalho de Ducancel (1987), autor que estudou a relação entre a metacognição e os processos de produção textual, nomeadamente os conhecimentos relativos ao esquema da narrativa.

Partindo do pressuposto de que “os metaconhecimentos redaccionais são conhecimentos que possuem os redactores sobre como produzir um texto adequado à situação, e que têm um carácter procedural”, e de que, para além disso, é necessário que este conhecimento exerça “um papel de gestão - planificação e controle - ao longo de toda a produção” (pág.322), o autor descreve algumas

pesquisas relacionadas com este pressuposto, tomando como exemplo o conhecimento do esquema narrativo.

Essas pesquisas tiveram, como hipótese de partida, o facto de se admitir que o esquema narrativo seria um dos elementos necessários à produção de narrativas. O autor cita Espéret (1984) e Gaonach e Espéret (1984-85, pág. 322), segundo os quais se verifica que a ocorrência deste esquema, a nível metacognitivo, se produz relativamente tarde e de modo progressivo; à sua aquisição corresponde uma introdução também progressiva nos escritos das crianças; e que, antes da emergência do esquema como conhecimento metatextual, aparece a consciência da necessidade de coerência.

Notemos que o autor se refere à emergência do conceito de "esquema" numa perspectiva de metaconhecimento, englobando portanto as componentes metacognitivas referidas no ponto 3 do capítulo I.

A experimentação realizada por Ducancel consistiu numa tarefa de produção de uma narrativa orientada, com a finalidade de analisar o impacto do conhecimento do esquema narrativo nessa mesma produção. Os sujeitos, divididos em três grupos, tinham as idades de 7, 9 e 11 anos e meio. Os resultados desta experimentação apontam para alguns factos interessantes, nomeadamente :

- . A comprovação da aquisição consciente do esquema, e o seu domínio a este nível aos 11 anos e meio;

- . Uma regulação progressiva da produção de narrativas, traduzida pelo aumento progressivo de textos que respeitam o esquema canónico (17% aos 7, 40 % aos 9, e 65 % aos 11 anos);

- . A emergência progressiva de uma gestão orientada pelo esquema, com a diminuição de erros relativos à inversão das categorias constitutivas do mesmo;

- . O aumento progressivo dos argumentos avançados pelos sujeitos, relativos ao esquema narrativo e à necessidade de coência interna, traduzido por justificações ligadas aos metaconhecimentos como elementos orientadores da produção.

Ducancel conclui referindo, como dado geral, que o conhecimento e o treino de estruturas e esquemas textuais levam à diminuição da frequência e da duração das pausas durante a produção, o que aponta para uma perícia progressiva. Estes resultados são, contudo, obtidos com crianças de mais de 10 anos, que possuem já um conhecimento reflexivo destas estruturas, como é o caso da amostra deste trabalho.

O autor aponta a necessidade de objectivar e consciencializar as componentes dos processos redaccionais, tendo em conta a diversidade de saberes anteriores, de tipos de escritos e de situações de escrita.

Relativamente à questão dos esquemas textuais, afirma que estes se estruturam nos sujeitos de forma progressiva, mas refere a necessidade de ter em conta a variedade e especificidade de cada texto dentro do próprio género narrativo.

### 2.3.2. A Enunciação:

*" O homem dispõe apenas de um meio de  
viver o "agora" e de o tornar actual : é o de  
o realizar através da inserção do discurso no  
mundo " .*

Émile Benveniste , 1966

Poderemos considerar que o termo e o conceito de "enunciação" foi abordado, pela primeira vez, por Emile Benveniste (1966), e por Jakobson (1963, cit. por Caron, 1983, pág. 57), tendo os seus estudos influenciado posteriormente vários autores, entre os quais Mateus (Mateus et al. 1983), que referiremos mais adiante.

Benveniste considera a enunciação como o processo de "colocar em funcionamento a língua, através de um acto de utilização individual" (pág. 80), pressupondo a enunciação "a conversão individual da língua em discurso" (pág. 81). Esta asserção baseia-se na distinção saussuriana, retomada por Benveniste (e referida por Caron, 1983, pág. 57 e 58), entre "língua e fala", manifestação da língua na comunicação viva.

Segundo Benveniste, o acto individual de utilização da língua, e a sua efectivação numa instância de discurso, introduzem, antes de mais, o locutor como parâmetro necessário às condições de produção. Como realização individual, a enunciação pode ser explicitada como um processo de "apropriação " (pág. 82) da língua, que introduz aquele que fala dentro da sua própria palavra,

mantendo-o em relação constante com a sua própria enunciação; e que, por outro lado, introduz também uma forma de referência ao mundo, feita através de uma relação estabelecida entre um "eu", sujeito locutor, e um "tu", sujeito alocutário.

Desta relação produzida pela "emergência dos indícios de pessoa " (pág. 82), decorre a existência de outro tipo de indícios: pronomes pessoais, demonstrativos, etc., "unidades linguísticas" que "nascem de uma enunciação" (pág. 83).

Benveniste considera igualmente que o paradigma das formas temporais verbais decorre da enunciação, sendo o "presente coincidente com o momento da enunciação" (pág.83). A temporalidade é, deste modo, uma elaboração instituída dentro e pela enunciação, e da categoria de "presente nasce a categoria de tempo", sendo "o presente a origem do tempo" (pág. 83). Decorrem igualmente da enunciação as grandes funções sintáticas - como a interrogação, a intimação e a asserção-, e um conjunto de modalidades - como a expectativa, o desejo, a incerteza .

Benveniste afirma que: "o homem dispõe apenas de um meio de viver o "agora" e de o tornar actual: é o de o realizar através da inserção do discurso no mundo" (pág. 83).

Nesta linha, o discurso é a manifestação da enunciação, sendo o próprio acto de produção de um enunciado que constitui o objecto da enunciação. Para além disto, é a relação do locutor com a língua que determina as características linguísticas da enunciação.

Outro autor cujos trabalhos foram determinantes para o aprofundamento da teoria da enunciação, foi Culioli (1970 e 1973, cit. por Caron, 1983). Os aspectos da teoria deste autor considerados mais importantes por Caron são os seguintes:

.Os conceitos de "situação de enunciação" e de "sujeito enunciador" não são considerados apenas através das suas marcas no enunciado, mas também e principalmente, como conceitos teóricos, fundamentais na análise linguística, com um estatuto explicativo, e não meramente descritivo ;

.Daí que o autor preconize a passagem de "uma linguística de estados a uma linguística de operações" (Culioli, 1973, cit. por Caron, pág.59), que elabore uma simulação da actividade da linguagem, articulando-a com outras disciplinas, nomeadamente a psicolinguística;

.A actividade da linguagem é essencialmente de significação, pois estabelece uma relação complexa entre enunciados, situação de enunciação, sentidos e valores referenciais (vemos aqui que algumas das proposições de vários autores, nomeadamente Bronckart, se inspiram desta teoria);

O modelo teórico desta "linguística de operações" comporta vários níveis de "operações enunciativas" (pág. 60), que, permitindo a passagem à asserção, incluem: a "ancoragem" ("ancrage") na situação de enunciação, constituída pela referência aos enunciadores, tempo e local de enunciação; a "modulação estilística" (pág. 60), que consiste numa ponderação de elementos a incluir; e a modalização, que se apresenta sob quatro formas ou estatutos - asserção, negação, ordem; modalidades de certeza, probabilidade, necessidade; formas apreciativas; estabelecimento de uma relação pragmática entre sujeitos.

Os trabalhos de Culioli apresentam grande interesse na perspectiva da enunciação, tendo aberto caminhos para várias pesquisas posteriores.

Consideraremos neste ponto, essencialmente, a "instância de enunciação" na qual se situa o enunciador, instância essa definida logo no início do texto (definição do tipo de "ancrage", Culioli, 1970, cit. por Caron, 1983, págs. 59 e 60; e Bronckart, 1985) e da "base temporal" (Dolz, 1990; Bronckart, 1993) e enunciativa -, e traduzida, ao longo do mesmo, pela utilização da pessoa e desinências verbais, e pelos pronomes possessivos, demonstrativos, e outros elementos linguísticos.

Estes termos - enunciação, enunciador, enunciado, situação de enunciação, perspectiva enunciativa - foram explicitados por Bronckart (1982) que, ao preconizar uma abordagem da produção de linguagem baseada numa "perspectiva da enunciação" (pág. 61), postula o estudo da produção de texto relacionado com o contexto, utilizando para isso um esquema que inclua o "enunciador", os "acontecimentos", a "situação de enunciação" e os "enunciados".

Uma "gramática enunciativa" (pág. 64), ou uma gramática da enunciação, será constituída por "um conjunto de operações que servem para estabelecer uma relação entre as unidades de sentido, construídas pelos instrumentos cognitivo-representativos do sujeito, e os valores referenciais, no quadro das escolhas semântico-sintáticas de uma dada língua" (pág. 64-65). Nesta perspectiva, o sujeito constrói, por um lado, unidades de sentido representativas, ao longo do seu desenvolvimento; e, por outro, alguns valores referenciais - tempo, locais, interlocutores... -, dentro da própria situação de enunciação, sendo ambos articulados entre si, e as unidades de sentido "ancoradas" nos parâmetros referenciais.

Maria Helena Mateus (et al., 1983) considera a enunciação como "o processo que tem como finalidade a utilização de um qualquer sistema linguístico para a produção de sentido" (pág. 161). Não se tratando, pois, do plano significante de um enunciado já produzido, este conceito pressupõe antes,

de acordo com esta autora, "a descrição e reconhecimento de vários níveis determinantes e reguladores de sentido na linguagem verbal." (pág.161).

Estabelece-se assim uma relação entre "Enunciação" e "Interacção verbal", pois é através desta relação que se desenvolve o processo comunicativo.

Também no âmbito da relação enunciação-interacção, Bronckart (1985) preconiza um afastamento e uma posição crítica relativamente à tendência de alguns estudiosos da Linguística (tais como Benveniste e Culioli, cit. por Bronckart, pág.25), no sentido de descrever o contexto apenas em termos de "situação de enunciação", incluindo, antes, nesse conceito dois espaços distintos:

- .o "espaço do acto de produção" (pág.26), que pode ser descrito através dos parâmetros de "produtor-locutor", "interlocutores-coprodutores", e "espaço-tempo da produção";

- .o "espaço da interacção social" (pág.27), que engloba o "local social", o "destinatário", o "enunciador" e a "finalidade".

Relacionada ainda com a problemática do contexto e da enunciação, Bronckart considera a abordagem das "operações de linguagem" (pág.37), que, segundo a sua perspectiva, dão conta da articulação do texto com o contexto e o referencial. São elas as operações de contextualização, de estruturação e de textualização.

O segundo tipo de operações constitui um núcleo de articulação entre os procedimentos de representação do contexto (contextualização), e os de organização comunicativa da cadeia textual (textualização). Bronckart distingue três sub-grupos dentro deste tipo de operações:

- . as operações de "ancoragem discursiva" - "ancrage discursif";
- . as operações de "repérage discursif";
- . as operações de planificação discursiva.

Interessam-nos as primeiras, relacionadas com a problemática referida. Assim, o autor define "ancrage" (termo que foi buscar a Culioli, cit. pág. 43) como sendo uma noção que "designa de maneira geral a modalidade de articulação do discurso à situação enunciativa na qual ele é produzido"(pág.43). Estas modalidades estão ligadas a dois tipos de escolhas, relativas ao modo de inserção dos conteúdos referenciais e dos valores da interacção social, no espaço do acto de produção: por um lado, a escolha entre um modo discursivo implicado ou autónomo; por outro, a escolha entre uma relação com o referente da ordem da conjunção ou da disjunção.

Ao cruzamento dos quatro modos discursivos já escritos anteriormente, e nos quais a enunciação tem um estatuto diferente, correspondem quatro tipos de texto, ou quatro arquétipos textuais, também já referidos anteriormente (discurso em situação, discurso teórico, narração em conversação - "récit conversationnel" - e narrativa).

Bronckart analisa as unidades linguísticas próprias de cada um destes modos discursivos, e chega a algumas constatações fundamentais :

- As unidades predominantes no discurso em situação são os pronomes da 1ª e 2ª pessoa (singular e plural) e os déicticos temporais;

- As unidades predominantes no discurso teórico são os organizadores argumentativos;

- As unidades predominantes na narração são os organizadores temporais e as anáforas pronominais;

- Os tempos verbais fundamentais em cada um dos tipos discursivos são, respectivamente:

- . Discurso em situação: Condicional e Pretérito perfeito (Passé composé)

- . Discurso teórico: Presente e Futuro

- . Narração: Imperfeito, Pretérito perfeito (Passé simple) e Auxiliares de aspecto

Se relacionarmos estes dados, por um lado, com a problemática da enunciação, e por outro, com a criação da base temporal (Bronckart, 1993), origem da produção discursiva, poderemos observar o seguinte:

Os pronomes pessoais da 1ª e 2ª pessoa predominam no discurso em situação, enquanto os pronomes da 3ª pessoa - anáforas pronominais - predominam na narração. É evidente que esta predominância, no que diz respeito à narração, está relacionada com a escolha da instância enunciativa, e consequentemente com o tipo de narrador, como veremos um pouco mais adiante, ao referir o trabalho de Reuter. De qualquer forma, a escolha de uma instância enunciativa em que predomine o pronome pessoal na 1ª pessoa constitui normalmente um artifício literário, pois a narrativa nunca é um "discurso em situação", situando-se sempre no cruzamento do modo autónomo e da disjunção.

Por outro lado, a predominância de determinados tempos verbais, facto ligado na narração com aquilo a que Bronckart (1993) chamou a "base temporal", relaciona-se igualmente com a escolha dessa instância de enunciação e do tipo de narrador do texto.

De acordo com Bruno Rémy (1989/1990), que estudou também a questão da enunciação numa perspectiva de intervenção didáctica, as intervenções no âmbito da planificação da narrativa terão de definir claramente "um perfil de pessoa e tempo" (pág.12), que deverá, obviamente, ser mantido ao longo de toda a produção.

Este autor refere que a mudança de sistema pessoal e/ou verbal), no decurso da produção, decorre da dificuldade que os sujeitos têm de operar um tratamento distanciado da ficção, confundindo as instâncias "personagem-enunciador", e não conseguindo controlar os jogos de identificação (possíveis) entre autor, enunciador ou narrador, e personagem.

Rémy considera que a capacidade de dissociar e de criar distanciação é essencial na produção de um texto narrativo, decorrente de um processo de abstracção ficcional.

Também Yves Reuter (1991), ao analisar as componentes principais de uma narrativa, aborda a problemática da enunciação. Reuter considera a existência de dois "modos narrativos" (pág. 59):

- . no primeiro, "diegese", o narrador fala em seu próprio nome ou, pelo menos, não dissimula os sinais da sua presença; a história é contada, mediada por um ou vários narradores;
- . no segundo, "mimese", a história parece contar-se por si mesma, sem mediação ou narrador aparente.

Esta distinção leva Reuter a considerar uma outra, relativa ao narrador, "pessoa ou entidade que conta a história" (pág.64). Assim, o narrador pode assumir duas formas fundamentais:

- . ou está ausente como personagem, mantendo-se fora da história que conta, e teremos um narrador "heterodiegético";
- . ou está presente na história, e neste caso podemos falar de um narrador "homodiegético".

O autor distingue ainda três grandes perspectivas narrativas, que correspondem a formas de "focalizar a ficção" (pág. 65), e de perceber o universo descrito: a que passa pelo narrador, denominada muitas vezes como "visão por detrás" ou "focalização zero" (pág. 66); a que passa por uma ou várias personagens, "visão com" ou "focalização interna"; a que parece neutra, não passando por nenhuma consciência, e que será a "visão de fora" ou "focalização externa".

Articulando as duas formas fundamentais do narrador, homo e heterodiegético, e as três perspectivas possíveis - centrada no narrador, num actor, ou neutra -, encontramos a "instância narrativa", ligada à instância de enunciação.

Reuter considera a existência de cinco combinações possíveis, definido outros tantos tipos de instância narrativa: a narração heterodiegética centrada no narrador; a narração heterodiegética centrada na personagem; a narração heterodiegética neutra; a narração homodiegética centrada no narrador; a narração homodiegética centrada na personagem.

Na mesma linha de "presença/ausência" do narrador, Liliana Tolchinsky (1992) propõe que a análise da presença ou ausência do narrador - formas de enunciação - em narrativas escolares, seja feita através da análise da utilização dos pronomes pessoais, e outras formas pronominais, das inflexões verbais de pessoa, e dos contrastes temporais. Considera esta autora que estas formas marcam linguisticamente a presença ou ausência do narrador. Este está ausente do corpo do relato, quando este é feito na 3ª pessoa; mas reaparece no discurso, quando este se processa na 1ª pessoa.

Joseph Courtès (1991) e Greimas e Courtès (1987) fazem uma abordagem à análise das formas enunciativas e ao estatuto semiótico da enunciação. Este autor (Courtès, 1991) considera que todo o enunciado pressupõe uma operação de enunciação, sendo o enunciado o produto do acto de enunciação. Encarando a enunciação num sentido lato, considera a existência de variadas abordagens da mesma, incidindo sobre as condições de produção dos enunciados, condições essas que poderão ser de ordem social, histórica, psicológica, filosófica, etc.

Não sendo, no entanto, esta a aceção de enunciação estudada pelo autor, este adopta uma perspectiva mais restrita, tendo como finalidade explorar os objectos textuais na sua "significação primária" (pág.246). Assim, define enunciação como "uma instância propriamente linguística ou, de forma mais lata, semiótica, que é logicamente pressuposta pelo enunciado, e cujos traços são recuperáveis no discurso examinado..." (pág. 246). Por outras palavras, o autor escolhe trabalhar apenas o texto, considerando que este apresenta dois aspectos complementares: por um lado, a história relatada, a que chama o "enunciado enunciado" (poderemos parafrasear como o "enunciado dito ou contado"); por outro, a forma particular segundo a qual essa história é apresentada, que designa como "enunciação enunciada" (pág.246, que poderemos também explicitar como a "enunciação dita ou que aparece no texto").

As formas enunciativas opõem-se às "formas enuncivas" (pág. 245), constituídas pelas estruturas narrativas e semânticas do enunciado.

Citando Benveniste (1966, cit. pág. 247), o autor afirma que essa sua distinção entre "enunciado enunciado" e "enunciação enunciada" se aproxima da distinção estabelecida por esse autor entre

"história" (ou "narrativa histórica ") e "discurso" (num sentido restrito). A oposição enunciado-enunciação, na qual se baseia a distinção anterior, assentava, segundo aquele autor, na categoria gramatical "pessoa" (eu - tu /discurso; ele / narrativa), e também na categoria verbal - distribuição dos tempos verbais.

Na linha de Benveniste, mas avançando numa perspectiva mais ampla, o autor cita igualmente Genette (1971, cit. pág. 247), que, em vez de estabelecer uma oposição entre tipos de discurso diferentes, o faz entre formas de organização intra-discursiva, distinguindo assim dois níveis diferentes de ocorrências discursivas: o nível do "récit", considerado como o "narrado"; e o nível do "discurso", que corresponde à forma de narrar o "narrado".

Segundo esses autores, e essa é igualmente a perspectiva de Courtès, é no interior do enunciado, tomado como objecto de análise, que os analistas podem encontrar as marcas da enunciação. Sendo que "todo o enunciado remete necessariamente para uma enunciação particular correspondente" (pág. 247), o autor afirma que a forma de apresentação do discurso, neste caso, narrativo, está dependente, não dos papéis enuncivos ou narrativos, mas sim dos " papéis enunciativos " ( pág. 248 ).

Intervêm aqui as noções de "actantes da enunciação", constituídas pela afirmação da existência de três entidades : o "sujeito que enuncia " (pág. 248) - o "enunciador"; o objecto ou enunciado; e o sujeito ao qual se dirige o enunciado - o "enunciatário" (pág. 248). Enunciador e enunciatário fazem parte de uma instância enunciativa, cujos traços podem ser encontrados no interior do enunciado, como já foi referido.

Para além das considerações apresentadas, Courtès considera a enunciação como "uma actividade cognitiva" (pág. 249), que poderá ser de dois tipos: "transitivo", no caso da transmissão de informações, e "reflexivo", no caso do estabelecimento de um tipo de reflexão.

Outro aspecto que o autor considera fundamental neste estudo sobre a enunciação, é o seu carácter de "manipulação" (pág. 250). Com efeito, o principal objectivo da enunciação é o de "convencer": " enunciador manipula o enunciatário para que este adira ao discurso por ele produzido" (pág. 250), à maneira de ver, ao ponto de vista do enunciador. Tomemos como exemplo o de Courtès, quando diz que o percurso do herói de uma narrativa - no "enunciado enunciado" - em busca de um objecto de valor ou de uma finalidade a preservar, corresponde ao do enunciatário, modalizado pelo enunciador, e que irá terminar, como o dos actantes da narração, em sucesso ou em fracasso.

Deste modo, as duas instâncias - enunciado enunciado e enunciação enunciada - opor-se-iam pela sua posição hierárquica diferente, sendo que a primeira estaria dependente da segunda, e seria por ela determinada.

A passagem da instância de enunciação à instância do enunciado, corresponde a um procedimento denominado pelo autor como de "embrayage" (pág.256), que permite, em sentido inverso, o regresso à instância de enunciação. Este procedimento não será nunca levado às últimas consequências, o que acarretaria um anular do próprio enunciado. É, antes, um procedimento parcial, traduzido por um esboço de regresso: poderá acontecer que, numa narrativa escrita no passado, surjam no final algumas formas verbais no presente, que orientam o leitor para a instância de enunciação. Cria-se, assim, uma espécie de "ilusão enunciativa" (pág.257), através da qual a instância de enunciação, recuperada pelos traços deixados no enunciado, se torna o produto de um "jogo enunciativo" (pág.257), uma espécie de manipulação cognitiva, em que esses traços seriam, não da ordem do verdadeiro, mas da ordem do ilusório.

Também Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1991) fazem uma breve descrição das perspectivas linguística e narratológica do conceito de enunciação. Consideram, em primeiro lugar, que, na perspectiva linguística, "a enunciação é o acto de conversão da língua em discurso" (pág. 116), acto individual de actualização da língua num determinado contexto comunicativo, cujo produto é o enunciado. O sujeito assume o estatuto de "locutor", através do pronome pessoal "eu", o que implica a presença de um alocutário, através do pronome pessoal "tu".

Cada acto de enunciação pressupõe um conjunto de relações espacio-temporais relativas ao ponto de referência constituído pelo locutor. A linguística, e igualmente a psicologia cognitiva, interessa-se pelo estudo das marcas do processo de enunciação no enunciado, marcas essas constituídas pelos deícticos, tempos verbais, termos modalizantes, etc. Na perspectiva da psicologia cognitiva, essas marcas interessam, na medida em que são traços das operações mentais efectuadas pelo sujeito, ao produzir um discurso.

Em narratologia, o conceito de "enunciação" é utilizado para caracterizar o "acto narrativo produtor" (pág.117), a narração. No interior do universo dos acontecimentos narrados, o discurso das personagens - podendo uma delas ser o narrador da história - constitui um simulacro do acto de enunciação, no interior do próprio discurso narrativo.

Reis e Lopes (1991) atribuem ao narrador a responsabilidade do acto de enunciação, mas frisam que as funções daquele não se esgotam nesse acto. Considerando-o como protagonista da narração, encaram-no como sendo portador de uma "voz" que, decorrente de uma determinada instância de enunciação do discurso, se traduz em escolhas definidas, entre as quais a escolha da situação narrativa adoptada. Desta escolha decorre a existência de um narrador homodiegético ou heterodiegético (Reuter,1991; Reis e Lopes,1991), cuja presença é ou não assinalada no texto (Tolchinsky,1992).

### 2.3.3. Coesão e coerência:

*" Olhar fito no horizonte. Apenas o mar  
imenso. Nenhum sinal de vida humana.  
Tentativa desesperada de recordar al-  
guma coisa. Nada.*

... pode haver textos destituídos de elementos de  
coesão, cuja textualidade emerge ao nível da coerência..."

Villaça Koch, 1991

Referiremos neste ponto alguns aspectos teóricos relativos à problemática da coesão e coerência textuais, e alguns trabalhos realizados no âmbito do aprofundamento desta questão, em termos de aprendizagem e treino da língua escrita e da produção textual.

Maria Helena Mateus (1983), ao considerar a noção de "textualidade", aborda os conceitos de coesão e coerência. Esta autora designa como "textualidade" "...o conjunto de propriedades que uma manifestação de linguagem humana deve possuir para ser um texto (discurso) " (pág. 186).

Este conceito de "textualidade" também se encontra em Costa Val (1991), que chama "textualidade ao conjunto de propriedades que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases" (pág.5), e aponta, tal como Mateus (1983), os sete factores descritos por

Beaugrande e Dressler (1983, cit. por Val, pág. 5) responsáveis pela textualidade de um discurso: "coerência e coesão", que se relacionam com o material conceptual e linguístico do texto, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, e intertextualidade, que têm a ver com os factores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo" (Val, pág. 5).

Referiremos mais adiante o trabalho de Costa Val, e descreveremos agora os pressupostos elaborados por Mateus (Mateus et al. 1983).

Entre as propriedades referidas por ambas as autoras, Mateus distingue a "conectividade", que afirma ser uma propriedade relacional, definindo-a nos seguintes termos: "Existe conectividade entre uma ocorrência textual A e uma ocorrência textual B, se a interpretação de A e B forem semanticamente interdependentes." (pág. 186).

Estabelece a distinção entre dois tipos de conectividade:

- . a conectividade sequencial ou coesão, em que a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos linguísticos de sequencialização, como por exemplo de ordenação linear;

- . a conectividade conceptual ou coerência, em que essa interdependência resulta "dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo" (pág. 187).

Maria Helena Mateus sublinha a importância da "conectividade sequencial", afirmando que os elementos linguísticos se processam através de uma sucessividade, sendo a superfície textual uma sequência linear de elementos linguísticos. Nesta linha de pensamento, afirma que "... todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação significativa - nos diversos níveis de análise - entre elementos que ocorrem na superfície textual, são instrumentos de coesão" (pág. 187).

Estes instrumentos são agrupados em mecanismos de coesão gramatical e mecanismos de coesão lexical. A autora refere quatro tipos de coesão gramatical: coesão frásica, coesão interfrásica (junção), coesão temporal, e coesão referencial.

Ainda segundo Maria Helena Mateus, estes quatro tipos de coesão gramatical podem ser descritos da seguinte forma:

A coesão frásica designa os processos de sequencialização que asseguram uma ligação significativa entre os elementos da superfície textual, como as regras de concordância, a ordem das palavras, as preposições, os acordos entre os elementos da frase.

A coesão interfrásica, ou junção, é relativa aos processos de sequencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica entre as frases de uma determinada superfície textual, e processa-se através de elementos linguísticos, que são os conectores e as pausas.

A coesão temporal é assegurada por processos linguísticos relativos à localização temporal dos objectos ou estados referidos no texto, tais como: a ordem linear dos elementos da superfície textual; a utilização de certos tempos verbais; o uso de conectores de valor temporal e de expressões adverbiais temporais e localizadoras.

A coesão referencial relaciona-se com o facto de, para que um texto constitua uma unidade semântica, ser necessário assinalar se os objectos nele designados o são pela primeira vez, já foram mencionados anteriormente, ou se situam no espaço físico do enunciador-destinatário. Os principais processos que asseguram este tipo de coesão são a referência e a co-referência.

Voltaremos a referir este tipo de coesão, assinalando os trabalhos de Villaça Koch (1991).

Denis Lehmann (1985) aborda também a questão da coesão e da coerência textuais, no âmbito de um conjunto de considerações sobre a gramática de texto.

Referindo-se à distinção estabelecida por Van Dijk (1972, 1975, 1977, cit. pág.105) entre "macro-estrutura" (estrutura profunda do texto, "constituída pelas representações semânticas globais da significação do texto considerado como um todo", pág.106), e "micro-estrutura", relativa "à superfície do texto e aos fenómenos locais, nomeadamente aqueles que se referem à articulação das frases entre elas..." (pág. 105/106), e baseando-se em Beaugrande e Dressler (1981, cit.), Slakta (1975, cit.), e Halliday e Hasan (1976, cit. pág.106), o autor estabelece um paralelismo entre a distinção anterior e a distinção entre "coerência" e "coesão".

Fayol e Schneuwly (1987) referem a problemática da coesão (a par com a da conexão-segmentação), inserida no conjunto de operações relativas à textualização, e dependentes da instância de planificação. Em linhas gerais, consideram que a coesão "trata da organização das unidades de conteúdo numa sequência ininterrompida, assegurando em simultâneo a continuidade e a progressão textuais", e englobando dois aspectos: "a sequência de sintagmas nominais e as suas interrelações, problema que remete para as anáforas, assim como para a organização temática e para a dinâmica informacional das frases; a organização da sucessão dos sintagmas verbais através da manutenção e da mudança de desinências" (pág. 228).

De acordo com os autores, a utilização dos procedimentos anafóricos colocam a questão de saber de que forma são introduzidos e retomados os elementos no interior do texto. Embora os autores citem alguns estudos que apontam para uma aquisição precoce das anáforas (Kail, 1983, cit. pág. 228), esta aquisição parece não contemplar a diferença entre a utilização anafórica (dos pronomes, por exemplo) e deíctica (relacionada com a situação real de enunciação), pelo menos até cerca dos 6 anos, altura em que os sujeitos começariam a manifestar uma certa sensibilidade à coesão discursiva, interna ao texto (Hickman, 1982; Karmiloff-Smith, 1981, cit. pág. 228) .

Só mais tarde se desenvolvem capacidades de estabelecer a coesão por meios mais diversificados, como o demonstraram as pesquisas de Bartlett e Scribner (1981, cit. pág. 228), que revelaram a existência de poucas ambiguidades referenciais de tipo pronominal, entre os 9 e os 12 anos; de Schneuwly (1985, cit. pág. 229), que mostrou que apenas aos 14 anos os sujeitos conseguem ultrapassar a simples organização linear e utilizar outros meios de assegurar a coesão, num texto explicativo (explicação de uma regra de jogo); de Bronckart (1985, cit. pág. 229), que mostrou também que existem mais anáforas de tipo pronominal nos textos narrativos e no discurso em situação do que no discurso teórico.

Esta última pesquisa remete-nos para o facto de a utilização das anáforas estar igualmente relacionada com o tipo de texto produzido, tal como o demonstraram também os resultados obtidos por De Weck (1986, cit. pág. 229), segundo os quais a densidade de anáforas é maior nos contos do que nos relatos pessoais ("récits de journée", pág. 229).

No campo dos trabalhos relativos à coesão e coerência textuais na aprendizagem e treino da língua escrita, referiremos também a abordagem de Jacques David (1989) a algumas questões relativas à coesão textual e suas implicações na didáctica do texto escrito.

O autor agrupa, sob o termo "coesão", "o conjunto de factores que agem (e frequentemente interagem) para que o texto seja, não a simples justaposição de enunciados isolados, mas uma unidade discursiva autónoma ligada a um tema dado" (pág. 27). Considera que essa unidade discursiva, o texto, deve corresponder a duas necessidades: incluir uma determinada organização, de modo a ser compreendido por um auditório; seguir algumas regras de composição, tais como o uso correcto de determinadas marcas linguísticas.

David associa essas marcas a vários sistemas, concorrentes para assegurar a coesão de um texto, sendo esses sistemas os seguintes: a progressão temática, as anáforas e cadeias substitutivas, o sistema de tempos verbais e a conexidade.

Interessa-nos neste ponto as observações do autor relativamente às anáforas e à conexidade. David inclui, no âmbito da "anáfora", "os fenómenos de coesão que são assegurados pela articulação dos grupos nominais e das suas relações", tratando-se da forma como "as informações novas são introduzidas num texto, e depois retomadas, mantidas ou diferenciadas dentro daquilo a que chamamos cadeias substitutivas" (pág.30).

Baseando-se em Weck e Schneuwly (1988,cit.pág.31), propõe a seguinte classificação das anáforas: pronominais (pronomes pessoais da 3ª pessoa, pronomes demonstrativos, relativos, indefinidos e possessivos); nominais (repetições, substituições, nominalizações); e outras anáforas, como por exemplo os advérbios de lugar.

Poderemos estabelecer um paralelo entre esta classificação e aquela que é proposta por Koch (1991), que referiremos um pouco mais adiante, e que serviu de base ao nosso estudo: assim, as anáforas nominais corresponderiam às formas remissivas referenciais, e as anáforas pronominais e outras, às formas remissivas não referenciais, contendo as primeiras instruções de sentido, e as segundas apenas instruções de conexão.

O autor refere-se seguidamente às pesquisas realizadas no âmbito da aquisição destes procedimentos anafóricos, que, segundo os dados obtidos, apontam para uma aquisição tardia, cerca dos 6 anos na linguagem oral, que se traduz mais através de elementos que fazem referência a factos, actos ou estados exteriores ao texto, como o uso de deícticos, do que um sistema de relações interiores ao mesmo.

No que diz respeito à linguagem escrita, David afirma que há um ponto de viragem cerca dos 10 anos, na medida em que nessa idade se passa do uso quase exclusivo dos pronomes pessoais para uma certa diversificação de processos anafóricos, tais como os substitutos pronominais e nominais. Considera igualmente que, a nível da existência de ambiguidades referenciais, estas variam consoante o tipo de texto: no texto explicativo, por exemplo, só a partir dos 14 anos se verifica um emprego adequado de adjectivos e pronomes demonstrativos.

Relativamente à conexidade, o autor define-a como "incluindo os factos de composição textual que remetem , por um lado, para o "recorte" e a ligação entre as frases, ou proposições, sucessivas

de um texto, e, por outro lado, para as marcas de pontuação que segmentam esses mesmos grupos de unidades textuais", situando-se o estudo destes dois sub-sistemas "a nível inter-frásico ou inter-proposicional " (pág.36). O primeiro destes sub-sistemas inclui os "conectores", nos quais David engloba os organizadores textuais, tal como especificaremos no ponto seguinte.

Referiremos agora o trabalho de Marie-José Reichler-Béguelin, Monique Devernaud e Janine Jespersen (1990), sobre a coesão textual e a aprendizagem da expressão escrita.

Estas autoras começam por estabelecer uma relação entre "ancrage" enunciativo (Bronckart, 1985; Schneuwly, 1988) e mecanismos referenciais na língua escrita, mecanismos esses que contribuem para assegurar a coesão textual. Distinguem, num redactor ou falante, dois tipos de competências: a competência propriamente linguística, e a competência "retórico-pragmática" (pág. 43), sendo que esta segunda permite que o sujeito, ao produzir ou ter acesso a uma produção, tenha em conta os elementos da situação de enunciação, ou o contexto em sentido lato.

Distinguem duas acepções do conceito de "contexto" :

. O contexto não verbal ou situacional "constituído pelos dados materiais pertinentes para o acto de comunicação, isto é, todos os elementos da realidade exterior cuja percepção influencia a produção e a interpretação de uma mensagem " (pág. 45);

. O contexto verbal ou "cotexto", constituído pelo texto que precede e/ou segue um enunciado.

Existindo na produção escrita um modo de comunicação diferido, a referência à situação de enunciação não pode, como no oral, permanecer implícita, mas, pelo contrário, terá de ser explicitada, procedendo-se a uma "cotextualização" - ou transformação em discurso - de elementos que, na comunicação oral, seriam implícitos devido ao seu carácter de evidência perceptiva. Teremos assim algumas expressões, inseridas no sistema linguístico de uma dada língua, cuja função é a de remeter para a situação de enunciação ou para o "cotexto" de um enunciado. Esses elementos, que estabelecem um tipo de referência numa ou noutra situação, utilizam muitas vezes os mesmos utensílios linguísticos, mas com estatutos diferentes: no primeiro caso, temos a "deixis" ou referência deítica, no segundo a "anáfora" ou referência cotextual.

As autoras dão alguns exemplos de elementos que podem desempenhar funções diferentes (como o pronome pessoal da 3ª pessoa, utilizado num contexto de comunicação oral ou escrita), e de elementos diferentes que desempenham funções diferentes e que podem ser abordados em paralelo, como os seguintes: "agora, hoje, até aqui, esta manhã", elementos com uma função deítica; "então,

nesse mesmo dia, até então, nessa manhã...", elementos que desempenham uma função cotextual. Os primeiros têm como ponto de referência o momento de tomada da palavra ou do acto de enunciação; os segundos, um momento diferente, determinado pelo cotexto, portanto interior relativamente ao próprio enunciado.

No presente estudo, interessa-nos mais particularmente os segundos, visto que se inserem num tipo de "ancrage" autónomo (Bronckart, 1985, que caracteriza o texto narrativo.

No âmbito, pois, da referência cotextual, as autoras distinguem dois tipos de referência: a "anáfora" e a "catáfora", sendo a primeira constituída por um procedimento que, através de um determinado utensílio linguístico, remete um dado enunciado para o cotexto precedente; e a segunda relativa ao procedimento que, inversamente, remete o enunciado, por antecipação, para aquilo que se vai seguir. Ambos os procedimentos podem utilizar vários tipos de formas linguísticas, como as pronominalizações, as substituições lexicais ("reprises", pág.72), e as nominalizações, ou "anáforas conceptuais" (pág.73), que permitem a condensação, num só substantivo ou nome, de uma parte de frase, ou de todo um enunciado.

Relativamente à coerência textual, as autoras consideram três regras básicas de coerência, mas que, no entanto, afirmam não serem suficientes para assegurar a mesma. São elas a regra de progressão, de continuidade e de não contradição. Não nos deteremos demasiado nesta questão, pois ela não é objecto de análise neste trabalho. Adiantaremos apenas rapidamente aquilo que as autoras consideram como fundamental, além destas regras, para a manutenção da coerência de um texto: a necessidade de conciliar a regra de continuidade e a regra de progressão, isto é, de manter um equilíbrio entre a referência a elementos já presentes no universo textual, e a introdução de elementos novos de informação. A estes dois tipos de elementos dão vários autores a denominação de "tema" e "rema".

As autoras consideram, ainda, a existência de três tipos ou esquemas de progressão: a progressão com tema constante, a ruptura temática e a progressão linear ou com tema evolutivo; sendo as mais comuns a primeira e a terceira, pelo menos no nível em que nos situamos.

Jacques David (1989), autor que já referimos a propósito da questão da coesão textual, acrescenta outro tipo de progressão: a progressão com tema "derivado", na qual existe um "hipertema" inicial, do qual derivam os temas das proposições seguintes. Este autor também considera que a aquisição da progressão constante e linear se faz mais cedo e é mais fácil; relativamente a este último tipo de

progressão, afirma que muitas vezes os sujeitos revelam dificuldade em identificar o hipertema e os sub-temas dele derivados.

Também Schneuwly (1982), ao preconizar a passagem de uma abordagem linguística e pedagógica do nível da frase ao do texto, considera como aspectos essenciais, inerentes ao conceito de "texto", e fundamentais para a coesão e coerência do mesmo, a progressão temática, as referências- substituições e anáforas -, e também o uso dos tempos verbais, que referiremos mais adiante.

Costa Val (1991) também abordou algumas questões relativas à coesão e à coerência textuais. Considerando a existência de três aspectos fundamentais num texto - o texto como "uma unidade de linguagem em uso" (pág.3); o facto de ele "constituir uma unidade semântica" (pág.4), relacionado com a sua coerência; e a sua "unidade formal e material" (pág.4), relacionada com a coesão - estabelece a distinção entre "coesão" e "coerência".

Relativamente à coerência, a autora considera-a como responsável pelo sentido do texto, atribuindo-lhe, pois, um valor fundamental na definição da textualidade, envolvendo aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. Afirma que a coerência de um texto provém da sua lógica interna, que por sua vez decorre das relações estabelecidas entre conceitos, e também da compatibilidade entre essa lógica criada no interior do texto, e o conhecimento do mundo, partilhado pelo emissor e pelo receptor.

Por outro lado, a coesão, sendo a manifestação linguística da coerência, é responsável pela unidade formal do texto, pois decorre dos processos utilizados para exprimir, na superfície textual, os conceitos e suas relações. Tal como Mateus, Val também aponta dois mecanismos de construção de coesão: os mecanismos gramaticais e os mecanismos lexicais.

Entre os primeiros considera os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, os tempos verbais e as conjunções, entre outros. Os segundos incluem a reiteração - considerada como a "simples repetição de um item lexical" e abrangendo também nominalizações simples, tais como "a retomada, através de um substantivo, da ideia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento ou promover / promoção " (pág. 7) - ; a substituição - incluindo a sinonímia, a antonímia, a hiponímia e a hiperonímia; - e, finalmente, a associação - não sendo este último referido por Mateus, pensamos ter interesse nesta problemática, pois Val considera-o como sendo "o processo que permite relacionar itens de vocabulário pertencentes a um mesmo esquema cognitivo" - (pág. 7).

A autora considera ainda que o denominador comum entre a coerência e a coesão é o facto de ambos promoverem a interação semântica entre os elementos do discurso, estabelecendo a "conectividade textual" (pág.7), conceito também descrito por Mateus. Enquanto a coerência é relativa ao "nexo entre os conceitos", a coesão diz respeito à "expressão desse nexo no plano linguístico"(pág.7).

Também Leonor Lopes Fávero (1991) estudou a coesão e a coerência textuais, apresentando uma "linha de reflexões" sobre esses dois factores da textualidade, "procurando tornar explícitos mecanismos de estruturação e de compreensão de textos " (pág.7 ).

Esta autora faz uma breve síntese de trabalhos realizados neste campo, citando, entre outros, os de Halliday e Hasan (1976), Isenberg (1968), Weinrich (1964), Beugrande e Dressler (1981). Alguns destes autores analisaram os dois conceitos separadamente, outros apenas um deles, e outros ainda atribuíram-lhes denominações diferentes.

Para Halliday e Hasan (1976, cit. pág. 8 e 9), que voltaremos a referir mais adiante, quando falarmos do trabalho de Villaça Koch (1991), a coesão é "um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto", sendo "a coesão parcialmente obtida através da gramática e parcialmente através do léxico" (cit. pág. 9).

Isenberg (1968,cit.pág.9/10) enumera vários fenómenos linguísticos que apenas podem ser explicados no âmbito da estrutura textual, e que podem ser considerados factores de coesão, tais como: a anáfora, a utilização de alguns artigos, a pronominalização, os elementos pro-adverbiais, os tempos verbais, entre outros.

Weinrich (1964, cit. pág.10) estuda especialmente, como elementos de coesão textual, os artigos e os tempos verbais . Finalmente, Beaugrande e Dressler (1981,cit.pág.10), autores nos quais se baseou o trabalho de Fávero, consideram que a coesão e a coerência constituem níveis diferentes de análise. Com efeito, de acordo com esses autores, a coesão manifesta-se a nível microtextual - considerado como a forma segundo a qual os elementos do texto estão ligados entre si numa sequência -; por sua vez, a coerência manifesta-se a nível macrotextual - considerado como a configuração resultante das relações estabelecidas entre os conceitos sub-jacentes à superfície do texto.

Nesta linha, Fávero considera que a coesão e a coerência são fenómenos distintos, essencialmente por duas razões: a primeira, é a de que pode haver uma sequência de elementos coesivos que não constituam um texto, não sendo a coesão condição suficiente para que um conjunto de enunciados

forma um texto; a segunda, é a de que pode haver textos destituídos de coesão - por exemplo, no sentido da simples retoma de elementos -, mas cuja textualidade decorre da coerência criada por outros meios. Os factores de coesão são, pois, "os que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto"; os factores de coerência, aqueles que "dão conta do processamento cognitivo do texto e permitem uma análise mais profunda do mesmo" (pág. 59).

Após ter referido mais em pormenor os trabalhos de Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (1983), Mateus (et al. 1983) e Fávero e Koch (1985), relativos à coesão textual, a autora propõe uma classificação dos tipos de coesão dividindo-os em coesão referencial, coesão recorrencial e coesão sequencial (em sentido restrito).

A coesão referencial é assegurada pelos fenómenos de reiteração e de substituição, incluindo na primeira a repetição, a sinonímia, a nominalização; e na segunda, fenómenos de retoma de elementos, através de pro-formas, que poderão ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais, etc.

É de notar que esta autora, ao contrário de Costa Val, inclui na reiteração fenómenos de sinonímia e de nominalização simples. Na análise feita na parte experimental deste trabalho, considerámos, contudo, que a reiteração era constituída pela simples repetição do item, e a substituição pela "colocação de um item em lugar de outro elemento do texto", tal como é considerado por Halliday e Hasan (1976, cit. por Koch, 1991, pág. 21).

A coesão recorrencial tem como função assinalar a progressão da informação, sendo as suas formas a recorrência (de termos), o paralelismo e a paráfrase. Esta última é considerada como "uma actividade efectiva de reformulação" (pág.28), e também a considerámos na análise do nosso corpus, pois pensamos tratar-se de um nível de fenómeno de coesão mais elaborado do que a reiteração ou a substituição.

A coesão sequencial, em sentido restrito, tem como função, de acordo com esta autora, a de "fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional" (pág.33). Fávero considera dois tipos de sequenciação: temporal e por conexão, incluindo na primeira a ordenação linear de elementos, as expressões que assinalam a ordenação, as partículas temporais e a correlação dos tempos verbais; e na segunda, os operadores lógicos (de disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação, complementação e restrição); os operadores discursivos (de conjunção, explicação, conclusão e comparação); e as pausas, assinaladas pelos sinais de pontuação.

Relativamente à coerência textual, Fávero, baseada em Beaugrande e Dressler (1981, cit. pág. 60) e em Marcuschi (1983, cit. pág. 60), considera que o tratamento da mesma tem de ser feito através da articulação de dois tipos de conhecimento: o declarativo, que organiza os conhecimentos sobre situações e factos; e o procedimental, que enquadra o tipo de conhecimento anterior "num determinado formato" (pág. 61), tendo em vista um determinado uso. Estes dois tipos de conhecimentos, dos quais decorre a produção de sentido e portanto, a coerência, estão armazenados na memória em estruturas cognitivas, constituídas por conceitos, modelos cognitivos e superestruturas.

Villaça Koch (1991) estudou também a problemática da coerência e da coesão textuais, e relacionou o estabelecimento da coerência com o conhecimento que o sujeito tem do mundo, conhecimento esse que é armazenado através dos modelos cognitivos descritos por Fávero (Koch, 1991b, pág. 60).

Koch considera, com efeito, que a coerência é um factor directamente relacionado com a possibilidade de estabelecer um sentido para o texto numa acepção global. Isso implica a necessidade de existência de uma relação entre as unidades constitutivas, e de uma "boa formação" (pág. 32) do mesmo, no sentido de ele ser dotado de "interpretabilidade, ligada inteligibilidade numa situação de comunicação..." (pág.21), de modo a que o texto possa ser entendido por aqueles que lhe vão dar uso.

Contrariamente à coesão que, como referiu Fávero (1991), não é condição necessária nem suficiente para estabelecer a "textualidade", Koch considera que a coerência o elemento que dá origem à textualidade, pois converte uma sequência linguística em texto.

Referindo a existência de vários tipos de coerência, Koch cita Van Dijk e Kintsch (1983, cit. pág.37), que distinguem quatro tipos de coerência: semântica, sintáctica, estilística e pragmática. Diremos que a primeira está ligada à relação entre significados de elementos de um texto como um todo, a segunda aos meios sintácticos utilizados para exprimir a coerência semântica, a terceira à utilização no texto de elementos pertencentes ao mesmo registo ou estilo linguístico, e a quarta às condições presentes numa dada situação comunicativa.

Daqui decorre que a construção da coerência está dependente de uma multiplicidade de factores, entre os quais Koch enumera factores de ordem linguística, discursiva, cognitiva, cultural e interaccional (pág. 59).

Sendo a coerência sub-jacente à superfície textual, não deixa de se relacionar, como o observou Charolles (1978, cit. por Koch, 1991 b, pág. 40), com a linearidade do mesmo, isto é, com a coesão do mesmo. Com efeito, a coesão estabelece "a ligação, a relação, os nexos ... entre os elementos que constituem a superfície textual" (Koch, 1991 b, pág. 40).

Koch afirma que, ao contrário da coerência, que é subjacente ao texto, "a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um carácter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial" (pág. 40) do mesmo.

Villaça Koch (1991a) analisou, pois, também, a problemática da coesão textual, integrando ambos os conceitos - coesão e coerência - no estudo da Linguística textual.

Esta autora cita Marcuschi (1983, cit. por Koch, 1991 a, págs. 12 e 13), que, ao propôr uma definição de Linguística textual, abordou estes conceitos de coesão e coerência.

A definição proposta por este autor tenta englobar os pontos comuns das várias abordagens surgidas desde a década de 60, e é a seguinte: "... o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais... Abrange a coesão superficial, a nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceptual, a nível semântico e cognitivo, e o sistema de pressuposições e implicações, a nível pragmático da produção do sentido, no plano das acções e intenções" (cit. por Koch, 1991 a, pág.14).

Partindo desta definição, a autora afirma que a coesão textual é assegurada por determinados elementos, cuja função é estabelecer relações a nível do tecido do texto: esses elementos são recursos de coesão textual.

Não constituindo a coesão condição necessária nem suficiente para a existência da entidade "texto", o uso de elementos coesivos dá, contudo, ao texto, uma maior legibilidade, tornando-se, em muitos tipos de textos, um mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Koch começa por referir os cinco mecanismos de coesão textual considerados por Halliday e Hasan (1976, cit. por Koch, 1991a, pág.19:

. A referência: pode ser pessoal (feita através de pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (através de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar) e comparativa (através de identidades e similaridades). Consideram elementos de referência s items que, não podendo ser interpretados por

si mesmos, a nível semântico, remetem para outros itens do discurso, necessários à sua interpretação. A referência pode ainda ser:

- . exofórica (situacional): quando a remissão é feita para um elemento que se localiza fora do texto, na situação de comunicação;

- . endofórica (textual): quando a remissão é feita para um referente expresso no texto. Neste caso, pode ainda haver duas situações: ou a remissão é feita relativamente a um elemento precedente - e neste caso temos a "anáfora"; ou a um elemento que se segue - tendo neste caso a "catáfora".

- . A substituição: pode ser nominal, verbal ou frasal. Consiste na colocação de um item em lugar de outro elemento do texto. A diferença entre a substituição e a referência, é que na segunda existe uma identidade referencial, e na primeira há uma redefinição, pois o item utilizado não é idêntico ao outro elemento do texto.

- . A elipse: pode ser também nominal, verbal ou frasal, e consiste na omissão de um elemento, facilmente recuperável pelo contexto.

- . A conjunção ou conexão: permite estabelecer relações significativas entre elementos ou orações do texto, assinaladas por marcadores formais - diversos tipos de conectores e partículas de ligação. Os principais tipos de conjunção são: o aditivo, o adversativo, o causal, o temporal e o continuativo.

- . A coesão lexical: é obtida por meio de dois grandes tipos de mecanismos, sendo o primeiro a reiteração (repetição do mesmo item lexical) e a substituição (utilização de sinónimos, hiperónimos, etc.), podendo ainda considerar a reformulação, quando a substituição se faz de forma mais elaborada; e o segundo a colocação ou contiguidade (uso de termos pertencentes ao mesmo campo semântico).

Koch propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial - referenciação, remissão -; e a coesão sequencial - sequenciação.

Começamos pela segunda. De acordo com a autora, este tipo de coesão é relativo "aos procedimentos linguísticos, por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se opera a progressão do texto"(pág.49).

Relativamente à primeira - coesão referencial -, e citando Kallmeyer (1974, cit.1991a, pág.33), Koch propõe a seguinte classificação, que adoptaremos no nosso estudo experimental:

- . formas remissivas referenciais e não referenciais;

. formas presas e livres dentro das não referenciais ).

As formas remissivas não referenciais não fornecem instruções de sentido, mas de conexão, e dividem-se em:

. formas "presas": acompanham um nome, com o qual estão relacionadas em gênero e número; são os artigos (definido, com funcionamento anafórico; indefinido, com funcionamento catafórico ); os "pronomes-adjectivos" (Kallmeyer, 1974, cit. por Koch), que exercem a "função-artigo" (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos - cujo); e os numerais cardinais e ordinais;

. formas "livres": não acompanham um nome, mas são utilizadas para fazer remissão a um ou mais elementos do texto: pronomes pessoais da 3ª pessoa (que fornecem instruções de conexão a respeito do elemento de referência); pronomes demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos e numerais; advérbios pronominais (fazem remissão a grupos nominais dotados, em geral, de traço semântico de menos-animado, como: lá, aí, ali, aqui, onde); expressões adverbiais (apontam para porções maiores de texto: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo).

As formas remissivas referenciais, além de fornecerem, muitas vezes, instruções de concordância, contêm também instruções de sentido, fazendo referência a realidades extra-linguísticas: expressões ou grupos nominais definidos (que activam as instruções de referência, através do contexto já expresso no texto); nominalizações (a partir de formas verbais); expressões sinónimas; nomes genéricos.

Jacques Bres (1991) , num artigo sobre o tempo como utensílio de coesão textual, define os conceitos de "coesão" e "coerência" nos seguintes termos: "A coesão é determinada linguisticamente no plano da significância e do texto; a coerência é estabelecida no plano da significação, como reflexo das condições materiais, historicamente determinadas, que produzem os discursos " (Slakta, 1975, cit. por Bres, pág. 92 ).

Também Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1991) abordam o conceito de coerência, numa perspectiva narratológica de caracterização e análise do texto narrativo. Partem do pressuposto, formulado pela Linguística textual, de que um texto é uma unidade, um todo estrutural semanticamente coerente, devendo comportar dois tipos de elementos: elementos recorrentes, que assegurem a continuidade textual, e elementos que introduzam a progressão das informações no interior do texto. Daí decorrem as pesquisas sobre a estrutura " tema/rema" (pág.65), que têm como

finalidade analisar o modo como se processa esta renovação da informação (rema), no seio dos elementos já conhecidos (tema). Para que haja coerência a este nível, é necessário que os elementos fornecidos pelo "rema" sejam relevantes para o "tema" a que se referem.

A nível da estruturação da superfície textual, existem mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os elementos da mesma, favorecendo o desenvolvimento temático contínuo do texto, e estabelecendo um fio condutor no interior do espaço textual: é o caso das anáforas, substituições lexicais, e outros (Mateus, 1983; Koch, 1991; Reis e Lopes, 1999).

Os autores referem ainda a perspectiva de Van Dijk (1977, 1978, 1980, 1984, cit. pág.66/67), segundo a qual existe uma distinção entre "coerência textual linear" e "coerência textual global" (pág. 66). A primeira é relativa ao plano microestrutural, e resulta da conexão entre as frases que constituem a superfície do texto, conexão essa estabelecida através dos mecanismos linguísticos já referidos. A segunda deriva da existência de macroestruturas textuais constituídas por representações semânticas globais que condensam o conteúdo do texto.

Bernard Combettes (1992) faz uma síntese daquilo a que chama "as componentes fundamentais da linguística de texto" (pág.111), explicitando que essas componentes correspondem a vários domínios que abrangem as operações de redacção e os vários aspectos da coerência textual.

Enumera esses vários domínios ou campos de pesquisa: o domínio enunciativo, a oposição dos planos, as referências, o nível informativo, os diversos tipos de implícito, e as ligações lógicas. Interessa-nos neste ponto referir aquilo que está directamente ligado à coesão e coerência do texto, ou seja, o sistema de referências ("reprises") e o nível informativo (distribuição dos elementos relativos ao tema e ao rema).

Dentro de cada um desses domínios existem categorias textuais específicas, a saber: no domínio do sistema de referências, teremos o tipo de representação - identificação, referência parcial, referência conceptual -, e o tipo de substituição - pronominal, lexical; no domínio informativo, haverá a considerar a progressão da informação ao longo do texto, definindo-se a distribuição e os graus de elementos "conhecidos" - "tema"; e "novos" - "rema" - de forma relativa, de acordo com a representação do produtor sobre os saberes do receptor, e com o tipo de texto a produzir.

A progressão temática adoptada está, também, relacionada com essa tipologia textual, pois um tipo de progressão poderá ser mais adequado para um texto descritivo, do que para um narrativo, e vice-versa.

#### 2.3.4. Organizadores textuais:

*" Era uma vez uma rainha que não  
podia ter filhos. Depois teve uma  
princesa muito bonita. ...*

*E a madrasta deu-lhe uma maçã,  
e a Branca de Neve caiu.*

*Depois os anões choraram muito,  
e então veio um príncipe... "*

A Branca de Neve e os Sete Anões

( reconto de uma criança )

Ao elaborar um método de abordagem de texto baseado na análise das unidades linguísticas que ocorrem na superfície textual, diferenciadas segundo o modo discursivo escolhido pelo enunciador, Bronckart (1978,1985) definiu um tipo de unidades linguísticas, às quais chamou "organizadores textuais". Também Schneuwly (1988) Schneuwly e Rosat (1989) explicitaram este tipo de unidades, que denominaram também "organizadores textuais", tendo analisado a sua ocorrência em diversos tipos de textos, produzidos por crianças de vários graus de escolaridade e por adultos.

Os pontos comuns nas definições de Bronckart (1978,1985) e Schneuwly (1988), e que nos interessam no âmbito deste trabalho, são os seguintes:

Os organizadores textuais são unidades que constituem traços das operações de conexão - definidas por Schneuwly (1988), e que incluem as operações de "balisage", que marcam os diferentes níveis de estruturação de um texto; as operações de "empaquetage", que criam entidades textuais de tamanho superior ao da proposição ("paquets" de proposições em função de imposições da planificação, Adam,1984, cit. por Schneuwly, 1989, pág.44); as operações de "liage", que mantêm a continuidade da actividade (Schneuwly,1988; Rosat,1989); e ainda as operações de "ancrage" (Rosat,1989), que definem o modo de articulação do texto ao contexto de produção ;

. São unidades que "não participam organicamente na construção de constituintes da frase - sintagmas nominais e verbais" (Schneuwly, 1988, pág. 99);

. São unidades que "se acrescentam a estruturas já formadas" (Schneuwly, 1988, pág. 99).

Bronckart (1979,1985), ao definir quatro tipos discursivos ou arquétipos textuais, faz uma análise das unidades linguísticas predominantes em cada um deles, e, relativamente à narração, considera como marcas típicas o sistema temporal e os organizadores narrativos, essencialmente de carácter temporal. A organização temporal deste tipo de textos, dependente das operações de planificação, estrutura o texto narrativo recorrendo, nomeadamente, a uma série de organizadores temporais (Bronckart, 1985) que explicitam as relações temporais entre os acontecimentos narrados no texto (Schneuwly, 1988, pág.105), marcando a continuidade cronológica dos mesmos.

Considerando-os como um "sub-conjunto de unidades funcionando ao nível do texto, e aparecendo no início de proposição, ou sendo apenas precedidos por uma ou várias unidades com valor circunstancial" (pág.151), Bronckart agrupa os organizadores temporais da seguinte forma: datas e expressões afins; referências a acontecimentos anteriores, posteriores ou simultâneo; expressões contendo um elemento nominal relativo ao tempo; moduladores de ritmo.

Onate (1982), baseada em Bronckart (1979), distingue três tipos de organizadores narrativos: os introdutores de narrativa (Era uma vez, Em tempos longínquos, Um dia...); os moduladores de ritmo (De repente, Neste momento...); os restituídores da situação temporal (Algum tempo depois, Naquele inverno).

Schneuwly (1988) por sua vez, agrupa os organizadores temporais analisados em textos informativos (que explicitam de forma cronológica a estrutura de um jogo) e argumentativos, em duas categorias :

. "Organizadores que estabelecem a ligação entre dois acontecimentos enunciados em duas proposições" (pág.106), que são, em geral, as conjunções: Quando, Depois, Uma vez que ... ;

. "Organizadores que situam um acontecimento no tempo, ou em relação ao momento da enunciação (Há três semanas, No nosso tempo...); ou em relação a um eixo temporal mais geral que não é definido,nem pelo momento da enunciação, nem pelos enunciados precedentes, mas pelo mundo dos acontecimentos relatados" (Um dia, A certa altura... , pág. 106) .

Também Rosat (1989) distingue dois tipos de unidades constitutivas de organizadores textuais, de acordo com as suas posições no texto: unidades de "ancrage" (introdutores de narrativa), que

aparecem no início do texto; unidades de "balisage", que marcam as transições entre as diferentes fases do texto.

Schneuwly e Rosat (1986 e 1989) aprofundam um pouco mais estas definições, afirmando que o termo "organizadores textuais" vem substituir o de "conectores", ao qual conferem um sentido mais lato (embora em 1986 a análise feita tenha incidido nos organizadores utilizados nos textos informativos). Consideram este tipo de unidades como constituindo o traço privilegiado de algumas operações de linguagem dependentes da planificação textual, tal como a conexão, mas não só: também de operações de segmentação do texto, operações essas que funcionam a vários níveis do próprio texto. Por esta razão, e do ponto de vista destes autores, os organizadores textuais constituem um utensílio importante para a elaboração de "um modelo psicológico das operações de linguagem de produção de texto" (pág. 41).

Assim, à definição já avançada por Schneuwly (1988), Schneuwly e Rosat (1989) acrescentam as seguintes características dos organizadores textuais:

. "Juntam as estruturas proposicionais, às quais não pertencem, como já estava patente na definição anterior, umas às outras, organizando-as eventualmente numa sequência, precisando a sua inserção no co-texto e/ou no contexto de produção" (pág. 42);

. "Não estão submetidos a regras de acordo (género e número) relativamente àquilo que precedem ou seguem, contrariamente às unidades de coesão" (pág. 42).

Esta definição circunscreve a seguinte classe de unidades linguísticas, consideradas na análise dos autores como organizadores textuais :

.Unidades que funcionam sempre como organizadores textuais: conjunções subordinadas e coordenadas (e, mas, pois, porque, enquanto...); e alguns advérbios funcionando como "aceleradores de ritmo" (de repente, subitamente...);

.Unidades determinadas não integradas em estruturas proposicionais, tendo uma posição no início de frase ou de proposição: sintagmas preposicionais (às 7 horas...), locuções conjuntivas (com efeito...); alguns advérbios ( mais tarde, finalmente...);

No interior desta categoria de organizadores textuais, é necessário distinguir quatro tipos de sub-categorias, definidas em função dos níveis de operações :

. A nível da textualização como instância autónoma com regras de funcionamento próprias, os autores consideram a dimensão "subordinação vs sintagmatização", dando como exemplo as expressões : " antes que caia a noite " vs " antes do anoitecer " (pág. 43) ;

. De acordo com os modos de organização cognitiva dos conteúdos, distinguem os seguintes tipos de organizadores: temporais, espaciais, argumentativos ou dialécticos (oposição, contradição, acordo), explicativos ou analíticos (enumeração, funções, finalidades), meta-discursivos (unidades que se situam no limite entre a modalização e a conexão);

. Segundo o modo de "ancoragem", são considerados os deícticos (ligados ao espaço-tempo do acto de produção), não deícticos (unidades catafóricas ou anafóricas), e mistos (por exemplo as datas);

Numa perspectiva de análise da evolução da utilização dos organizadores textuais - temporais e não temporais , embora neste caso nos interesse particularmente os primeiros -, Schneuwly (1988) e Schneuwly e Rosat (1989) realizaram algumas pesquisas, nas quais solicitaram a crianças de idades diferentes e pertencentes a níveis de escolaridade diversos, e a adultos (1988), a produção de textos de tipo diferente: reconto de uma história tradicional, explicação sobre o funcionamento de um aparelho, carta e relato de um acontecimento.

Citando os trabalhos de Fayol (1981,1986, cit. por Schneuwly, 1988, pág. 103, e por Schneuwly e Rosat, 1989, pág. 45), os autores referem que, numa perspectiva ontogenética, o funcionamento discursivo dos organizadores textuais se processa de forma a ser observada uma diminuição de unidades tais como "e" e "depois", com o aumento da idade e da escolaridade, a par com o aparecimento de outras unidades correspondendo a novas significações. Fayol mostra que, no decurso do desenvolvimento, há uma emergência de novos sistemas de organizadores, que se processa em geral da seguinte forma:

. Numa primeira fase (cerca dos 7 anos de idade), o sistema inclui uma só oposição: ligação vs não ligação, representada pela oposição "ausência de conector ou organizador vs e";

. Numa segunda fase (por volta dos 8 anos), aparecem outras duas oposições suplementares: o paradigma " depois, em seguida ", que se localiza nos pontos de ruptura fortes do texto; e o conector "então", que estabelece uma relação antecedente / consequente;

. Numa terceira fase (correspondente aos 9-10 anos), há uma grande diversificação dos organizadores e conectores, que estabelecem a relação antecedente/consequente por meio de marcadores estáticos - "mas, para" , e por meio de marcadores dinâmicos - "de repente, de súbito".

Complementando os resultados obtidos por Fayol, os autores (Schneuwly, 1988, Schneuwly e Rosat, 1989) analisam a incidência dos vários tipos de unidades (baseados em Bronckart, 1985) nos diferentes textos, interessando-nos aqui mais particularmente, o caso do reconto da história (ou conto).

Relativamente a este tipo de texto, constata-se o seguinte :

. Os organizadores temporais são globalmente mais frequentes do que os organizadores não temporais (1989, pág.49);

. As expressões temporais constituem a segunda categoria mais representada (1989, pág. 49) ;

. O conto caracteriza-se por uma ausência de déicticos temporais e uma fraca presença de organizadores não temporais (1989, pág. 49), dado o seu carácter de "autonomia" e "disjunção";

. No conto, o emprego dos organizadores textuais, nomeadamente temporais, "é grandemente determinado pela superestrutura narrativa fortemente convencionalizada" (Adam, 1984, cit. 1989, pág.54;e cit.por Rosat, 1988, pág. 426), observando-se como mais marcadas as seguintes partes do texto :

- a origem do texto e a complicação são marcadas em mais de 60% dos casos ;
- a dinâmica da acção é marcada em 47% dos casos ;
- no episódio final (que poderá corresponder à resolução) constata-se uma aceleração dos acontecimentos, sem que haja, forçosamente, uma marcação deste tipo.

Rosat (1988, já referida) analisou igualmente a utilização dos organizadores textuais por referência à superestrutura narrativa, em produções de alunos de 10, 12 e 14 anos.

Assim, relativamente à origem do conto - situação inicial -, constatou o seguinte:

. A origem do conto é traduzida maioritariamente, aos 10 e 12 anos, pela expressão tradicional "Era uma vez...", que corresponde a uma utilização de tempos verbais no passado, nomeadamente à alternância Pretérito Perfeito/Imperfeito ;

. Aos 14 anos, ela aparece apenas numa percentagem relativamente pequena de textos, sendo que existem muitos textos sem origem, nos quais o tempo verbal predominante é o Presente ;

. Ao longo da evolução etária e do grau de escolaridade, nota-se um distanciamento progressivo relativamente à forma narrativa "standard", e ao introdutor narrativo correspondente.

Em relação à segunda parte do conto - acontecimento perturbador ou complicação - (aquilo a que Adam, 1978 e 1984, cit.por Rosat, pág.426, chama Ft 1 ou "faire transformateur 1", correspondente à intervenção de uma força perturbadora) a autora constata que :

. Aos 10 e aos 12 anos, esta parte é introduzida geralmente pela expressão "Um dia..."

. Aos 14 anos, esta expressão é frequentemente substituída por outros organizadores temporais - como acontece também na fase de resolução -, o que revela uma maior capacidade de diversificação a este nível.

A "dinâmica de acção" ou acção, que se consubstancia na terceira fase do conto, é marcada, de acordo com os resultados obtidos por esta autora, da seguinte forma:

. Aos 10 e 12 anos, através da expressão "então" (10 anos, 38%; 12 anos, 62%), e também através de algumas expressões temporais;

. Aos 14 anos, há de novo uma diversificação, com a utilização de expressões temporais (25%), "então" (28%), e outros organizadores.

A "força equilibrante" ou "resolução" é introduzida, aos 10 e 12 anos, principalmente por um organizador temporal e pelo "e"; além destes dois tipos de introdutores, aos 14 anos aparece igualmente o "mas" (28%).

A situação final é marcada de uma forma não selectiva aos 10 anos, e é introduzida maioritariamente, aos 12 e 14 anos, por organizadores temporais (respectivamente, 58% e 72%).

A autora constata, pois, que se verifica, ao longo da escolaridade, neste caso directamente relacionada com a idade, um tipo de marcação das fases do texto cada vez mais acentuado, através da utilização de organizadores diversificados; e que, por outro lado, à tendência observada aos 10 anos para a utilização reiterada de uma mesma marca (então, e...), assiste-se, nos outros níveis etários, principalmente aos 14 anos, ao desenvolvimento de um processo de articulação das fases do texto, pelo recurso a organizadores diversificados, e a unidades mais contrastadas.

Relacionado ainda com estas conclusões de Rosat, Schneuwly e Rosat (1989) observam o seguinte, quanto à evolução dos níveis de funcionamento deste tipo de unidades :

. No primeiro nível (cerca dos 10 anos), o funcionamento é de tipo "passo a passo", não existindo ainda um controle interior da produção; sendo as três instâncias de operações - base de orientação, planificação e textualização - ainda pouco diferenciadas, a utilização dos organizadores textuais é determinada pela necessidade directa de continuação da actividade de linguagem, o que resulta na

preservação desta continuidade através do uso de organizadores de tipo "depois, e" que marcam de forma fraca a conexão do texto (1988, pág.123);

. No segundo nível (cerca dos 12-14 anos), o controle essencialmente exterior da actividade é progressivamente substituído por um controle interior, consubstanciado num processo de planificação em sentido restrito, de tipo cognitivo, baseado na representação de "unidades de pensamento", de que resulta uma diversificação de organizadores, e uma descida na utilização de unidades, como as referidas anteriormente, cuja função é apenas a de assegurar a continuidade da actividade (1988, pág. 123 e 124);

. Finalmente, num terceiro nível (nomeadamente nos adultos), havendo uma diferenciação mais marcada das instâncias de operações, o processo de planificação impõe uma estruturação do texto, através da qual as unidades são actualizadas e transformadas pelas operações de conexão (1988, pág. 124), havendo, com a idade, uma marcação cada vez mais fraca da continuidade cronológica, e um alargamento do emprego de organizadores mais específicos (1989, pág. 57).

Carine Lang e Laurence Rieben (1992) realizaram também uma pesquisa neste campo, na qual analisaram textos produzidos por alunos de três níveis etários: 7/8, 9/10 e 11/12 anos, com a finalidade de comparar a densidade dos organizadores textuais temporais e não temporais. Partindo das definições de "organizadores textuais" dadas por Bronckart (1983, 1985) e Schneuwly (1988), e que já referimos, as autoras começam por acrescentar a estas definições o facto de os organizadores textuais marcarem os níveis de organização do texto, desempenhando um papel importante a nível da construção do discurso.

Afirmam igualmente que os trabalhos realizados pelos autores citados, entre outros, mostram que o domínio progressivo na produção de texto, nomeadamente nos textos narrativos, conduz a uma diversificação na utilização dos organizadores textuais, de tipo conjunções coordenadas ou subordinadas, e a um decréscimo significativo na utilização do conector "e", decréscimo este associado a uma marcação cada vez mais eficaz das diferentes fases do plano do texto (superestrutural ou sequencial).

Do estudo realizado, as autoras concluem o seguinte :

. Os organizadores temporais são as unidades predominantes em todas as idades, excepto aos 7 anos, idade na qual a maior taxa de aparição é a relativa ao "e" ;

. A partir dos 9/10 anos, os episódios convencionais do texto narrativo são marcados por organizadores textuais dos dois tipos;

. A análise evolutiva mostra que, de início, predomina o "e", seguidamente os organizadores temporais, e depois os organizadores não temporais .

As autoras colocam, finalmente, uma questão que nos parece pertinente, e que será abordada na análise e discussão dos resultados deste trabalho: trata-se de saber em que medida os resultados obtidos a partir das tendências centrais dos grupos, se confirmam quando se tem em conta os resultados individuais; por outras palavras, se todos os sujeitos, ou apenas uma percentagem, de um determinado grupo se "conformam" ao modelo observado nesse mesmo grupo.

### **2.3.5. Pontuação:**

Referiremos, neste ponto, dois aspectos relativos à problemática da pontuação: o primeiro, referente aos estudos realizados sobre a utilização da pontuação, como um traço das operações cognitivas sub-jacentes à produção de texto; o segundo, relacionado com a divisão do texto em blocos ou sequências através da pontuação, e nomeadamente dos pontos parágrafos.

O trabalho de Fayol (1987), descrito mais adiante, aponta para um relacionamento entre estes dois aspectos: utilização da pontuação e divisão do texto em parágrafos, de acordo com a superestrutura narrativa.

Utilizaremos um critério de tipo cronológico, descrevendo os vários trabalhos realizados neste domínio, e por isso referiremos ora estudos relativos ao primeiro aspecto, ora ao segundo.

No 3º Colóquio Internacional de Didáctica do Francês, realizado em 1986 em Namur, Fayol e Schneuwly abordam a problemática da produção textual, analisando especialmente as dificuldades colocadas a nível da textualização, e dependentes da planificação do texto. Considerando, entre outros, o problema da pontuação e dos conectores, os autores afirmam que um dos interesses de que se reveste o estudo da primeira, reside no facto de esta constituir um sistema de marcação superficial da estrutura sub-jacente do texto. Todos os estudos realizados sobre as marcas de pontuação, revelam que estas não são utilizadas de forma aleatória, nem segundo critérios relacionados apenas

com a frase. São principalmente utilizadas para marcar as rupturas entre acontecimentos, descritos em proposições sucessivas; e aparecem fundamentalmente em locais bem determinados do texto.

Em trabalhos posteriores, Fayol analisa novamente o problema da utilização da pontuação e dos conectores, que considera como dois sub-sistemas ou duas modalidades de marcação, que constituem um só, numa perspectiva funcional (Fayol e Lété, 1987; Fayol, Foulin e Chanquoy, 1989; Fayol, 1989; Fayol e Chanquoy, 1991).

Por uma questão metodológica, abordaremos em separado as duas questões: pontuação e conectores.

Relativamente à pontuação, Fayol (1989 e 1991) considera que a sua problemática deve ser estudada no contexto do processo de "linearização". Justifica esta ideia, afirmando que "toda a actividade de produção de linguagem desencadeia um processo de linearização (1989, pág.24), sendo necessário, contudo, ter em conta que a representação pré-linguística para a qual remete a mensagem, o "modelo mental" da situação (Jonhson-Laird, 1983, cit. por Fayol, 1989, pág.24), quase nunca tem um carácter linear, e que portanto, ao produzir linguagem, se passa de uma organização em princípio não linear, para uma organização estritamente linear (Fayol, 1989; Fayol e Chanquoy, 1991). Desta passagem decorrem dois tipos de fenómenos: por um lado, os elementos linguísticos que, no modelo mental, remetem para entidades próximas, encontram-se separados na actualização pela linguagem; por outro lado, há elementos linguísticos que se encontram numa situação de justaposição, enquanto os seus referentes não mantinham nenhuma relação entre si, na representação mental pré-linguística. É aqui que, de acordo com Fayol, intervém a pontuação.

Com efeito, Fayol diz que, quando um sujeito produz um texto, tem de indicar se as unidades que se sucedem na superfície textual, tinham entre si uma relação mais ou menos estreita, na representação mental. Daí que se constituam "blocos de proposições" agrupados em frases ou parágrafos (Longacre, 1979; Popken, 1986, cit. por Fayol), sendo as proposições consideradas como as unidades de base. O autor considera as proposições como "unidades de tratamento com validade psicológica, tanto na compreensão como na produção" de texto (Fayol, Foulin e Chanquoy, 1989, pág. 7).

Fayol e Chanquoy (1991), baseando-se em Flower e Hayes (1981, cit. pág.109), dizem também que "as proposições constituem blocos, separados por pausas mais longas que nos outros pontos do texto; pausas que parecem marcar as grandes fronteiras entre episódios".

Os autores consideram, pois, a hipótese de as marcas de pontuação inter-proposições assinalarem, na superfície textual, o grau de ligação ou de ruptura entre proposições justapostas. Essas marcas assinalarão, igualmente, a força das relações entre acontecimentos ou estados, estabelecidas no modelo mental da situação descrita (Fayol, 1989; Fayol, Foulin e Chanquoy, 1989; Fayol e Chanquoy, 1991). No que diz respeito à produção de texto, esta hipótese engloba um aspecto específico, que é o de considerar que o principal factor que contribui para a escolha de uma determinada marca de pontuação, reside na maior ou menor força das relações entre os acontecimentos ou estados descritos em proposições sucessivas: dois acontecimentos fortemente ligados entre si deveriam estar integrados numa mesma frase, ou separados apenas por uma vírgula, enquanto outros dois, fracamente associados, seriam separados por um parágrafo ou um ponto final.

Fayol e Chanquoy (1991) citam Danielewicz e Chafe (1985) que afirmam que "a pontuação indica a força e a natureza das relações no seio de um texto" (cit. pág.109).

Relativamente à pontuação, Fayol (Fayol e Lété, 1987 e Fayol, 1989) afirma que a pontuação se manifesta principalmente nos momentos de mudanças enunciativas, quando se passa, por exemplo, do discurso à narrativa, e, no caso desta última, nas fronteiras dos episódios; portanto, em momentos-chave do funcionamento textual.

Contudo, ao estudar a problemática do desenvolvimento genético na utilização da pontuação, é necessário ter em conta o facto de existirem marcas de pontuação variadas, constituindo a pontuação "um sub-sistema hierarquizado" (pág.58). Com efeito, em crianças muito jovens, 6/7 anos, o ponto final é praticamente o único sinal de pontuação utilizado. A partir dessa idade, larga-se o leque de possibilidades: a criança de 9 anos utiliza também a vírgula, e o adolescente o ponto e vírgula. Assim, Fayol diz que a força destes sinais se articula numa escala que vai desde aqueles que traduzem uma separação fraca entre acontecimentos, até aos que estão associados a uma ruptura mais forte.

Partindo, pois, do pressuposto de que existe um "funcionamento textual" (pág.59) da pontuação (e dos conectores), Fayol e Lété (1987) realizaram uma experimentação, cujos resultados apontam para os factos seguintes:

- . O ponto final aparece principalmente entre :
- O quadro e o acontecimento inicial, pois o primeiro apresenta a situação de partida, e o segundo introduz um facto inesperado;

- O acontecimento inicial e a reacção, uma vez que o primeiro tem um carácter exterior à personagem, e o segundo desencadeia a intervenção do herói;

- O resultado e o fim, na medida em que o primeiro constitui uma espécie de "fecho" de episódio, e o segundo marca a saída da história.

. Inversamente, a sucessão de acontecimentos descritos nos constituintes intermédios - reacção, finalidade, tentativa, resultado -, é marcada por sinais de pontuação mais "fracos", como a vírgula, por exemplo.

Encontramos aqui a divisão em grandes sequências, marcadas pela utilização de ponto parágrafo, como veremos na parte experimental deste trabalho. Com efeito, através dos resultados obtidos por Fayol, é pressuposto que a demarcação dos grandes blocos do texto é feita entre as sequências 1 e 2, 2 e 3, 4 e 5, sendo mais fraca a demarcação existente entre as sequências 3 e 4.

Bessonnat (1988 e 1991), ao estudar as marcas de pontuação utilizadas em textos (especialmente de crianças), analisou esta demarcação dos blocos do texto, reconhecendo ao parágrafo uma dupla função: por um lado, a de facilitar a leitura, e por outro, a de programar a leitura. As gramáticas de texto, embora não considerem em geral a noção de "parágrafo", consideram a existência de unidades mais longas do que a frase, denominando-as de sequências ou episódios. Bessonnat cita Longacre (1979, cit. por Bessonnat, 1988), que tentou elaborar uma gramática do parágrafo, baseando-se para isso em dois argumentos fundamentais: a unidade temática do parágrafo; os traços demarcadores do parágrafo.

Relativamente ao primeiro aspecto, a unidade temática, o autor afirma que todas as definições de parágrafo apontam para o facto de existir neste uma coesão sintática e uma coerência semântica, estando articulado à volta de um único tema.

Quanto ao segundo aspecto, os traços demarcadores, existem determinados procedimentos característicos da demarcação de parágrafo, nomeadamente marcas que assinalam a abertura e o fecho do mesmo.

A abertura do parágrafo é frequentemente marcada por uma disjunção relativa a espaços, tempos ou actores/personagens, no que diz respeito ao texto narrativo. Daí que apareçam várias marcas linguísticas características, tais como:

. indicadores espácio-temporais: " no dia seguinte, alguns dias mais tarde, de regresso a casa ", que assinalam uma mudança de lugar ou tempo;

- .mudança de nomes, manifestando a aparição de novos actores;
- .elementos anafóricos: substitutos ou demonstrativos, que resumem as referências expostas no parágrafo precedente;
- .conectores lógicos (utilizados principalmente nos textos explicativos ou argumentativos)
- .ruptura de tempos verbais, ligada, por exemplo, à passagem de uma sequência narrativa a outra, ou a uma sequência descritiva, e vice-versa.

O fecho do parágrafo, paralelamente à abertura, em que no texto narrativo há frequentemente uma mudança de local, tempo ou actor, pode ser marcado pelo desaparecimento do actor ou pela passagem do tempo, por exemplo, patentes em frase do tipo: "ele partiu, e foi assim durante uma semana...".

O fecho do parágrafo também pode ser marcado por expressões recapitulativas ou conclusivas, ou ainda pela utilização de uma frase síntese ou uma frase surpresa, que chama a atenção do leitor para o parágrafo seguinte.

Outro autor que estudou a questão da divisão do texto em parágrafos, foi Michel Charolles (1988), que analisou aquilo a que chamou "Planos de organização textual". Este autor parte do pressuposto de que, para elaborar um texto bem sucedido, é necessário atender a dois tipos de critérios: critérios de coerência temática, relacionados com a planificação de conteúdos; e critérios de organização, relacionados com operações de controle da verbalização.

As marcas de organização textual contribuem todas para a estruturação do discurso, embora em planos diferentes. Michel Charolles distingue quatro planos de organização textual, cada um induzindo uma unidade de organização, a que o autor chama, respectivamente: período, "chaine", "portée", sequência. Estes planos não correspondem a níveis de estruturação diferentes, mas as unidades de organização coabitam, constituem-se e desenvolvem-se em cada um dos planos, interagindo entre si.

Michel Charolles descreve seguidamente cada um destes planos de organização textual.

O período é considerado como "uma unidade de enunciação cujos membros ou componentes (frásicos) mantêm entre si relações de dependência" (pág.6). As frases que entram na composição de um período estão ligadas por fenómenos de coordenação, subordinação, justaposição e segmentação.

As cadeias -"châînes"- são constituídas por sequências de expressões coreferenciais: expressões empregadas referencialmente, isto é, todas as expressões nominais ou pronominais que permitam

- "Uma função de relacionação do texto com a situação de enunciação", sendo as oposições, essencialmente de tipo temporal, marcadas pelos tempos verbais, e relativas ao momento de enunciação.

O estudo levado a cabo pelos autores tem como finalidade principal determinar, de entre as funções potenciais dos tempos verbais, quais as mais pertinentes na produção deste tipo de discurso, e como surgem essas funções nas crianças desta faixa etária. As conclusões do estudo apontam para o facto de essas funções se organizarem à volta de três eixos principais:

. A sequência das acções narrativas exprime-se principalmente através da utilização do Presente (presente histórico) e do Pretérito Perfeito, sendo o uso do primeiro preponderante nas crianças mais novas, e o do segundo nas mais velhas (daí que possamos inferir que, na faixa etária abrangida por este estudo, a utilização deste último tempo verbal já é predominante);

. As oposições temporais exprimem principalmente o contraste entre o plano de fundo e a trama narrativa, sendo essa oposição assegurada principalmente pela utilização do Imperfeito e do Mais que Perfeito, em oposição ao Perfeito;

. O Pretérito Imperfeito desempenha ainda outro papel, o de exprimir a apresentação introdutória da narrativa, e os estados e circunstâncias estáticos, não aparecendo nunca ligado aos acontecimentos centrais da história.

Retomando a problemática da utilização dos tempos verbais, Bronckart (1985 e 1989), debruçando-se especificamente sobre a narração, identifica, como unidades linguísticas próprias deste tipo de discurso, as seguintes: organizadores temporais; sub-sistema temporal pretérito perfeito/pretérito imperfeito (passé simple/imparfait); auxiliares de aspecto.

Relativamente ao segundo tipo de unidades, a que Bronckart chama o "sub-sistema temporal" (pág.87), diremos que este sub-sistema constitui um dos traços marcantes do discurso narrativo. As marcas verbais deste sub-sistema (em conjunto com os organizadores temporais) estruturam o texto narrativo, de acordo com o desenrolar do processo temporal, característico deste tipo de texto.

O terceiro tipo de unidades, os auxiliares de aspecto (começar a, continuar a, acabar de...) acrescentam a esta estruturação temporal dos processos narrativos, algumas informações sobre os modos de desenvolvimento desses mesmos processos.

Henri Boyer (1985) considera o emprego dos tempos verbais como um aspecto privilegiado da enunciação narrativa, e afirma que a análise da sua utilização tem de ter em conta as pesquisas realizadas no campo da Linguística da enunciação e da Linguística textual.

Nesta perspectiva, cita Weinrich (1973, cit. por Boyer), que propôs um modelo de análise segundo o qual se considera duas "atitudes de locução": o "comentário" e o "récit", correspondendo respectivamente ao "mundo comentado" e ao "mundo contado", que repartem entre si o emprego de formas temporais. Weinrich fala de "tempos comentativos" e de "tempos narrativos". Considera o Imperfeito como um tempo exclusivamente narrativo, e afirma que "a única função da oposição entre Imperfeito e Perfeito" (neste caso, *Passé simple*), se traduz pela noção de "mise en relief" (Weinrich, pág. 117, cit. por Boyer). Com efeito, para Weinrich, o Imperfeito é o tempo do "plano de fundo" (*arrière-plan*), e o Perfeito (*Passé simple*) o tempo do "primeiro plano" (*premier plan*). A oposição Imperfeito/ Perfeito (*Passé simple*) serve, pois, para exprimir uma diferença de plano, sendo que o Perfeito indica um facto de primeiro plano, e o Imperfeito exprime o "contínuo" e "não tem, em si mesmo, nem início nem fim" (Imbs, 1960, cit. por Boyer, 1985).

Esta noção de "relevo" ("mise en relief") é referida igualmente por Yves Reuter (1991), no seu estudo sobre o romance. Sendo o romance uma narrativa em princípio mais longa e mais complexa do que o conto - tipo de narrativa enquadrado por este trabalho -, não deixam por isso as considerações deste autor de ser pertinentes para o estudo que realizamos, pois ambos os géneros - romance e conto - pertencem ao tipo de texto narrativo.

Baseando-se também em Weinrich (cit. por Reuter, pág. 85), o autor afirma que a oposição Imperfeito/Perfeito possui um valor, tem uma função narrativa. Enquanto o Imperfeito não "cria um limite para o processo indicado pelo verbo" (pág. 85), o Perfeito, pelo contrário, limita e fecha esse processo. Daí que o Perfeito seja utilizado para descrever os acontecimentos principais, aqueles que fazem progredir a acção, constituindo os verbos neste tempo uma espécie de "esqueleto" da acção, o "primeiro plano" (pág. 85) da mesma. Por sua vez, o "plano de fundo" (pág. 85) é constituído pelas proposições cujo verbo está no Imperfeito, proposições essas que ajudam à compreensão, mas não contribuem para o avanço propriamente dito da história. Neste plano de fundo encontra-se principalmente descrições de circunstâncias ou de ambientes, indicações sobre o contexto ou as personagens, comentários do narrador. Ainda de acordo com Reuter, o Pretérito Perfeito (*Passé Simple*) tem outra função: a de inscrever as acções relatadas numa cadeia de causa - consequência,

e de permitir assim a organização global do sentido dessas acções ou acontecimentos, relacionando-os um com os outros.

Fayol e Schneuwly (1987), ao analisarem os processos redaccionais, referem que a organização da sequência dos tempos verbais constitui um elemento de coesão do texto, pois as desinências verbais assinalam a unidade enunciativa do mesmo, a nível da superfície textual. A escolha das formas verbais no interior de um texto está, com efeito, dependente de uma série de factores, tais como "a aspectualidade e a perfectividade das acções, a ancoragem textual ligada à instância enunciativa, o ponto de referência relativo a um eixo temporal definido, e a relação entre as partes do texto e as formas verbais que marcam as oposições quadro - acções e plano de fundo - primeiro plano" (pág. 229).

Reichler-Béguelin (1990), já referida a propósito da problemática da coesão e coerência textuais, também confere ao uso dos tempos verbais uma função de coesão no interior do texto, fazendo incidir a sua análise, como também já observámos, numa perspectiva de aprendizagem da expressão escrita. Centrando a sua abordagem essencialmente na utilização dos tempos verbais do passado, esta autora considera-os um instrumento de coesão, ligados, por um lado, à situação de enunciação, e modo de "ancrage"; e por outro, às características próprias da narratividade, neste caso do texto narrativo. Analisa principalmente o valor do Imperfeito relativamente ao Perfeito (Passé simple e Passé composé).

O que, segundo a autora, existe de comum entre estes dois últimos tempos, correspondentes ao Perfeito, é o facto de exprimirem uma acção começada e acabada em momentos situados no texto, tendo esse tipo de acções uma importância fundamental no desenvolvimento da narrativa. Com efeito, são delimitadas por outras acções, que intervêm ao longo da narração, e constituem, de forma directa, o próprio objecto da narração. Contribuem para fazer avançar a narrativa, e neste sentido poderemos aproximá-las das acções expressas nas funções cardeais, definidas por Barthes (1971).

Pelo contrário, o Imperfeito exprime outro tipo de acção: aquela que constitui um cenário ou conjunto de circunstâncias, no qual decorrem as acções anteriores, sem que o início ou o fim desse tipo de acções esteja expresso no próprio texto. Não se sabe quando tiveram início ou se concluíram essas circunstâncias.

Deste modo, Béguelin, tal como Schneuwly (1982), Plazaola Giger e Bronckart (1993), Weinrich (1973, cit. por Bronckart, 1993), Rémy (1990), entre outros, considera que a função essencial do

Imperfeito é a de contribuir para pôr em relevo determinados acontecimentos no interior do texto, evidentemente por oposição com o Perfeito. Uma acção no Imperfeito faz parte normalmente, do "plano de fundo" da narrativa, ajudando à compreensão desta - e por isso tendo muitas vezes um valor explicativo -, mas sem ser o seu objecto principal.

Jacques Bres (1991), tal como já o tinham feito Schneuwly (1982), e Reichler-Béguelin (1990), analisam o "tempo" e o uso dos tempos verbais na narrativa como um instrumento de coesão da mesma, afirmando o primeiro que "a sequência das proposições de uma narrativa encontra a sua coesão na ascendência temporal ..." (pág. 92).

Schneuwly tinha afirmado também que: " Todos esses procedimentos - repetição de um mesmo tempo, recorrência - ... criam a coesão do texto", sendo "coesão e coerência dois mecanismos fundamentais da produção ..." (pág. 57).

De acordo com Jacques Bres, o tempo estrutura a narrativa (Schneuwly, 1982, pág.57: "A utilização do tempo é também determinada pela estrutura do texto, e ao mesmo tempo estrutura-o"), e deve estabelecer-se, antes de mais, uma distinção entre "tempo contado" e "tempo do contar" (pág.92).

O primeiro corresponde ao tempo pressuposto, real ou fictício, durante o qual se passam os acontecimentos descritos na narrativa; o segundo, ao tempo ocupado pela própria narração. Esta distinção permite compreender por que razão Labov (1972, cit. por Bres, pág. 93) confere ao "tempo" um estatuto de princípio fundamental da narrativa.

Com efeito, Labov (1972, cit. define a narrativa (oral) como uma sequência de, pelo menos, "duas proposições temporalmente ordenadas" (cit. pág. 93), e considera a junção temporal na narrativa como sendo da ordem da sucessividade: para que exista narrativa, é necessário que o acontecimento relatado na segunda proposição seja posterior ao relatado na primeira. Segundo Labov, e dito por outras palavras, há narrativa quando a ordem das proposições narrativas -tempo do contar- reproduz a ordem dos acontecimentos - tempo do contado. O tempo é, pois, de acordo com Labov, um princípio fundamental da narrativa, na medida em que introduz entre as proposições uma sucessão cronológica, tornando-as proposições narrativas, definindo esta estruturação temporal a coesão narrativa.

Bres formula algumas críticas a esta posição e à terminologia utilizada por Labov. Relativamente ao conceito de "cronologia", propõe que seja substituído pelo conceito de "ascendência" (pág.94),

referindo Guillaume (1964, cit.), e, considerando que este conceito tem uma amplitude maior do que um simples termo linguístico, encara-o como um conceito com estatuto existencial: "O tempo, enquanto fluência do espaço, é apreendido pelo sujeito como desenrolando-se do futuro para o passado"(pág.94). De acordo com Guillaume, este percurso é denominado "descendência" (pág. 94) e nele o tempo "é sentido como sendo o poder que leva todas as coisas à destruição, incluindo a pessoa humana" (pág.94).

No entanto, o autor considera que este tipo de apreensão do tempo está em contradição com a acção do homem sobre o mundo, pois o momento presente é "uma instância na qual o homem consolida o seu passado para se orientar em direcção ao futuro" (pág. 94). De acordo com este tipo de apreensão do tempo, este é encarado como desenrolando-se do passado para o futuro, percurso segundo o qual o tempo "é sentido como sendo o campo que se abre em frente da pessoa, para que nele ela possa desenvolver a sua própria actividade " (pág. 94).

Há, pois, dois tipos de visualizações diferentes do tempo: uma descendente, que vai do futuro ao passado, e outra ascendente, que vai em sentido inverso, do passado para o futuro.

Bres formula a hipótese de a narrativa ser uma actualização ascendente do tempo -"mise en ascendance du temps" (pág.94). Na sequência desta hipótese, o autor considera "o tempo que conta" ("le temps racontant") que, segundo ele, engloba o "tempo do contar" e tem, para além disso, um carácter "ascendente", pois , desenrolando-se ao longo da actualização da narrativa, é uma "conquista do futuro a partir do presente " (pág. 95). Bres considera este "tempo que conta" como um dos elementos fundamentais da narratividade. Para ele, narrar é proceder a uma actualização "ascendente" do "tempo contado", com a ajuda do "tempo que conta", e esta estruturação ascendente do tempo constitui um dos fundamentos da coesão narrativa.

Este conceito de ascendência permite, além disso, resolver o problema do encadeamento temporal das proposições narrativas, tal como é preconizado na teoria de Labov. A actualização ascendente do tempo dá conta, por um lado, da junção temporal cronológica interproposicional; e, por outro, do carácter "ascendente" da narrativa a nível macroestrutural. As eventuais retrospectivas - que poderão constituir, por assim dizer, "bolsas de não ascendência" - terão de ser assinaladas de forma explícita no discurso, nomeadamente por meio da utilização de certos tempos verbais.

Jacques David e Joaquim Dolz (1992) elaboraram uma síntese sobre as várias abordagens realizadas até ao momento, relativamente à categoria verbal e à gestão dos tempos verbais

(referiremos de novo mais adiante os trabalhos de Dolz , no que diz respeito à formulação dos conceitos de "base temporal" e "ruptura temporal" ).

Esta síntese engloba três aspectos desta problemática: as pesquisas realizadas no âmbito da Linguística sobre a categoria verbal, as pesquisas sobre a aquisição dos tempos verbais, ligadas à psicologia da linguagem, e a evolução do ensino da categoria verbal. Referiremos apenas, nestes três aspectos, os pontos que nos parecem inovadores relativamente a anteriores pesquisas.

Começando por considerar a categoria verbal como uma das mais complexas, tanto numa abordagem de tipo didático, como linguístico, os autores distinguem, no domínio da Linguística, quatro níveis principais de estudos associados à categoria verbal: o nível do aspecto, o dos tempos verbais, o dos modos, e o das implicações textuais, que assume, em relação aos outros três, um carácter transversal.

Relativamente à categoria "aspecto", os autores consideram que esta agrupa "um conjunto de oposições que caracterizam o processo, segundo o momento do seu desenvolvimento, e/ou o seu grau de realização"(pág.92). As duas oposições mais significativas são: a oposição aspecto vs tempo, por um lado, na qual existem duas dimensões temporais - o tempo implicado e o tempo explicado; e a oposição aspecto lexical vs aspecto gramatical, por outro, que corresponde "aos valores próprios do processo inerentes ao verbo, independentemente das suas realizações gramaticais" (pág. 93).

O "aspecto gramatical" corresponde a uma variação possível sobre o verbo: o enunciador pode escolher a "base aspectual" (pág. 93) do verbo, por exemplo perfectiva (que poderá ser, por exemplo, resultativa) ou imperfectiva.

Relativamente à definição dos tempos verbais, os autores apoiam-se essencialmente na concepção de Reichenbach (1947,cit.pág.94), retomada por Co Vet (1971) e por Martin (1971, cit. pág. 94). Esta concepção, aplicada ao inglês pelo autor, "define os diferentes tempos verbais por meio da descrição do sistema de relações estabelecido entre: o momento da fala ou da palavra, o momento durante o qual se produz o acontecimento, e o ponto de referência a partir do qual o locutor considera o acontecimento" (pág. 94).

Esta concepção introduziu uma ruptura com as concepções que encaravam os tempos verbais como uma marcação do tempo de carácter lógico, pois fixou um "ponto de referência" no interior de um sistema binário constituído pelo momento da palavra e pelo momento do acontecimento.

No que diz respeito à categoria "modo", referiremos apenas o facto de ela poder exprimir, através do verbo, certezas, possibilidades ou necessidades dos processos, ou ainda poder marcar a neutralidade, a subjectividade, a ordem. Esta modalidade depende da forma como o locutor encara o processo exprimido, e das relações que mantém com os conteúdos do enunciado.

Relativamente às implicações textuais, os autores que abordaram este problema, fizeram-no analisando as escolhas e a distribuição dos tempos verbais no interior de um texto. David e Dolz referem Benveniste (1955/1966, já referido), que opõe dois planos de enunciação - a história e o discurso -, cada um com combinações específicas de tempos verbais; e Weinrich (1964 / 1973), que preconizou uma divisão em dois mundos - o mundo contado e o mundo comentado -, ligados também a duas séries de tempos verbais opostos.

Na sequência destes e de outros estudos, os autores consideram que existe uma temporalidade específica dos textos, temporalidade essa que corresponde ao ponto de vista do enunciador. Para além deste aspecto, os tempos verbais interagem no seio do texto, contribuindo para a coesão do mesmo; e têm igualmente uma função importante de demarcação (Weinrich, plano de fundo - primeiro plano; Adam, sequências de acções).

Consideram os autores seguidamente as pesquisas sobre a aquisição dos tempos verbais. As linhas gerais das suas conclusões, baseadas nas pesquisas realizadas, são as seguintes:

.As crianças revelam, desde cedo - entre os 2 e os 5 anos -, capacidade de produzir os tempos verbais mais frequentemente utilizados pelos adultos: o Imperfeito e o Perfeito ;

.Alguns tempos ligados a discursos específicos, tal como o Mais que Perfeito, aparecem mais tardiamente ;

.Quando uma criança utiliza um tempo verbal, ela não lhe atribui forçosamente o mesmo valor que o adulto, conferindo-lhe de início um valor mais aspectual, e só depois um valor relativo à significação temporal;

.De início, a criança utiliza um tempo verbal para exprimir um acto ou um estado presente no momento de enunciação, que é nessa altura o ponto de referência sistemático; mais tarde, vai aprendendo a gerir as referências temporais que lhe permitem ter acesso a uma maior descentração, chegando ao ponto de ser capaz de considerar o presente - momento da enunciação - como uma referência abstracta, diferente da experiência pessoal.

Os trabalhos referidos pelos autores, que abordam os tempos verbais inseridos no funcionamento textual, apontam para a existência de alguns parâmetros fundamentais na compreensão desse funcionamento:

- .a influência do estatuto discursivo do texto, isto é, do contexto e do tipo de texto (Bronckart, 1985);

- .a influência da estrutura interna do texto ;

- .a influência da " mise en relief " (Weinrich, cit. pág. 97) ;

- .a influência do co-texto, especialmente dos organizadores textuais, cuja utilização está, por vezes, associada a um determinado uso de tempos verbais.

Em relação ao ensino da categoria verbal, referiremos apenas as observações dos autores relativamente aos trabalhos realizados a partir de 1985. Estes consideram que a aprendizagem desta categoria depende da implicação de um vasto conjunto de factores determinantes, entre os quais referem : o tipo de discurso, o momento de referência inicial e as mudanças de referência no interior de um texto, a base temporal escolhida, as fases de planificação, a distinção entre planos, o grau de perfectividade das acções.

A estes factores, encarados numa perspectiva de funcionamento textual, e explicativos do uso das marcas temporais num texto, acrescentaremos os referidos por Bronckart (1988), que são: o plano do texto (no caso da narrativa, a superestrutura), os mecanismos de coesão (Hooper e Thompson, 1980, cit. por Bronckart, pág. 132), e os mecanismos de modalização (marcas temporais que contribuem para exprimir as tomadas de posição do enunciador ).

Em 1993, Bronckart (Bronckart ,1993; e Plazaola Giger e Bronckart, 1993) retoma a problemática da "organização temporal dos discursos", centrando a sua abordagem na análise de três conjuntos de decisões, ou operações de linguagem, que considera determinantes nessa organização. Essas operações são: a escolha de um tipo de discurso, ou construção de uma base de orientação, a organização interna de um tipo discursivo, e a textualização.

Relativamente ao primeiro conjunto de operações, Bronckart considera que a "base de orientação" é constituída pelos parâmetros gerais da acção de linguagem, e determina as decisões tomadas pelo enunciador. No arquétipo narrativo, essa base é uma "base temporal" (pág.6), que poderá ser de tipo " presente histórico" ou " perfeito / imperfeito".

Esta base temporal vai determinar, por sua vez, o segundo tipo de operações: a organização interna de um tipo discursivo. Esta organização depende de outros dois conjuntos de operações, um relativo à planificação discursiva, e outro à estruturação temporal do discurso.

O tipo discursivo próprio da narrativa é construído a partir de um momento de origem, relacionado com o espaço e o tempo da enunciação, sendo que esta "ancoragem temporal inicial" (pág. 6) vai determinar todo o conjunto do discurso.

A base temporal - termo que Bronckart vai buscar a Dolz (1989,1990, cit. por Bronckart; e 1993) - comporta um ou dois tempos centrais que a definem - por exemplo, Perfeito/ Imperfeito -, e um conjunto de tempos secundários, que poderão ser, por exemplo, tempos compostos ( Mais que Perfeito, Pretérito Perfeito composto ). Descreveremos mais adiante, de forma mais pormenorizada, o conceito de "base temporal" explicitado por Dolz (1993).

Bronckart considera igualmente que o valor das unidades linguísticas, entre as quais os tempos verbais, é determinado pelo tipo de discurso em que se inserem e pela organização interna desse tipo de discurso. Assim, o valor de uma certa unidade só poderá ser detectado no contexto do seu funcionamento textual, e as ocorrências dos vários tempos verbais deverão ser consideradas como variáveis, inseridas nesse mesmo funcionamento textual.

Como afirmámos anteriormente, Bronckart (1993) utilizou o conceito de "base temporal" formulado primeiramente por Dolz (1990 e 1993). Este último autor, num artigo em que explicita os fenómenos de heterogeneidade temporal nos textos, e o papel da recorrência e alternância dos tempos verbais na coesão dos mesmos, introduz as noções de "base temporal" e "ruptura temporal" (Dolz, 1993).

Começa por citar Weinrich (1964/1973, cit. pág. 60) , segundo o qual uma " transição temporal " é a passagem de um tempo verbal a outro, no desenvolvimento do texto. Para este autor, a maior parte das transições temporais são homogêneas, isto é, realizam-se dentro de um mesmo sub-grupo de tempos. Existem, contudo, transições heterogêneas, que se efectuam pela passagem de um sub-grupo de tempos a outro: por exemplo, a passagem do Presente ao Pretérito Perfeito.

Dolz refere ainda outros autores que abordaram esta questão da heterogeneidade temporal, tais como Simonin-Grumbach (1977, cit. pág. 60), Combettes (1975, cit. pág. 61), Boyer (1985, cit. pág. 61) e Villaume (1990, cit.pág.62), entre outros. Os estudos relativos a esta questão da heterogeneidade temporal, levaram o autor a esboçar um esquema teórico articulado em três níveis.

No primeiro nível, considerou que uma acção de linguagem, definida como um determinado tipo de comportamento verbal, tem como produto um texto, em sentido lato.

No segundo nível, coloca-se o problema da escolha do tipo de discurso. Essa escolha é realizada em termos de cálculos relativos aos parâmetros da situação de produção (Bronckart, 1985 e 1993), e traduz-se pela operação de "ancrage", constituída por uma dimensão socio-enunciativa global que determina o tipo de discurso e o seu posicionamento em relação às condições de produção. Há, no entanto, a possibilidade de passar de um plano de enunciação a outro, ao longo do texto. Dolz chama a essa passagem "mudança de base enunciativa" (pág. 64), e considera-a uma noção fundamental para a compreensão da "heterogeneidade enunciativa" (pág. 64). Um texto será "homogéneo" se for construído com um só tipo de discurso, ou com uma só base enunciativa; e "heterogéneo" se combinar vários tipos de discurso, ou várias bases enunciativas.

No terceiro nível, constata-se que, a uma determinada base enunciativa, podem corresponder várias configurações de unidades linguísticas, podendo o sujeito escolher entre duas bases temporais diferentes: por exemplo, entre o emprego do Presente histórico, ou do Perfeito / Imperfeito.

As bases temporais são, pois, conjuntos de tempos, relativos a sub-sistemas diferentes, sendo que uma mesma base temporal pode ser utilizada em bases enunciativas diferentes, como é o caso do Presente no Discurso teórico e na Narração. Por outro lado, podem ser utilizadas bases temporais diferentes na mesma base enunciativa, e as correspondências entre ambas são variáveis consoante as línguas.

De acordo com Dolz, constatamos pois que a noção de "base temporal" exprime "o fenómeno de recorrência de um mesmo sub-conjunto de tempos verbais no seio de um texto; constitui o sistema de referência global a partir do qual poderão ser analisadas diversas estratégias de utilização dos tempos verbais num texto." (pág. 61)

Relativamente ao conceito de "heterogeneidade temporal", Dolz considera a distinção entre três tipos de heterogeneidade:

. a heterogeneidade enunciativa externa é relativa a escolhas diferentes de configurações temporais homogéneas, pois, como já foi referido, dentro de uma base enunciativa, são possíveis várias bases temporais;

. a heterogeneidade enunciativa interna associa as transições de bases temporais com as mudanças de base enunciativa, por exemplo, quando se introduz no interior de uma narração no Pretérito Perfeito, uma ou mais proposições no discurso directo, utilizando o Presente;

. a heterogeneidade interna complexa está ligada a um estatuto discursivo pouco claro, a um determinado tipo de estruturação do texto, ou a técnicas narrativas específicas.

O enunciator tem, pois, a possibilidade de conservar a mesma base temporal ao longo do texto, elaborando um texto homogéneo, ou de utilizar tempos verbais não ligados a essa base, introduzindo rupturas temporais, como nos casos de heterogeneidade interna referidos.

Dolz considera, pois, que a manutenção ou a ruptura das bases temporais estão directamente ligadas a mecanismos de coesão textual, contribuindo para manter o equilíbrio entre "continuidade e mudança" (pág. 65) no interior do texto.

O trabalho de Plazaola Giger e Bronckart (1993) vai também no sentido de analisar as regras que presidem à utilização dos tempos verbais na narrativa. Os autores retomam esta questão, já formulada anteriormente por Benveniste, Weinrich, Labov e outros, centrando-se num tipo de narrativa particular - o romance policial - , cujos tempos de base dos segmentos narrativos sejam o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito. O seu objectivo é identificar algumas das estratégias temporais utilizadas neste tipo de narrativa.

Embora evidentemente se trate de um género diferente daquele que é objecto deste estudo, pensamos que poderemos recolher dele alguns elementos interessantes.

Citando Paul Ricoeur (1983,pág.14) os autores afirmam que a elaboração da narração está relacionado com processos de "mimese", caracterizados pela construção de um mundo "de ficção", consequência voluntária de um desejo de " finjimento" (" semblance", pág. 15). O mundo invocado na narração é um mundo não situado relativamente aos parâmetros materiais do acto de enunciação (Bronckart,1985 e 1993); e daí que a estruturação temporal da narração não seja feita através da relação entre o processo narrado e o acto de enunciação. Essa estruturação temporal é feita, antes, através de procedimentos internos de contraste ou oposição entre estados e acontecimentos. Os autores formulam a questão de saber em que bases assentam esses procedimentos de contraste, e se se trata de um contraste global - incidindo no conjunto da narração - ou local.

Referindo alguns estudos relativos aos procedimentos de contraste global, como os de Labov (1972), Hooper (1979), e Wallace (1982), os autores concluem que esses procedimentos decorrem ,

por um lado, de uma decisão do narrador, que escolhe organizar os processos narrados numa determinada configuração de base" (pág. 16); e, por outro, da existência de um esquema convencionalizado, decorrente da tradição narratológica, que influencia a distribuição dos tempos verbais. Assim, e relativamente a este segundo aspecto, o Imperfeito apareceria na fase de "Orientação", e o Perfeito essencialmente nas de "Acção" e "Resolução".

Em relação ao primeiro aspecto, a configuração dos tempos verbais decorreria de uma decisão de "pôr em relevo" - "mise en relief" - determinados acontecimentos, decisão essa decorrente do próprio acto narrativo.

Quanto aos procedimentos de contraste local, os autores citam os trabalhos de Vet (1991, pág.17), que estabelece uma distinção de tipo "aspectual", entre processos durativos e /ou estáticos representados pelo Imperfeito, e processos dinâmicos representados pelo Perfeito.

Este último, e ainda Fleischman (1991, cit., pág.18) mostraram que a distribuição do Perfeito e do Imperfeito poderia ser explicada, pelo menos em alguns casos, por mudanças de narrador e/ou de orientação, determinando essas mudanças a distribuição dos processos pelo "primeiro plano" ou pelo "plano de fundo".

Os autores citam ainda Genette (1972, pág.18), que demonstrou que alguns aspectos da estruturação temporal da narração poderiam ser explicados através dos tipos de relações que se estabelecem entre os três níveis de análise por ele estipulados: o nível da narração - conjunto de enunciados observáveis; o nível da história - organização do conteúdo; e o nível do acto narrativo - acto enunciativo constitutivo do "mundo fictício" da história.

Referiremos ainda um trabalho de Bonnotte, Kaifer, Fayol e Idiazabal-Gorrochategui (1993) sobre a utilização dos tempos verbais na narração.

Estes autores consideram que, em termos gerais, as formas verbais desempenham, numa dada língua, no mínimo uma função temporal, permitindo a localização das situações - estados ou acções - num eixo temporal ou numa linha cronológica. É necessário, para que tal aconteça, fixar um ponto de referência em relação ao qual essa localização é efectuada. Assim, em termos gerais, o sistema de formas verbais tem um carácter deítico, na medida em que estabelece a ligação entre as várias unidades linguísticas e um determinado ponto de referência (Comrie, 1976 e 1985, cit. pág. 81).

Contudo, o funcionamento dos tempos verbais na narração exige outro tipo de análise, uma vez que os acontecimentos relatados na mesma, são independentes relativamente a esse ponto de

referência, considerado como o momento da palavra ou da enunciação. Neste caso, o emprego das formas verbais não depende apenas da sua localização num eixo cronológico, mas depende em grande parte das características das situações relatadas, ou dos "tipos de processos" (pág. 82).

Os autores designam desta forma as representações extralinguísticas (Bronckart, 1976; Larochette, 1980, cit. pág. 82), ou as construções psicológicas extralinguísticas (Bronckart, 1985, cit. pág. 82), que exprimem as propriedades das situações referidas.

Relativamente ao uso das formas verbais no texto narrativo, os autores fazem incidir a sua análise sobre o estudo do impacto das partes do texto na distribuição dos tempos verbais. Referindo a distinção feita por Adam (1985, cit. pág. 85), segundo a qual haverá vários níveis no texto narrativo: a macro-estrutura, que define o conteúdo do texto, as macroproposições narrativas, as microproposições e as frases. A narrativa é encarada como um conjunto de "blocos" de proposições hierarquizadas, estando de acordo os autores que a estudaram, no que diz respeito à existência de categorias obrigatórias - quadro, complicação, resolução -, e de categorias opcionais - avaliação, coda.

Os textos narrativos distinguem-se fundamentalmente dos outros tipos de textos, pelo facto de possuírem uma organização essencialmente temporal (Reinhart, 1984, cit. pág. 86), incluindo uma configuração de acontecimentos de importância variável. Assim, segundo Weinrich (1973, cit. pág. 86), a utilização de determinadas formas verbais permitiria "pôr em relevo" alguns acontecimentos em detrimento de outros. Também Hooper (1979, cit. pág. 86) estabelece a distinção entre "formas verbais perfectivas" (Pretérito Perfeito e Mais que Perfeito), e "formas verbais imperfectivas" (Imperfeito), que traduziriam a oposição entre "primeiro plano" e "plano de fundo".

Os autores consideram, contudo, que a análise desta questão em termos de níveis ou graus de informação tem mais pertinência do que a distinção anterior, pois citam, por exemplo, Reinhart (1984), que afirma que o próprio plano de fundo poderá ser dividido, por sua vez, em primeiro plano e plano de fundo. De qualquer forma, é possível destacar num texto proposições de primeiro plano, e associar diferentes planos a diferentes formas verbais e a diferentes tipos de processos. Assim, os verbos que aparecem nas proposições de primeiro plano descrevem, com frequência, acções instantâneas, sendo este plano próprio das proposições narrativas da complicação e da resolução; pelo contrário, os verbos que aparecem nas proposições do plano de fundo descrevem normalmente acções durativas ou iterativas.

Os autores concluem que o enunciador de um texto pode seleccionar as formas verbais, de modo a que se estabeleça a diferenciação entre as partes da narrativa, ou entre situações com características diferentes .

## **PARTE EXPERIMENTAL**

### **Capítulo III**

#### **3.1. Problemática e hipóteses:**

##### **3.1.1. Problemática geral:**

Pretende-se, neste trabalho, abordar a problemática da aprendizagem da linguagem escrita, no âmbito dos processos cognitivos envolvidos na produção textual.

A aprendizagem da escrita revela-se um processo lento e complexo, que acompanha o indivíduo ao longo do seu percurso escolar, e mesmo para além dele. Apesar da dificuldade e complexidade de que se reveste este processo, o domínio da escrita constitui uma das condições necessárias ao sucesso escolar e à promoção cultural dos indivíduos.

Os fracos resultados obtidos, em geral, na aprendizagem da escrita, e o reduzido grau de domínio da mesma, até em níveis mais avançados de escolaridade, tornam clara a necessidade de analisar o problema de forma mais aprofundada do que o que tem vindo a ser feito correntemente, com recurso aos estudos realizados nesta área pela psicologia cognitiva.

A simples correcção e mesmo a análise do produto da escrita, o texto, prática tradicional corrente em pedagogia, não se revela suficiente para a obtenção de melhorias na capacidade de escrever, por parte dos alunos. Não chega, pois, analisar o produto da escrita: é necessário principalmente conhecer os processos mentais utilizados pelos sujeitos, quando escrevem um texto.

O conhecimento do funcionamento cognitivo do sujeito durante as várias fases da realização da tarefa, afigura-se fundamental para a detecção e compreensão das dificuldades reveladas, e para o desenvolvimento da perícia na escrita.

Um dos modelos teóricos de produção textual, o modelo de Hayes e Flower (1980), descrito no capítulo I deste trabalho, refere as várias componentes ou operações que intervêm na redacção de um texto. Entre essas operações, assume particular importância a planificação, que é descrita pelos autores como uma actividade de concepção, organização e reenquadramento da produção escrita.

Neste trabalho, a análise dos processos cognitivos de produção textual, irá restringir-se ao estudo dos efeitos da planificação na qualidade do texto produzido.

### **3.1.2. Objectivo geral do trabalho:**

O objectivo geral será analisar os efeitos da planificação na produção do texto narrativo. Foi escolhido este tipo de texto, por se considerar ser aquele que tem maior adesão da parte dos alunos neste nível de escolaridade.

Para alcançar este objectivo, será necessário:

- . Analisar as produções textuais dos alunos, com a finalidade de detectar os erros e as dificuldades mais frequentes;

- . Comparar os produtos textuais dos alunos que aprenderam a planificar (alunos do Grupo Experimental), com os daqueles que o não fizeram (alunos do Grupo de Controlo).

### **3.1.3. Hipóteses:**

A hipótese geral na qual assenta este trabalho é a seguinte:

"A planificação textual incrementa a melhoria da qualidade dos textos produzidos."

Pretende-se comprovar que os alunos que aprendem a planificar um texto - neste caso, narrativo-, revelam mais progressos na produção textual, e produzem textos de melhor qualidade, do que aqueles que não tenham sido submetidos a essa aprendizagem.

Os progressos revelados pelos alunos (tendo presente a comparação entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo) serão analisados com base em dois tipos de análise dos textos produzidos no pré-teste e no post-teste :

- . Uma análise de tipo qualitativo, realizada através da aplicação de uma grelha com parâmetros previamente definidos;

. Uma avaliação quantitativa, baseada nas classificações atribuídas aos textos por um grupo de juízes, professores de Português.

A qualidade dos textos será, igualmente, avaliada através da aplicação destes dois tipos de critérios.

### **3.2. Metodologia:**

#### **3.2.1. Amostra:**

A amostra é constituída por duas turmas do 6º ano de escolaridade, inicialmente com 20 alunos cada, cuja professora de Português era a mesma. O trabalho desenvolvido ao longo do ano nas duas turmas seguia a mesma orientação.

Procedeu-se à "mistura" do total do número de alunos, que foi seguidamente distribuído de forma aleatória pelos dois grupos: Experimental e de Controle. O Grupo Experimental tinha 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. O Grupo de Controle tinha 17 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Este grupo foi reduzido, porque 3 alunos faltaram ao post-teste, e tiveram de ser eliminados.

O número de alunos do Grupo Experimental corresponde a 54,1% do total de alunos, enquanto o do Grupo de Controle a 45,9%.

O total de alunos do sexo masculino é de 20, o que corresponde a 54,1% da amostra, e o total do sexo feminino é de 17, correspondente a 45,9%.

As idades dos alunos, no início do ano lectivo - Setembro -, variam entre os 10 e os 13 anos, sendo a distribuição etária a seguinte: temos 3 alunos com 10 anos (8,1%), 19 com 11 anos (51,4%), 8 com 12 anos (21,6%) e 7 com 13 anos (18,9%).

No início do ano, no Grupo Experimental, as idades variam entre os 10 e os 13 anos, sendo a média de 11,3; no Grupo de Controle, as idades variam também entre os 10 e os 13 anos, sendo a média ligeiramente superior, 11,7.

A caracterização da amostra foi completada com a aplicação de um pequeno questionário aos alunos, com a finalidade de recolher algumas informações relativas à composição do agregado familiar, grau de escolaridade e profissões dos pais, e atitudes perante a leitura e a escrita.

Responderam a este questionário 39 alunos, tendo faltado um aluno.

No que diz respeito ao grau de escolaridade e profissões dos pais, verificamos que a grande maioria dos pais e das mães possuem habilitações até ao nível do 4º ano (23 pais e 25 mães em 39), um pequeno número possui habilitações entre o 5º e o 9º ano (8 pais e 6 mães), e um número ainda menor entre o 10º e o 12º ano, correspondente ao actual ensino secundário (1 pai e 3 mães). Verifica-se igualmente que 7 alunos não referem o grau de escolaridade do pai, e 5 não o fazem em relação à mãe, não havendo nenhuma referência a habilitações de nível superior.

A distribuição profissional mostra que a grande maioria dos pais (29 alunos em 39) são operários e empregados subalternos, exercendo profissões várias, tais como servente, condutor, cozinheiro, pedreiro, empregada de limpeza, empregada doméstica,...; três são pequenos comerciantes, e seis exercem profissões "médias", de tipo empregado de escritório, ajudante de farmácia, mediador de seguros, escriturária, arquivista, funcionários públicos.

É de notar igualmente que 7 alunos declararam serem as mães domésticas.

Observámos também que estes dados se distribuem de forma equilibrada entre os dois grupos, Experimental e de Controle, não havendo, neste sentido, um grupo com predominância de alunos pertencentes a uma ou outra classe.

No que diz respeito aos dados recolhidos sobre as atitudes face ao escrito (leitura e escrita), constatou-se que as preferências relativas à ocupação de tempos livres, vão para actividades ligadas à televisão, desporto e computadores, e só depois aparecem as ligadas à escrita e à leitura.

Quanto às representações dos alunos sobre a utilidade e funcionalidade da escrita, verificou-se que, em geral, os sujeitos reconhecem a utilidade da escrita, e, curiosamente (e contrariamente às proposições de vários autores, tais como Fayol, 1990, 1991, e outros), consideram a escrita como uma actividade fácil.

Este facto poderá, eventualmente, estar relacionado com a quase ausência de hábitos de "pensamento reflexivo ou metacognitivo" (Feitor Pinto, 1994), ligados à tarefa da escrita, patente nesta faixa etária e neste grau de escolaridade.

Relativamente à funcionalidade da escrita, as respostas apontam mais no sentido da existência de funções "académicas ou profissionais", e menos de carácter de realização pessoal.

Finalmente, as respostas relativas ao tipo de texto preferido, vão no sentido de corroborar a escolha do tipo de texto base da experimentação, pois os alunos colocaram, por ordem de preferência, em primeiro lugar, os textos de tipo "Histórias" e "Aventuras".

### 3.2.2. Tarefa:

Foi escolhida uma amostra de alunos do 6º ano, por se considerar que, neste nível de escolaridade e de desenvolvimento, os sujeitos já possuem uma representação relativamente adequada do que é um texto narrativo, e uma ideia geral sobre as estratégias a utilizar quando se escreve uma história. Segundo Piolat (1987), as crianças com mais de 10 anos "possuem já um conhecimento reflexivo dessas estruturas e esquemas" (pág.325, referindo-se às estruturas e esquemas relativos a um tipo de texto, nomeadamente o texto narrativo).

Contudo, em geral, ainda não se trabalhou, neste nível de escolaridade e com este tipo de população, no sentido de levar os alunos a reflectir sobre os processos envolvidos na produção de um texto (Feitor Pinto,1994), reflexão essa eventualmente relacionada com a aquisição de atitudes e conhecimentos de tipo metacognitivo (Ducancel,1987;Piolat,1987), nomeadamente na consciencialização da necessidade e utilidade de proceder à planificação do mesmo.

A escolha da tarefa foi, pois, feita, tendo em conta os seguintes aspectos:

- . o domínio (relativo) da técnica da escrita;
- . a representação relativamente adequada de "narrativa";
- . o interesse manifestado, nesta faixa etária, pela entidade "história" (e nomeadamente pelos contos das Mil e uma noites );
- . a representação (ainda incipiente) das formas ou processos de "contar uma história", ou construir um texto narrativo;
- . a necessidade de levar os alunos a adoptar atitudes de reflexão sobre os processos envolvidos na produção de um texto de dificuldade média - criação de "metaprocessos" de composição (Ducancel,198, pág. 315) .

Tendo sido estes dois últimos aspectos os menos trabalhados nesta fase da escolaridade, parece ser este o momento indicado para iniciar os alunos na reflexão sobre as componentes e os processos da tarefa de escrita (Flavell, 1981; Feitor Pinto, 1994).

O texto que serviu de base à experimentação foi "A 4ª Viagem de Sindbad, o Marinheiro", inserido numa obra que faz parte da lista de obras de leitura dos programas de Língua Portuguesa para o 2º ciclo do Ensino Básico.

Esta escolha obedeceu a duas ordens de razões: a primeira, ligada às características internas da obra; a segunda, ao impacto da mesma junto dos alunos em anos anteriores.

Quanto à primeira, pensamos que responde a algumas das questões postas pelo estudo da narrativa (Todorov, 1967 e 1971; Michel Fabre, 1985), e pelo papel desta na formação dos jovens (Bruno Bettlheim, 1976). Com efeito, podemos considerar que nestes contos se reúne um razoável número de "ingredientes" tais como: o interesse pela intriga e pela figura do "herói"; a variedade de acontecimentos no campo do fantástico e do maravilhoso; o envolvimento de dois eixos fundamentais, o poder e o desejo.

Em segundo lugar, esta obra foi, no ano lectivo anterior ao da experimentação, aquela que maior interesse suscitou nos alunos do 6º ano com os quais foi trabalhada. Trata-se de um texto de dificuldade média, com uma certa riqueza vocabular e de construção frásica, que evoca determinados valores como a liberdade e a preservação de espécies.

A tarefa solicitada foi um reconto desse texto, o que, relativamente a uma produção de tipo mais "livre", fornecia aos sujeitos uma base de orientação mais definida, e parâmetros de concepção e organização mais concretos. Este facto facilita também, por outro lado, a análise e comparação das produções, e consequente discussão dos resultados.

Em síntese, procurou-se que a tarefa tivesse um carácter motivante, um grau de dificuldade médio, e que pudesse eventualmente constituir um ponto de partida para uma intervenção e reflexão pedagógica.

Antes da aplicação do pré-teste aos dois grupos, em Janeiro, a tarefa foi "testada" com uma outra turma do 6º ano, cujas classificações na disciplina de Português tinham sido bastante próximas das destas, no 1º período.

Assim, logo na 1ª semana de aulas do 2º período, o texto foi distribuído e lido uma vez nessa turma, seguindo-se a solicitação da elaboração do reconto, com a mesma “consigne” que iria ser utilizada no pré-teste e no post-teste.

O objectivo desta prova era o de confirmar se, efectivamente, os alunos, na sua generalidade, compreendiam o texto, e conseguiam elaborar um reconto aceitável do mesmo, nas condições dadas. Esta hipótese foi comprovada, tendo então prosseguido o trabalho, com a aplicação do pré-teste na 2ª semana do mês de Janeiro.

### **3.2.3. Procedimento:**

1) Aplicação do pré-teste a todos os alunos da amostra, constituída pelas duas turmas: reconto do texto "A 4ª Viagem de Sindbad, o Marinheiro";

2) Constituição do Grupo Experimental e do Grupo de Controle, por escolha aleatória;

3) Intervenção de ensino junto do Grupo Experimental, com o objectivo de ensinar os alunos a planificar um texto narrativo (ao longo do período de tempo em que decorreu esta intervenção, o Grupo de Controle continuou o seu trabalho normal);

4) Aplicação do post-teste a todos os alunos da amostra: reconto do mesmo texto;

5) Análise dos textos produzidos no pré-teste e no post-teste.

Descreveremos agora um pouco mais em pormenor cada um destes pontos.

1) Aplicação do pré-teste:

Após a leitura do texto, feita em voz alta pela professora das turmas, foi pedido aos alunos que fizessem o reconto da história. Durante a leitura, os alunos tinham o texto à frente, tendo-lhes este sido retirado no final da mesma.

A "consigne" dada foi a seguinte :

" Conta de novo a história que acabámos de ler ".

Os alunos dispuseram de um tempo limitado para a realização da tarefa (90 minutos, pois foi utilizada uma aula de dois tempos lectivos).

2) Constituição do Grupo Experimental e do Grupo de Controle:

Como já foi referido, estes dois grupos foram constituídos aleatoriamente, através da "mistura" dos alunos das duas turmas.

Inicialmente, cada grupo tinha 20 alunos. Contudo, esse número foi reduzido para 17 no Grupo de Controle, porque 3 alunos desse grupo faltaram ao post-teste e tiveram de ser eliminados.

### 3) Intervenção de ensino:

A intervenção de ensino foi programada e realizada no sentido de ensinar os alunos a proceder à planificação de um texto narrativo.

Antes de explicitar melhor os aspectos focados nesta intervenção, parece-nos necessário fazer uma breve referência ao contexto no qual a mesma decorreu.

Ambas as turmas que constituíam a amostra estavam inseridas na realização de um projecto ligado à leitura e à escrita, a ser iniciado no mês de Janeiro. Esse projecto consistia na elaboração de um livro de histórias de aventuras, que seria lido às outras turmas e oferecido à Biblioteca da Escola. Podemos, portanto, dizer que a totalidade dos alunos estava envolvida num trabalho do mesmo tipo, tendo sido os alunos do Grupo Experimental informados de que a intervenção de ensino se inseria igualmente nesse trabalho.

Após a constituição dos grupos, foi necessário fazer um reajustamento dos horários na disciplina de Português, para que, por um lado, as aulas de ambos os grupos fossem dadas pela mesma professora; e, por outro, os dois grupos tivessem exactamente o mesmo número de horas lectivas durante o período de tempo em causa - entre os finais do mês de Janeiro e do mês de Março (sensivelmente dois meses). Para isso foi pedida uma autorização especial ao Conselho Directivo da Escola.

A diferença fundamental entre os dois grupos - que participavam no mesmo projecto de trabalho e partiam do mesmo texto de base - consistia no facto de se pretender ensinar os alunos do Grupo Experimental a planificar um texto narrativo, enquanto os do Grupo de Controle realizaram o seu trabalho sem este tipo de preocupação ou princípio orientador.

A intervenção de ensino junto do Grupo Experimental incidiu nos seguintes pontos:

- . Levantamento das representações dos alunos sobre "narrativa", com vista à definição de elementos fundamentais na produção de um texto narrativo;
- . Exploração de alguns desses elementos através da leitura de textos;

. Treino da capacidade de planificar um texto narrativo, exercitando especialmente os aspectos relacionados com:

- O tipo de narrador (instância de enunciação)
- "Abertura" e "fecho" da história (paralelismo entre a situação inicial e a situação final)
- O "esquema quinário": as cinco sequências da história (situação inicial, complicação, acção, resolução, situação final )
- Elementos essenciais da intriga (funções)
- Organização dos blocos do texto de acordo com o esquema quinário (parágrafos)
- Elementos linguísticos introdutórios dos blocos do texto (organizadores textuais)
- Elementos linguísticos que estabelecem a articulação entre os blocos do texto, assegurando a coesão e a coerência do mesmo (formas remissivas referenciais e não referenciais).
- Utilização dos tempos verbais (pretérito imperfeito, presente, pretérito perfeito, auxiliares de aspecto).

A aprendizagem da planificação incidiu, pois, em aspectos relacionados com a organização do conteúdo semântico da história, e com a textualização, como instância dependente da planificação, no sentido de organização e articulação textual desse conteúdo.

Os objectivos das sessões realizadas foram os seguintes:

- a) Organizar o conteúdo semântico do texto, construindo uma "representação mental" articulada desse conteúdo;
- b) Relacionar o conteúdo semântico com a textualização, fundamentalmente através da escolha da base de orientação (Schneuwly,1988), da instância de enunciação, da base temporal (Bronckart,1993) e da organização dos blocos do texto.
- c) Melhorar e enriquecer as técnicas de textualização relacionadas com os aspectos anteriormente referidos.

Os textos escolhidos para este trabalho foram:

- . O Capuchinho Vermelho
- . Hansel e Gretel
- . A ilha amarela
- . Fábulas de Esopo
- . Contos tradicionais portugueses

#### 4) Aplicação do post-teste:

A aplicação do post-teste aos dois grupos fez-se exactamente como no pré-teste, utilizando a mesma "consigne" e a mesma metodologia.

#### 5) Análise dos textos produzidos no pré-teste e no post-teste:

A análise e avaliação dos textos produzidos fez-se de duas formas distintas: através de uma análise de tipo qualitativo, com base numa grelha que será descrita mais adiante; e através de uma avaliação de tipo quantitativo, tendo sido os textos classificados numa escala de 0 a 20, por um grupo de juizes, constituído por professores de Português, aos quais não foi fornecida qualquer grelha de análise.

Descreveremos neste ponto apenas o primeiro procedimento - análise qualitativa -, e referiremos o segundo - avaliação quantitativa - quando expusermos os resultados da análise.

O procedimento correspondente à análise qualitativa dos textos foi dividido em duas etapas:

1ª etapa: procedeu-se à leitura dos textos produzidos no pré-teste, com a finalidade de detectar globalmente as dificuldades dos alunos na tarefa proposta ;

2ª etapa: os textos produzidos no pré-teste e no post-teste foram submetidos a uma análise baseada na grelha referida.

1ª etapa: Leitura dos textos produzidos no pré-teste e elaboração da grelha de análise:

Esta leitura foi feita com o objectivo de detectar os grandes tipos de dificuldades dos alunos. Não se entrou, pois, em pormenores ou considerações individuais. Após a leitura e a anotação dos problemas detectados em cada texto, esses foram agrupados, de acordo com as dificuldades reveladas, da seguinte forma:

- . Lacunas no relato total da história, com a não referência a alguns elementos ou funções essenciais para a compreensão da mesma;

- . Dificuldade na organização e articulação das grandes sequências da história e no estabelecimento do equilíbrio entre o " tamanho " relativo das mesmas;

- . Dificuldade na manutenção de uma mesma instância de enunciação ao longo do texto ( embora poucos alunos tenham manifestado esta dificuldade, ela foi considerada grave, porque provoca uma "desconstrução" total do mesmo);

- . Ausência de elementos linguísticos de ligação entre as sequências do texto (normalmente onde eram necessários à coesão do mesmo);

. Utilização incorrecta dos tempos verbais.

Com base nas dificuldades apontadas, nos parâmetros considerados essenciais na planificação do texto (conforme referido no capítulo III da parte teórica), e na intervenção de ensino levada a cabo junto do Grupo Experimental, foi elaborada a seguinte grelha de análise, constituída por três grupos de variáveis:

**1) Variáveis dicotómicas:**

- . Introdutor de narrativa
- . Instância de enunciação
- . Paralelismo entre a situação inicial e a situação final

**2) Variáveis com valores totais:**

- . Total de formas verbais adequadas
- . Funções

**3) Variáveis com valores alternativos:**

- . Pontuação
- . Organizadores textuais
- . Referências
- . Formas verbais adequadas/ base temporal

Esta grelha de análise foi aplicada tendo em conta o esquema quinário da narrativa, sendo pois o texto dividido em cinco sequências:

- . Situação inicial
- . Acontecimento perturbador ou complicação
- . Acção ou reacção
- . Resolução
- . Situação final

2ª etapa: Análise dos textos:

Todos os textos (tanto os produzidos no pré-teste como no post-teste) foram passados a computador, com as finalidades de uniformizar a apresentação e de manter o anonimato dos autores. Foram também eliminados os erros ortográficos, por não serem considerados pertinentes neste tipo

de análise dos textos, e porque iriam posteriormente influenciar a classificação atribuída pelos professores.

Foi construído um quadro relativo a cada um dos parâmetros da grelha - ou variável observada -, no qual foram registadas as ocorrências relativas a cada texto.

Os dados obtidos com os resultados de cada aluno, provenientes da observação das variáveis nos dois textos (o primeiro produzido no pré-teste, e o segundo no post-teste), foram objecto da aplicação de um teste estatístico, com a finalidade de comprovar as hipóteses iniciais, relativas à evolução dos dois grupos, entre o pré-teste e o post-teste.

Descreveremos brevemente o procedimento utilizado na observação de cada parâmetro ou variável.

### **1) Variáveis dicotómicas:**

#### **. Introdutor de narrativa:**

Foi registada a presença ou ausência de um introdutor de narrativa adequado, tendo sido considerados adequados dois tipos de introdutor:

.um Organizador textual de tipo temporal - "Era uma vez...", "Há muito tempo...", nos textos cuja enunciação se situa na 3ª pessoa ;

.uma Expressão de apresentação, de tipo: "Sou Sindbad...", nos textos cuja enunciação se situa na 1ª pessoa.

A escolha de um introdutor do primeiro ou do segundo tipo está relacionada com aquilo a que Bronckart (1993) chamou a "organização de um tipo discursivo" e a construção de uma "base temporal" para um determinado texto.

#### **. Instância de enunciação:**

A observação desta variável, cuja importância já referimos, foi feita através da releitura integral de cada texto, com a finalidade de detectar se o narrador se mantém ao longo da história, bem assim como as marcas pessoais, demonstrativas, possessivas ou as desinências verbais correspondentes; ou se, pelo contrário, o discurso se processa alternadamente na 1ª ou na 3ª pessoa, havendo uma variação aleatória a nível da utilização dessas marcas.

Também neste caso se registou a presença ou ausência da manutenção da instância de enunciação escolhida no início do texto.

### **. Paralelismo entre a situação inicial e a situação final:**

Baseando-nos em Todorov (1972), que afirma que " toda a narrativa é a passagem de um estado inicial a um estado final" (pág. 378), considerámos importante o estabelecimento deste paralelismo entre dois estados, o inicial e o final, tendo igualmente registado a presença ou ausência desse paralelismo.

## **2) Variáveis com valores totais:**

### **. Total de formas verbais adequadas:**

Na análise desta variável, foram contabilizadas as formas verbais de cada texto, adoptando os critérios propostos por Bronckart (1985), que considera como "verbos": "os verbos conjugados (indicativo, imperativo, conjuntivo, condicional); os infinitivos não substantivados; os gerúndios e os participípios presentes; algumas formas verbais elípticas " (pág. 161). Foram igualmente contabilizadas, dentro do total de formas verbais utilizadas, as adequadas e não adequadas. -

A finalidade da análise desta variável foi a de avaliar qual a percentagem de formas verbais adequadas no total de verbos utilizados em cada texto.

Ainda de acordo com Bronckart (1985), os tempos verbais que aparecem, fundamentalmente, no texto narrativo, são o Pretérito Imperfeito, o Pretérito Perfeito, e os auxiliares de aspecto. Não excluímos outros, que considerámos adequados, como é o caso do Pretérito Mais que Perfeito e do Presente histórico. Considerámos que a avaliação da adequação de uma forma verbal dependia do contexto - frase ou proposição do texto.

As formas verbais foram, pois, divididas em adequadas e não adequadas. Daremos alguns exemplos de ambas.

Formas verbais adequadas:

. Pretérito Imperfeito: "O pai de Sindbad era rico..."; "O rapaz gastava a fortuna...";

. Pretérito Mais que Perfeito: "... tinha deixado uma grande fortuna....

. Pretérito Perfeito: "...Sindbad avistou um barco..."; "Foi vendido a um senhor rico..."

. Auxiliar de aspecto: "...o rei dos elefantes começou a abanar a árvore..."

. Presente (histórico): "O meu nome é Sindbad e vivo em Bagdad."

Formas verbais não adequadas:

"...o rei deu-lhe uma ordem para matar os elefantes...";

"... e o Sindbad disse-lhe se não havia muito perigo..."

Foi registado o número de formas verbais adequadas e calculadas as percentagens dessas formas no total de formas utilizadas.

### . Funções:

Segundo Barthes (1966), as funções dividem-se em cardeais, ou principais, e acessórias (catálises e índices), sendo as primeiras essenciais para a estruturação e articulação da narrativa. Estas funções cardeais resumem o conteúdo da história; por isso, para que o texto esteja completo, é necessário que sejam referidas todas essas funções.

Ao ler e analisar os recontos produzidos no pré-teste, verificámos que, nalguns casos, as sequências do texto estavam correctamente demarcadas, mas faltavam alguns elementos essenciais para a articulação e compreensão da história: as acções fundamentais das personagens ou funções. Daí a necessidade de introduzir esta variável.

As funções cardeais, ou acções essenciais no desenvolvimento da intriga, foram estabelecidas no número de 13, divididas da seguinte forma pelas cinco sequências do texto, tendo sido consideradas como funções cardeais as seguintes:

1ª sequência: Sindbad é um jovem rico que vive em Bagdad.

(2) Gasta a sua fortuna fazendo uma vida de luxo.

2ª sequência: O califa de Bagdad envia-o numa missão perigosa.

(3) Sindbad é capturado por piratas.

Os piratas vendem-no como escravo.

3ª sequência: O seu dono encarrega-o de uma tarefa.

(3) Sindbad desempenha eficazmente essa tarefa.

Torna-se caçador de elefantes.

4ª sequência: Certo dia, aparece o rei dos elefantes.

(3) Sindbad descobre o cemitério dos elefantes.

O seu dono recompensa-o por ele ter feito essa descoberta.

5ª sequência: Sindbad regressa a Bagdad.

(2) Reencontra a sua antiga vida com a família e amigos.

Fez-se a contagem do número de funções referidas em cada texto, primeiro em cada sequência, e depois no total do texto.

### **3) Variáveis com valores alternativos:**

#### **. Pontuação:**

Partindo-se do esquema quinário da narrativa, pretendia-se, ao ensinar os alunos a proceder à planificação do texto, que estes utilizassem um ponto parágrafo para delimitar cada uma das sequências do mesmo (o que não excluía a possibilidade de existirem mais parágrafos dentro da mesma sequência, à excepção da 1ª e da 5ª). Com efeito, segundo Fayol e Lété (1987), o ponto parágrafo aparece nos locais de “ruptura” (mudança de personagem, de cenário...) no interior do texto.

Foi feito o registo do tipo de pontuação utilizado no final de cada uma das cinco sequências em cada texto: ponto parágrafo, ponto final, vírgula, conector de tipo “e”, ou outro, ou nenhum tipo de elemento de ligação.

#### **. Organizadores textuais:**

De acordo com Bronckart (1985), os organizadores textuais marcam os planos do texto, asseguram a coerência entre as partes do mesmo, e são, no texto narrativo, principalmente de tipo temporal, devido ao carácter essencialmente cronológico da narrativa. A análise incidiu, apenas, nos organizadores utilizados no início de cada uma das cinco sequências do texto.

Registou-se, para cada texto e relativamente a cada uma das cinco sequências, a utilização de um organizador temporal, de um organizador não temporal (de tipo explicativo, por exemplo), de um conector (no caso de ser utilizada uma vírgula ou de não existir sinal de pontuação); ou ainda a ausência de qualquer tipo de elemento linguístico que desempenhe essas funções.

### **. Referências:**

Também aqui se consideraram os elementos linguísticos utilizados para estabelecer a ligação entre as cinco sequências do texto, assegurando a coesão do mesmo.

Villaça Koch (1991), considera a existência de dois tipos de referências, a que chama “formas remissivas”, que remetem para outro elemento ou proposição do texto: referenciais e não referenciais, tendo as primeiras um conteúdo semântico em si próprias, e as segundas não.

Foi analisada a existência ou não destas formas remissivas, considerando as situações em que elas eram necessárias para o estabelecimento da coesão do discurso (por exemplo, se, ao utilizar um pronome, já havia uma referência anterior à qual se poderia ligar esse pronome, como um nome ou uma proposição ou frase ).

Foi considerado também que era necessário valorizar mais a utilização de determinadas formas, em detrimento de outras. Por exemplo, a utilização de uma substituição ou reformulação lexical foi mais valorizada do que a simples repetição ou reiteração de um vocábulo.

Assim, registou-se a ocorrência de formas remissivas referenciais - repetição, substituição ou reformulação -; e de formas remissivas não referenciais - pronominais ou adverbiais -, podendo ocorrer ambas em simultâneo.

### **. Formas verbais adequadas / base temporal:**

Com a finalidade de analisar mais em pormenor a utilização das formas verbais, estas foram relacionadas com as várias sequências do texto - em que predominam proposições de “primeiro plano” ou de “plano de fundo” -, e com a criação e manutenção da base temporal do mesmo, directamente relacionada com o uso de um ou outro tipo de formas.

## **CAPÍTULO IV**

### **Análise de resultados**

A análise de resultados irá ser feita de acordo com os dois tipos de critérios referidos anteriormente: análise qualitativa e avaliação quantitativa dos textos.

Relativamente à análise qualitativa, serão apresentados os resultados médios do Grupo Experimental e do Grupo de Controle, no pré-teste e no post-teste, e os ganhos de ambos os grupos entre os dois momentos, em cada uma das variáveis observadas (ou parâmetro da grelha de análise).

Serão igualmente apresentados em anexo os resultados individuais de cada grupo, nos dois momentos.

No que diz respeito à avaliação quantitativa, serão apresentadas as médias de classificações dos dois grupos, no pré-teste e no post-teste e os resultados da análise de variância, aparecendo as classificações individuais de cada grupo, nos dois momentos, também em anexo.

Será feita igualmente, para alguns casos individuais, a comparação entre os resultados da análise qualitativa e quantitativa. Estes casos serão os dos alunos dos dois grupos cujas classificações obtidas na avaliação quantitativa revelam melhorias substanciais entre o pré-teste e o post-teste.

#### **4.1. Análise qualitativa:**

Apresentaremos os resultados deste tipo de análise agrupando as variáveis observadas da seguinte forma:

- -Variáveis nas quais se registou a presença ou ausência de uma ocorrência: Introdutor de narrativa, Instância de enunciação e Paralelismo entre a situação inicial e final;
- -Variáveis nas quais se fez a contagem de valores totais: Formas verbais adequadas e Funções (tendo esta segunda, ao contrário da primeira, um valor máximo);
- -Variáveis nas quais se fez o registo dos números e percentagens de alunos que utilizam uma ou outra das formas possíveis: Pontuação, Organizadores textuais, Referências e Formas verbais adequadas/ base temporal.

#### 4.1.1. Variáveis dicotômicas (presença/ausência de uma ocorrência)

Na análise deste grupo de variáveis, foi utilizado um teste de hipóteses de diferença de proporção de uma variável denominada “ganho”. O valor desta variável foi obtido fazendo a diferença entre as percentagens do post-teste e do pré-teste, nos dois grupos.

##### . Introdutor de narrativa:

Verificamos que os resultados nesta variável apontam no sentido da maior evolução do Grupo Experimental, confirmando, assim, a hipótese inicial. Vejamos quais são esses resultados:

Número e percentagem de alunos que utilizam um Introdutor de narrativa adequado

| Grupos     | GE |      | GC |       |
|------------|----|------|----|-------|
|            | Nº | %    | Nº | %     |
| Pré-teste  | 15 | 75%  | 15 | 88,2% |
| Post-teste | 20 | 100% | 12 | 70,6% |

Além da subida de percentagens no GE e da descida no GC, o resultado do GE no post-teste também revela que a totalidade dos alunos desse grupo utilizou um Introdutor de narrativa adequado.

Através da aplicação do referido teste, encontramos, para a variável “ganho”, os valores de  $P1 = 0,250$  (GE) e  $P2 = 0,176$  (GC).

O resultado deste teste é significativo de maior evolução do GE, sendo o valor obtido de  $z = 3.18$ .

A presença ou ausência de um Introdutor de narrativa adequado está directamente relacionada com a planificação do texto, na medida em que o sujeito, ao elaborar o plano, tem de situar a narrativa a nível enunciativo e temporal (criação da base temporal e enunciativa).

O Introdutor de narrativa é considerado por vários autores (Schneuwly, 1988; Rosat, 1988; Oñate, 1982; Schneuwly e Rosat, 1989) como um tipo específico de organizador textual, cujo uso está dependente das escolhas iniciais feitas pelo enunciador. É um elemento que funciona de imediato como um marcador do tipo de “ancrage” (ancoragem) (Rosat, 1988) do texto, a vários níveis: definição ao tipo discursivo (Bronckart, 1985); tomada de posição do enunciador face ao enunciatário e ao enunciado que vai produzir (parâmetros de interacção social, Bronckart, 1985); e fixação da base temporal do texto (Dolz, 1990 e 1993; Bronckart, 1993), estando essa base relacionada com os

dois níveis anteriores - tipo discursivo e base enunciativa. Sendo, pois, o introdutor de narrativa considerado como um tipo específico de organizador textual, com uma função essencialmente de "ancrage", teremos de analisar as suas ocorrências nos sujeitos da amostra, cruzando-o com a escolha da instância de enunciação e a fixação da base temporal do texto.

Os resultados individuais obtidos nesta variável são apresentados no anexo A.

Daremos alguns exemplos de Introdutores de narrativa que considerámos adequados e não adequados.

Do primeiro tipo, podemos citar:

" Era uma vez... "

" Sindbad era um rapaz rico... "

" O meu nome é Sindbad . "

Do segundo tipo, referiremos:

" Sindbad desde que nasceu ... "

" Sindbad vivia como rei... "

" Sindbad tinha sido chamado pelo califa ... "

Poderemos mesmo aproximar este último de uma situação de "ausência de introdutor", uma vez que não existe nenhum elemento com a função de "ancrage" (Bronckart, 1985) temporal e enunciativo desempenhada por este elemento.

Considerando agora as várias formas de introdução da narrativa utilizadas pelos dois grupos no pré-teste e no post-teste, é interessante verificar em particular as ocorrências da utilização da forma standartizada de introdução de narrativa: "Era uma vez...", característica dos níveis etários mais baixos (Rosat, 1988).

Constatamos que, para além do facto já apontado (que a totalidade dos alunos do GE utilizou no post-teste um introdutor de narrativa adequado), se operou neste grupo um distanciamento relativamente à forma standartizada, referido por Rosat (1988), como veremos na discussão dos resultados. Este distanciamento é acompanhado de um domínio progressivo e de uma maior facilidade de manejo dos processos de abertura do texto. Assim, enquanto no pré-teste, no Grupo Experimental, em 15 alunos (75% do total) que tinham utilizado um I.N. adequado, 12 (60% do total) tinham-no feito através da forma "standard": "Era uma vez..."; no post-teste, em 20 alunos (100%), apenas 3 (15%) utilizam essa forma, optando os restantes 17 (85%) pela instância de

enunciação na 1ª pessoa, e manifestando assim uma capacidade maior de diversificação na utilização dos introdutores de narrativa, utilizando expressões de tipo: "Eu chamo-me Sindbad..."; "O meu nome é Sindbad"; "Eu, Sindbad, sou..."; "Olá! O meu nome é Sindbad..." (revelando esta última a emergência de uma atitude de tomada de posição do enunciador face ao destinatário e ao próprio enunciado).

Se compararmos estes resultados com os do Grupo de Controle, verificamos que, no pré-teste, dos 15 alunos (82,2% do total) que tinham utilizado um I.N. adequado, 9 (52,9% do total) tinham empregue a expressão "Era uma vez..."; no post-teste, dos 12 (70,6%) que utilizam um I.N. adequado, 5 (29,4%) continuam a empregar a mesma expressão standartizada.

Verificamos, pois, que, no post-teste, enquanto no GE, 15% dos alunos utilizam a forma standard, no GC essa percentagem é de 29,4%, o que significa que os alunos do GC não tiveram o mesmo tipo de evolução.

Para além disso, verificamos, no GC, a existência de uma maior percentagem de alunos (29,4%) que não utilizam no post-teste um introdutor adequado, ou não utilizam mesmo nenhum introdutor, como por exemplo:

"Sindbad tinha sido chamado..." (ausência de introdutor); "O Sindbad foi herdeiro..."; "Era um menino...."; "Sindbad vivia como rei...".

### **. Instância de enunciação:**

Os valores médios obtidos nesta variável também vão no sentido de uma maior evolução do Grupo Experimental, embora o resultado do teste não tenha sido significativo. Vejamos quais são esses valores:

Número e percentagem de alunos que mantêm a Instância de enunciação  
ao longo do texto

| Grupos     | GE |      | GC |       |
|------------|----|------|----|-------|
|            | Nº | %    | Nº | %     |
| Pré-teste  | 18 | 90%  | 15 | 88,2% |
| Post-teste | 20 | 100% | 14 | 82,4% |

O quadro mostra uma maior evolução do GE, pois a percentagem de alunos que mantém a Instância de enunciação sobe 10%, enquanto no GC desce 5,8%.

Também neste caso todos os alunos do GE utilizaram de forma correcta uma determinada Instância de enunciação no post-teste, mantendo-a do início até ao final do texto, o que não aconteceu no GC.

Os resultados individuais são apresentados no anexo B.

Quanto aos tipos de enunciação escolhidos, verificamos que, no GE, no pré-teste, 17 alunos (85%) optam pela enunciação na 3ª pessoa, e 3 (15%) na 1ª, mantendo-a do início ao final do texto. Isto pode significar que estes 3 alunos já possuíam a capacidade de distanciamento e descentração relativa ao enunciado, comprovada pela manutenção do mesmo tipo de marcas de enunciação nesse mesmo enunciado. No post-teste, são 17 (85%) os que optam pela 1ª pessoa, e 3 (15%) pela 3ª, mantendo a totalidade dos alunos a mesma instância ao longo do texto.

No GC, verificamos que, no pré-teste, escolhem uma instância de enunciação na 1ª pessoa 5 alunos (29,4%), e na 3ª pessoa 12 (70,5%). De entre os 5 primeiros, 3 mantêm essa instância até ao final do texto, enquanto os restantes 2 alternam formas de discurso na 1ª e na 3ª pessoa, do que podemos deduzir que estamos perante uma situação de domínio da instância discursiva diferente da referida anteriormente, quanto ao GE. No que diz respeito aos restantes 12, todos mantêm a instância escolhida. No post-teste, dos 5 alunos que tinham escolhido a 1ª pessoa, fazem-no agora apenas 4, sendo que um deles não a mantém desde o início até ao final, o que significa que a escolha feita não corresponde a uma evolução no sentido da descentração do sujeito enunciador face ao enunciado (Rosat, 1988), como analisaremos na discussão dos resultados. Dos 13 que escolheram a 3ª pessoa, 11 mantêm-na, e 2 não a mantêm.

Vejamos alguns exemplos de alunos que, tendo escolhido uma ou outra instância de enunciação, a mantêm ou não ao longo do texto. Para isso, teremos de incluir também nestes exemplos marcas relativas ao tipo de introdutor e à base temporal (que referiremos mais adiante), tal como as desinências pessoais respectivas.

Daremos alguns exemplos de proposições extraídas dos textos de dois alunos do GE que tinham optado no pré-teste por uma instância de enunciação na 3ª pessoa, não a tendo mantido, e que optam no post-teste pela utilização da 1ª pessoa, conseguindo mantê-la até ao final do texto.

Comecemos pelo aluno Ge:

**Pré-teste:**

"Sindbad era um rapaz que morava em Bagdad."

"...mas o barco deles era mais rápido e logo facilmente chegaram ao pé de nós e nos amarraram levando-nos para umas ilhas distantes."

"Chegando a casa levei o meu senhor até lá e ele disse-me..."

"...mas o senhor não o deixou de mãos vazias, deu-lhe muito marfim..."

"... e o Sindbad tornou-se rico..."

**Post-teste:**

"Eu, Sindbad, sou filho de um abastado mercador de Bagdad."

"Certo dia o Califa de Bagdad mandou-me chamar."

"Eu fui comprado por um senhor..."

"Voltei para casa..." e "Todas as noites prometia não viajar mais."

Verificamos que este aluno que, no pré-teste, não conseguiu estabelecer um tipo de "ancrage" inicial que orientasse as escolhas feitas posteriormente ao longo do texto, no post-teste, fez, logo de início, uma escolha enunciativa e temporal, decorrente da planificação realizada, mantendo-a, sem interferências ou rupturas, até ao final do texto.

Vejamos agora o caso do aluno **Te**, que, tendo escolhido, no pré-teste, inicialmente uma instância de enunciação na 3ª pessoa, não a consegue manter, operando rupturas enunciativas:

**Pré-teste:**

"Era uma vez um marinheiro chamado Sindbad..."

"Um dia o rei de Bagdad chamou o marinheiro Sindbad..."

"Ele já no mar alto avistou um barco de piratas e mudou logo de rota mas como o barco deles era rápido depressa nos apanhou" (temos aqui o ponto de viragem enunciativa, que se vai manter quase até ao final do texto)

"...eu vim a pé ter com mercador e disse-lhe..." e "ele disse logo para eu o levar lá e eu levei-o."

"...e disse-lhe que pedisse o que quisesse" ... "Ele pediu para voltar para a sua terra..." (temos aqui o segundo ponto de viragem, regressando à instância de enunciação na 3ª pessoa)

"Ele voltou para sua casa..."

### **Post-teste:**

"Eu, Sindbad, sou filho de um abastado mercador de Bagdad."

"Um dia, o rei mandou-me chamar..."

"Eu fui vendido por uma moeda de prata..."

"Fui a correr avisar o meu amo..."

"Quando cheguei a Bagdad... e assim voltei a ter uma vida luxuosa."

Verificamos, pois, neste aluno, uma situação paralela à do aluno anterior, quanto à manutenção da instância de enunciação no post-teste.

Passemos agora a alguns exemplos retirados das produções dos alunos do Grupo de Controle, recordando que neste grupo 2 alunos não mantinham a base enunciativa no pré-teste, enquanto esse número sobe para 3 no post-teste.

Começemos pelo caso do aluno **Bc**, que, no pré-teste, escolhe inicialmente uma instância de enunciação na 1ª pessoa, e no post-teste passa para a 3ª pessoa, não conseguindo manter nenhuma nos dois momentos.

### **Pré-teste:**

"O meu nome é Sindbad. Sou filho de um mercador..."

"...e o Sindbad foi à procura de um barco..."

"Sindbad foi vendido... a um mercador muito rico."

"E Sindbad prometeu que nunca mais se metia numa aventura..."

### **Post-teste:**

"Era uma vez um mercador muito rico..."

"Um dia o califa chamou Sindbad para entregar umas jóias a um rei. Pusêmo-nos dentro do barco e lá fomos. Chegámos bem..."

"Quando cheguei entreguei as jóias ao rei e depois pus-me a caminho de casa quando viu um barco de piratas... pediu então a Alá para o salvar..."

"e Sindbad voltou a fazer muitas festas..."

Finalmente, atentemos no caso do aluno **Jc**, que no pré-teste tinha mantido a base enunciativa, não o fazendo no post-teste. Essa base enunciativa, escolhida inicialmente, era de tipo Presente - 1ª pessoa. Vejamos então alguns exemplos:

### Pré-teste:

"O meu nome é Sindbad..."

"Viajei imenso tempo..."

"O senhor deu-me um barco... e lá cheguei ao meu grande palácio e conquistei a minha nova vida..."

### Post-teste:

"Era uma vez um menino chamado Sindbad."

"Não havia ninguém estava deserto eu Sindbad deitei-me."

"Voltei na manhã seguinte e ouvi um barulho..."

"... levei a mala e o barco cheio de valiosos dentes de marfim e quando cheguei, cheguei com uma alegria de desmaiar... as pessoas alegres de me verem feliz e contente e vivo o califa dirigiu-se a ele e entregou-lhe uma caixa de jóias..."

"... e assim ficou de novo rico e alegre com o seu luxo."

Através dos exemplos retirados do post-teste, em que há várias rupturas enunciativas, verificamos que o facto de este aluno ter utilizado uma instância de tipo 1ª pessoa no pré-teste, não era significativo da sua capacidade de distanciamento em relação ao enunciado, pois se revela totalmente incapaz de manter esse distanciamento no post-teste.

### . Paralelismo entre a situação inicial e a situação final:

Embora nesta variável o resultado do teste também não seja significativo, os dados obtidos não contrariam a hipótese inicial, uma vez que ambos os grupos registam uma subida, mas esta é mais acentuada no GE.

Número e percentagem de alunos que estabelecem o paralelismo entre a SI e a SF

| Grupos     | GE |     | GC |       |
|------------|----|-----|----|-------|
|            | Nº | %   | Nº | %     |
| Pré-teste  | 12 | 60% | 8  | 47,1% |
| Post-teste | 16 | 80% | 9  | 58,8% |

Verificamos que a percentagem de alunos que estabelece o paralelismo sobe mais no GE do que no GC. O GE regista um ganho de 20%, e o GC apenas de 11,7%.

Os resultados individuais são apresentados no anexo C.

Daremos alguns exemplos de situações em que se estabelece o paralelismo e de outras em que isso não acontece.

Situações em que os sujeitos estabelecem o paralelismo entre a situação inicial e a situação final:

.Era uma vez um rapaz chamado Sindbad. Ele era muito rico... Sindbad dava enormes banquetes, para a sua família e para os seus amigos.. (situação inicial)

.Sindbad ficou outra vez rico e pôde dar de novo banquetes e presentes à sua família e amigos. Sindbad prometeu que nunca mais faria outra viagem!. (situação final)

.Eu chamo-me Sindbad e sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu deixou-me uma grande fortuna.. (situação inicial)

.Regressei a casa de novo e tomei a dar banquetes aos meus amigos.. (situação final)

Situações em que os sujeitos não estabelecem o paralelismo entre a situação inicial e a situação final:

.Sindbad foi herdeiro da fortuna do pai ele fazia imensos banquetes e comprava presentes aos amigos.... (situação inicial)

.Quando chegou a Bagdad contou a sua aventura e tinha mostrado o marfim que o senhor deu mas o rei califa ainda lhe deu jóias.. (situação final)

.Sou um jovem chamado Sindbad...Gastava todo o meu dinheiro em banquetes,... dava presentes a todos os meus amigos.. (situação inicial)

.Quando cheguei a casa todos me receberam bem e eu prometi nunca mais viajar.. (situação final).

Sintetizando os resultados obtidos neste conjunto de variáveis, verificamos que o GE registou uma melhoria mais acentuada em todas elas, embora nem sempre se tenha obtido valores significativos. Estes resultados, contudo, não contrariam a hipótese inicial de maior evolução do GE, pois ela verifica-se em termos de acréscimo de percentagens de alunos que revelam a presença da ocorrência analisada. Salientemos também que os valores obtidos nas variáveis “Introdutor de narrativa” e “Instância de enunciação” podem ser considerados paralelos, uma vez que em ambas as

variáveis o GE sobe e o GC desce, e o GE obtem um valor máximo no post-teste, o que significa que todos os alunos atingiram o objectivo pretendido nestas variáveis.

#### 4.1.2. Variáveis com valores totais:

Na análise deste grupo de variáveis, partiu-se do pressuposto de que se trata de variáveis que medem a intensidade de uma capacidade de produzir determinadas ocorrências (palavras, verbos, funções...), e que essas variáveis podem ser consideradas intervalares e contínuas. Foi aplicado o mesmo tipo de teste que para o grupo de variáveis anterior.

#### .Total de formas verbais adequadas:

Parece-nos fundamental apresentar neste ponto as percentagens de Formas verbais adequadas no total de verbos, embora apresentemos adiante mais alguns resultados relativos à utilização das formas verbais.

As Formas verbais utilizadas foram divididas em adequadas e não adequadas, como já referimos. A utilização das formas verbais é um factor de grande peso na avaliação da qualidade de um texto, e por essa razão esta foi considerada uma variável fundamental.

Médias do total de verbos e percentagens de formas verbais adequadas

| Grupos |            | Total  | %      |
|--------|------------|--------|--------|
| GE     | Pré-teste  | 82,950 | 85,29% |
|        | Post-teste | 87,000 | 94,71% |
| GC     | Pré-teste  | 66,588 | 82,42% |
|        | Post-teste | 71,176 | 84,29% |

Como podemos observar, a percentagem média de formas verbais adequadas aumentou bastante mais no GE do que no GC, o que significa que a percentagem de formas verbais não adequadas diminuiu também bastante mais no GE.

Através da aplicação do mesmo teste, encontramos um ganho de 0.941 para o GE, e de 0.187 para o GC, o que dá um resultado significativo de maior evolução do primeiro, tendo sido obtido o valor de  $z = 6.99$ .

Os resultados individuais são apresentados no anexo D.

### . Funções:

Nesta variável, foram considerados os valores médios de cada grupo, relativos ao número de funções referidas na totalidade do texto - valores globais -, e em cada uma das sequências - valores parcelares.

Estes valores apontam no sentido da confirmação da hipótese de maior evolução do Grupo Experimental, como veremos.

Valores globais - médias dos grupos

| Grupos | Pré-teste | Post-teste |
|--------|-----------|------------|
| GE     | 11,150    | 12,000     |
| GC     | 11,529    | 11,176     |

Verificamos que a média de funções referida subiu no GE e desceu no GC, o que é comprovado pelo resultado do teste aplicado, no qual se obteve um valor de  $z = 8.55$ , que corresponde a um resultado significativo de maior evolução do GE.

Quanto aos valores parcelares - distribuição das funções em cada uma das sequências do texto, as médias dos grupos são as seguintes:

| sequências | GE<br>Pré-teste | GE<br>Post-teste | GC<br>Pré-teste | GC<br>Post-teste | valores<br>máximos |
|------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|--------------------|
| 1          | 1,750           | 1,900            | 1,941           | 1,705            | 2,000              |
| 2          | 2,850           | 2,950            | 2,647           | 2,588            | 3,000              |
| 3          | 2,700           | 2,700            | 2,705           | 2,647            | 3,000              |
| 4          | 2,350           | 2,700            | 2,705           | 2,529            | 3,000              |
| 5          | 1,500           | 1,750            | 1,529           | 1,705            | 2,000              |

Verificamos que as médias do GE sobem em todas as sequências, excepto na 3ª, em que se mantêm; pelo contrário, as do GC descem em todas, excepto na 5ª.

Por outro lado, as percentagens de alunos que, em cada grupo, referem a totalidade das funções, são de 40% no GE (pré-teste e post-teste) e de 29,4% (pré-teste) e 17,6% (post-teste) no GC.

A percentagem de alunos mantém-se, pois, no GE, e desce no GC, significando que neste último houve menos alunos que referiram todas as funções do texto, no post-teste.

Segundo Barthes (1966), as funções cardiais são aquelas que fazem avançar a história, sendo, portanto, essenciais para a compreensão da mesma. Considerámos como funções essenciais neste conto aquelas que constituem o seu "esqueleto", sejam elas descritas em proposições relativas a estados, como é o caso da situação inicial e final, ou a acontecimentos, como a complicação, acção ou resolução. Já referimos essas funções no ponto dedicado à descrição do procedimento.

Ao elaborar o reconto, era fundamental que o aluno fizesse referência a todas as funções consideradas essenciais no texto, sob pena de obstruir a compreensão do leitor. Foram consideradas 13 funções fundamentais no conto, distribuídas pelas 5 sequências, tendo a primeira e a última 2 funções, e as sequências intermédias 3 funções cada uma.

#### **4.1.3. Variáveis com valores alternativos:**

Na análise deste grupo de variáveis, apresentaremos os resultados relativos a percentagens de alunos que, nos dois grupos, optam pela utilização de um ou outro tipo de ocorrências possíveis. Foi aplicado igualmente o teste de hipóteses de diferenças de proporção para a variável "ganho", calculada para cada um dos grupos.

#### **. Pontuação:**

Nesta variável, analisou-se o tipo de marca de pontuação utilizado pelos sujeitos para delimitar cada uma das cinco sequências do texto. Pretendia-se que, através do processo de planificação, aqueles utilizassem um ponto parágrafo ou um ponto final (embora menos adequado, foi considerado um sinal de pontuação aceitável), para demarcar cada uma dessas sequências. As outras duas possibilidades, utilização da vírgula ou de um conector, ou ausência de marca, foram consideradas inadequadas.

A nível geral, começamos por considerar quantos alunos utilizam sempre um ponto parágrafo ou um ponto final (marcas de pontuação consideradas adequadas, embora a primeira seja mais correcta), para demarcar as cinco sequências do texto.

No GE, no pré-teste, são 10 (50%) os alunos que usam parágrafo ou ponto nas cinco sequências, número esse que sobe para 16 (80%) no post-teste; no GC, temos, no pré-teste, 6 (35,2%) alunos e 8 (47%) no post-teste. Isto significa que houve, em termos percentuais, um acréscimo de 30% de alunos no GE, e de apenas 11,8% no GC, para além do facto de a percentagem de alunos do GE ser, no post-teste, bastante mais elevada do que a do GC.

Apresentaremos agora os resultados relativos à utilização do ponto parágrafo, marca mais adequada à delimitação de cada uma das sequências:

Utilização do ponto parágrafo

| Grupos | Sequências | 1ª    | 2ª    | 3ª    | 4ª    | 5ª    |
|--------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| GE     | Pré-teste  | 75%   | 55%   | 45%   | 40%   | 85%   |
|        | Post-teste | 90%   | 85%   | 70%   | 65%   | 95%   |
| GC     | Pré-teste  | 82,3% | 53%   | 17,6% | 47,1% | 94,1% |
|        | Post-teste | 76,4% | 47,1% | 47,1% | 70,5% | 100%  |

Verificamos, quanto à utilização do ponto parágrafo, que as percentagens de alunos subiram nas cinco sequências no GE, enquanto no GC subiram apenas nas três últimas.

Através da aplicação do teste, obtemos um resultado significativo nas sequências 1 e 2, correspondentes à demarcação entre a situação inicial e a complicação (acontecimento perturbador), e a complicação e a acção (por parte do herói): os valores obtidos foram de  $z=2.13$  para a 1ª sequência, e de  $z=3.06$  para a 2ª.

Apresentamos no anexo E as percentagens de alunos que utilizam cada uma das marcas de pontuação possíveis para delimitar cada uma das sequências, considerando quatro possibilidades: ponto parágrafo, ponto final, vírgula ou conector, e ausência de marca de pontuação; e no anexo F os resultados individuais.

#### . Organizadores textuais:

Na análise desta variável, era necessário considerar qual o tipo de organizador adequado em cada uma das sequências do texto. Foram considerados como os mais adequados os seguintes tipos de organizadores:

1ª sequência: Organizador temporal (instância de enunciação na 3ª pessoa) ou Expressão de apresentação (instância de enunciação na 1ª pessoa), como por exemplo: “Era uma vez”, “Há muito tempo” (3ª pessoa); “Sou Sindbad”, “Eu chamo-me Sindbad”.

2ª sequência: Organizador temporal, de tipo: “Um dia”, “Certo dia”;

3ª sequência: Organizador de tipo causal ou explicativo, como: “Assim”, “Desse modo”, “Dessa forma” (embora nesta sequência a não utilização de organizador possa ser considerada adequada, pois a sequência poderia ser iniciada por uma expressão de tipo: “O meu amo” ou “O meu novo senhor”, como o mostram os resultados baixos obtidos em ambos os grupos);

4ª sequência: Organizador temporal, como: “Passada uma semana”, “Certo dia”, “Numa manhã”;

5ª sequência: Organizador temporal (“Nesse dia”, “Na semana seguinte”) ou Organizador de tipo explicativo (“E assim”, “Desse modo”).

Embora, de acordo com Bronckart (1985), o tipo de organizador mais frequente no texto narrativo seja o organizador temporal, não podemos analisar as ocorrências globais desse tipo de organizador, visto ele não ser o mais adequado em algumas das sequências.

Como dados gerais, considerando os números e percentagens de alunos que utilizam em todas as sequências um organizador adequado (à exceção da primeira, que já foi analisada em relação ao Introdutor de narrativa, mas incluindo a 3ª), temos que, no GC, nenhum aluno o faz, nem no pré, nem no post-teste; no GE, nenhum aluno o faz no pré-teste, fazendo-o 2 (10%) no post-teste. Estes resultados globais, embora baixos, apontam, pois, para uma maior evolução do GE.

Se excluirmos a 3ª sequência, pelas razões já apontadas, e tivermos em conta apenas as sequências 2, 4 e 5, encontramos, no GC, no pré-teste, um aluno (5,9%) que utiliza organizadores adequados, enquanto no post-teste nenhum aluno o faz; no GE, temos 2 alunos (10%) no pré-teste e 7 (35%) no post-teste. Há, pois, uma maior subida no GE, em termos gerais, no que diz respeito ao uso de organizadores textuais.

Apresentaremos agora os resultados relativos a cada uma das sequências, considerando o tipo de organizador adequado a cada uma delas.

Na 1ª sequência, e visto que o Introdutor de narrativa é um tipo específico de organizador, remetemo-nos para os resultados apresentados nessa variável, que, como vimos, apontam para uma subida do GE e uma descida do GC.

Passemos às sequências seguintes:

## 2ª sequência

Percentagem de alunos que utilizam um organizador temporal

|    |            |       |
|----|------------|-------|
| GE | Pré-teste  | 55%   |
|    | Post-teste | 80%   |
| GC | Pré-teste  | 58,9% |
|    | Post-teste | 23,5% |

Verificamos que esta percentagem sobe no GE e desce no GC, o que aponta para uma melhoria do primeiro em relação à utilização do organizador temporal nesta sequência. O resultado do teste é significativo, tendo-se obtido um valor de  $z = 3.997$ .

Na 3ª sequência, as percentagens de alunos que utilizam um Organizador considerado adequado não se alteram nos dois grupos. Temos, no GE, 10% de alunos que o utilizam no pré-teste, mantendo-se essa percentagem no post-teste; no GC, nenhum aluno utiliza esse tipo de organizador, nem no pré nem no post-teste. Verificamos que a situação que mais ocorre é a da ausência de um elemento que desempenhe as funções de organizador (GE: 80% - 65%; GC: 52,9% - 76,5%). Apesar disto, no GE a percentagem destes alunos desce, enquanto no GC sobe, o que aponta para uma relativa melhoria do GE.

## 4ª sequência

Percentagem de alunos que utilizam um Organizador temporal

|    |            |       |
|----|------------|-------|
| GE | Pré-teste  | 65%   |
|    | Post-teste | 80%   |
| GC | Pré-teste  | 47,1% |
|    | Post-teste | 58,8% |

Nesta sequência, as percentagens de alunos que utilizam um Introdutor correcto aumentam em ambos os grupos, mas esse aumento, embora não seja significativo, é maior no GE do que no GC.

Na 5ª sequência, considerou-se como adequada a utilização dos dois tipos de organizadores. As percentagens de alunos que utilizam um ou outro tipo sobem nos dois grupos, entre o pré-teste e o post-teste.

Os resultados individuais nesta variável são apresentados no anexo G.

## . Referências:

Relativamente a esta variável, apresentaremos separadamente os resultados dos dois tipos de formas considerados - formas remissivas referenciais e formas remissivas não referenciais -, pois poderiam ser utilizadas em simultâneo pelo mesmo aluno no mesmo texto.

Os dados gerais obtidos na análise desta variável remetem-nos, antes de mais, para a constatação de que as formas remissivas são, em geral, de difícil utilização nesta faixa etária (se exceptuarmos talvez as reiteraões e as formas remissivas pronominais, de tipo “ele”). Contudo, encontramos, como resultados gerais, e considerando o número de alunos que utilizaram uma dessas formas pelo menos uma vez para articular duas sequências do texto entre si, uma maior evolução no GE quanto à utilização dos dois tipos de formas.

Com efeito, relativamente às formas remissivas referenciais (reiteração, substituição e reformulação), e se considerarmos em conjunto o uso da reformulação e da substituição, temos, no pré-teste, 14 alunos (70%) que utilizam uma destas formas, e no post-teste 16 (90%). No GC, temos, no pré-teste, 12 alunos (70,5%) que utilizam uma dessas formas, descendo esse número para 10 (58,8%) no post-teste.

Quanto às formas remissivas não referenciais (pronominais e adverbiais), encontramos, no GE, no pré-teste 13 alunos (65%) que usam um dos tipos de formas, e no post-teste 17 (85%). No GC, esses números são de 12 (70,5%) no pré-teste, e 9 (52,9%) no post-teste.

Como podemos ver, o número de alunos que usam ambos os tipos de formas sobe no GE e desce no GC, havendo, pois, uma maior evolução do primeiro.

Analisaremos agora os resultados relativos à utilização de cada um desses tipos de formas, distribuídos pelas cinco sequências do texto.

Começaremos pelas formas remissivas referenciais, aquelas que têm em si conteúdo semântico, e que considerámos poderem ser de três tipos, situados numa escala de dificuldade crescente de elaboração: reiterativo (1), substitutivo (2) e reformulativo (3). Consideraremos seguidamente a situação de ausência de forma remissiva, quando necessária (0).

## Formas remissivas referenciais nas cinco sequências do texto

### Percentagem de alunos

| tipos | 1   |      |      |      | 2   |      |      |      | 3   |      |      |      |
|-------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|
|       | GE  |      | GC   |      | GE  |      | GC   |      | GE  |      | GC   |      |
|       | pré | post | pré  | post | pré | post | pré  | post | pré | post | pré  | post |
| 1ª    | 5   | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    | 0    |
| 2ª    | 65  | 55   | 47,1 | 47,1 | 0   | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    | 0    |
| 3ª    | 55  | 25   | 47,1 | 29,4 | 10  | 20   | 23,5 | 5,9  | 25  | 30   | 17,6 | 23,5 |
| 4ª    | 45  | 50   | 70,6 | 58,8 | 15  | 20   | 11,8 | 0    | 5   | 10   | 0    | 11,8 |
| 5ª    | 35  | 40   | 41,1 | 35,3 | 30  | 15   | 11,8 | 23,5 | 10  | 25   | 23,5 | 23,5 |

Através da aplicação do teste de hipóteses de diferença de proporção, verificamos que, considerando em conjunto as percentagens relativas à substituição e reformulação, o resultado obtido na 3ª sequência é significativo de maior evolução do GE, sendo o valor de  $z = 2.39$ .

Faremos mais alguns comentários aos resultados apresentados:

- Na 1ª sequência do texto, não aparecem praticamente referências (veremos mais adiante que o mesmo se passa com as formas não referenciais); isto acontece porque, em princípio, não existem ainda elementos textuais para os quais seja necessário remeter ou fazer remissão;
- É a partir da 2ª sequência do texto que esses elementos se tornam fundamentais para assegurar a coesão das partes e do todo;
- Observando o quadro constatamos que as formas remissivas referenciais mais utilizadas são as repetições ou reiteraões, isto em ambos os grupos. Estas são, com efeito, as de mais simples utilização, sendo que as substituições ou reformulações lexicais aparecem geralmente num grau mais avançado de domínio da escrita;
- Relativamente às realizações de cada um dos grupos, verificamos que a percentagem de alunos que utiliza substituições lexicais aumenta, no GE, na 3ª e 4ª sequências, e no GC, apenas na 5ª; a percentagem dos que empregam reformulações, correspondentes a fórmulas lexicais mais elaboradas, aumenta no GE na 3ª, 4ª e 5ª sequências, e no GC apenas na 3ª.

Daremos alguns exemplos destes três tipos de formas remissivas referenciais, retiradas do post-teste dos dois grupos:

"O senhor ficou muito feliz. ...

No dia seguinte o senhor levou Sindbad..."

"...e aí percebi que íamos ser vendidos..."

Eu fui vendido a um rico homem..." (reiteração)

"Fomos aí vendidos como escravos."

Fui comprado..." (substituição por oposição)

"Então chegou um mercador rico..."

Quando Sindbad chegou a casa do senhor..."

"...Sindbad foi vendido a um rico comerciante..."

Aquele novo senhor..." (reformulação)

Apresentaremos agora os resultados relativos às formas remissivas não referenciais, aquelas que, não tendo conteúdo semântico em si mesmas, funcionam por referência ou remissão a outros elementos textuais, podendo ser de tipo pronominal (1), adverbial (2). Consideraremos igualmente a situação de ausência de forma remissiva, quando necessária (0).

#### Formas remissivas não referenciais nas cinco sequências do texto

##### Percentagem de alunos

| tipos | 1   |      |      |      | 2   |      |     |      | 0   |      |      |      |
|-------|-----|------|------|------|-----|------|-----|------|-----|------|------|------|
|       | GE  |      | GC   |      | GE  |      | GC  |      | GE  |      | GC   |      |
| seq.  | pré | post | pré  | post | pré | post | pré | post | pré | post | pré  | post |
| 1ª    | 0   | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 100 | 100  | 100  | 100  |
| 2ª    | 40  | 55   | 29,4 | 47,1 | 0   | 0    | 0   | 0    | 60  | 45   | 70,6 | 47,1 |
| 3ª    | 20  | 35   | 35,3 | 35,3 | 0   | 5    | 0   | 0    | 80  | 65   | 64,7 | 64,7 |
| 4ª    | 10  | 5    | 0    | 5,9  | 10  | 20   | 5,9 | 5,9  | 80  | 75   | 94,1 | 88,2 |
| 5ª    | 15  | 0    | 11,8 | 0    | 0   | 15   | 0   | 5,9  | 85  | 85   | 88,2 | 94,1 |

Ao observarmos o quadro, verificamos de imediato que a utilização destas formas é muito reduzida, especialmente as de tipo adverbial. Com efeito, as formas remissivas não referenciais, quer de tipo pronominal, quer de tipo adverbial, embora assegurem de forma mais rica e variada a coesão textual, são bastante difíceis de utilizar, por alunos nesta fase e com este grau de domínio da escrita. Os valores percentuais que aparecem na 2ª e 3ª sequências, relativos a formas pronominais, correspondem geralmente à utilização de um pronome da 3ª pessoa como substituto do nome.

Verificamos, em termos gerais, uma evolução mais acentuada no GE do que no GC, relativamente à utilização destas formas, pois, por um lado, há uma maior subida no GE no que se refere a formas de tipo adverbial (mais elaboradas); e, por outro, a percentagem de alunos que não utiliza nenhum tipo de forma, quando necessária, desce em três sequências no GE, e em duas no GC, subindo mesmo numa.

Através da aplicação do teste, verificámos que o resultado na 3ª sequência é significativo de maior evolução do GE, sendo o valor obtido de  $z = 2.24$ .

Daremos alguns exemplos dos dois tipos de formas:

"Eu fui comprado por um senhor..."

...ele só me perguntou..."

"Um senhor muito rico comprou-me... Eu fui para a casa dele..."

(formas pronominais)

"...onde fui vendido a um rico mercador, que me levou para sua casa.

Chegando lá..." (forma adverbial)

"O senhor ficou muito feliz.

No dia seguinte o senhor levou Sindbad..." (ausência de forma pronominal)

"...Sindbad estava na árvore à espera dos elefantes, quando eles apareceram." (forma pronominal)

"Então, um dia, eu lá estava sentado..." (forma adverbial)

"...mas eles vinham na minha direcção..." (expressão com valor adverbial)

Daremos ainda alguns exemplos de situações em que era necessário utilizar um destes tipos de formas - referenciais ou não referenciais - e tal não acontece:

"Sindbad tinha gasto o dinheiro todo.

Entretanto o Rei Califa chamou Sindbad para uma missão."

"Então um dia um senhor disse-lhe..."

(ausência de elementos de referência à identificação do "califa", necessários à articulação e coesão das partes)

"Um dia califa chamou Sindbad..."

(ausência de referência, nem sendo mesmo utilizado o artigo definido)

"Califa era amigo de Sindbad, que lhe pediu para ir entregar uns presentes a um rei."  
(ausência de referência à entidade "califa" e ambiguidade pronominal "que", decorrente do incorrecto posicionamento do pronome relativo)

"No outro dia chamaram-me ao reino..."

"Então o Rei de Bagdad mandou chamar Sindbad..." (ausência de referência à identificação da entidade "Bagdad")

### . Formas verbais:

Uma vez que já apresentámos os resultados relativos às percentagens de formas verbais adequadas no total de verbos, apresentaremos agora os valores relativos a cada uma das sequências, relacionando-os com os tempos verbais adequados às proposições do "plano de fundo" (1ª e 5ª) e de "primeiro plano" (2ª, 3ª, e 4ª).

Analisaremos ainda o tipo de "base temporal" (Dolz,1990; Bronckart,1993) escolhida, e a manutenção ou não da mesma, provocando as situações de "rupturas temporais" (Dolz,1993). Vejamos pois quais são os resultados em cada uma das sequências do texto.

Valores e percentagens das formas verbais adequadas no total de formas verbais  
distribuição pelas cinco sequências do texto:

| Grupos     | GE             |                | GC             |                |
|------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Sequências | Pré-teste      | Post-teste     | Pré-teste      | Post-teste     |
| 1ª         | 8,400 - 91,8%  | 9,450 - 93,6%  | 8,000 - 88,3%  | 6,764 - 87,1%  |
| 2ª         | 19,800 - 84%   | 22,100 - 95%   | 13,647 - 87,3% | 15,117 - 93,7% |
| 3ª         | 18,600 - 83,7% | 22,100 - 89,3% | 12,588 - 76,1% | 16,764 - 78,9% |
| 4ª         | 19,200 - 82%   | 22,650 - 95,6% | 14,000 - 78,6% | 16,470 - 84,8% |
| 5ª         | 4,750 - 84,8%  | 6,100 - 95,3%  | 6,647 - 87,6%  | 4,882 - 83%    |

Verificamos que as percentagens médias de formas adequadas aumentam em todas as sequências no GE, enquanto no GC aumentam apenas em três, descendo nas outras duas. Podemos relacionar estes resultados com a oposição Imperfeito/Perfeito (Plazaola Giger e Bronckart,1993), relativamente

à distribuição dos tempos verbais nas diferentes proposições do texto (Bonotte et al.,1993), consoante se trate de proposições de “plano de fundo” (1ª e 5ª) ou de “primeiro plano” (2ª,3ª e 4ª).

Quanto ao estabelecimento da base temporal (Dolz,1990,1993; Bronckart,1993), conceito que aprofundaremos na discussão de resultados, verificamos que (anexo J), no GE, 2 alunos (10%) estabelecem no pré-teste uma base temporal confusa (ou ausente), e que esse número desce para 1 (5%) no post-teste. No GC,são 4 (23,5%) os que estabelecem no pré-teste uma base temporal confusa, subindo esse número para 8 (47,1%) no post-teste, considerando também o caso de ausência de base. Constatamos, pois, uma evolução diferente nos dois grupos, e superior no GE.

Quanto ao tipo de base escolhida, encontramos, no GE, no pré-teste, 16 alunos (80%) que iniciam o texto com uma base temporal de tipo Imperfeito/ Perfeito; 2 (10%) de tipo Presente (com valor de Imperfeito)/ Perfeito, e 2 (10%) que podemos considerar não utilizarem nenhum tipo de base, sendo que um não descreve a situação inicial, e o outro não utiliza introdutor de narrativa. Daremos um exemplo de cada tipo .

“Sindbad era um rapaz rico... Um dia, o Rei pediu-lhe...” (Imperfeito/ Perfeito)

“O meu nome é Sindbad. ... Um dia fui ver o cofre...”

“Sindbad desde que nasceu foi sempre muito rico...”

No post-teste, o número de alunos que utilizam de início a base Imperfeito/ Perfeito diminui para 4 (20%), e o que utiliza a de Presente/ Perfeito aumenta para 15 (75%), sendo o Presente claramente usado com valor de Imperfeito, como veremos nos exemplos; e havendo apenas 1 aluno (5%) que estabelece uma base temporal confusa:

“Era uma vez... Dava enormes banquetes... Um dia, o Califa mandou chamar Sindbad...”  
(Imperfeito/ Perfeito)

“Eu, Sindbad, era filho... Um dia, o califa mandou-me chamar” (Imperfeito/ Perfeito, com a particularidade de se tratar de uma instância enunciativa na 1ª pessoa, o que revela um domínio das formas enunciativas e temporais da parte do aluno)

“O meu nome é Sindbad. ... um dos homens do califa veio chamar-me...” (Presente/ Imperfeito)

“O meu nome é Sindbad e eu era filho... Todas as noites dava banquetes... Certo dia, fui à arca...” (base temporal que poderemos considerar confusa)

Verificamos, pois, que a percentagem de alunos que não estabelece base temporal definida diminui de 10% para 5%, mesmo tendo em conta que neste último caso o aluno restabelece, em certa medida,

essa base, pois utiliza de novo, logo após a primeira frase, o Imperfeito, e seguidamente o Perfeito; verificamos também que esta evolução se processou no sentido de uma passagem de base Imperfeito/ Perfeito para uma de Presente/ Perfeito, em que os alunos revelam capacidade de articular a base enunciativa escolhida com a base temporal característica da narrativa, porquanto o Presente é utilizado com valor de Imperfeito.

Vejamos o que se passou, a este nível, no Grupo de Controle:

No pré-teste, 9 alunos (52,9%) tinham escolhido uma base de tipo Imperfeito/ Perfeito (eram 80% no GE); 4 (23,5%) de tipo Presente/ Imperfeito (10% no GE); e 4 (23,5%) tinham estabelecido uma base confusa (10% no GE não tinham utilizado base), de tipo:

"Sindbad é rico tem uma imensa fortuna... Sindbad todas as noites ceava com os amigos."

"Era uma vez um rapaz... Um dia quando o Sindbad vai à arca... então Sindbad disse..."

No post-teste, verifica-se a seguinte evolução: o número de alunos que escolhem uma base Imperfeito/Perfeito diminui para 6 (35,2%); os que escolhem Presente/Perfeito são 3 (17,6%), sendo em dois casos um Presente claramente com valor de Imperfeito; os que estabelecem uma base temporal confusa são 6 (35,2%, mais 2 do que no pré-teste, enquanto no GE a percentagem era de 5%); e finalmente em 2 casos (11,7%) há ausência de base, o que não acontece no GE.

Daremos alguns exemplos:

"Chamo-me Sindbad... costumava dar muitas festas... Um dia o senhor mandou-me ir levar..."

(Presente com valor de Imperfeito/ Perfeito)

"Era uma vez um mercador muito rico tinha tudo de luxo, seu nome é Sindbad..."

"Eu chamo-me Sindbad, sou filho de um mercador, durante muito tempo vivia luxuosamente..."

"Era uma vez... Sindbad era um rapaz muito rico... Mas certo dia Sindbad de vez em quando vai ao baú." (bases confusas, associadas a estatutos discursivos pouco claros)

"O Sindbad foi herdeiro da fortuna do pai ele fazia imensos banquetes..." (ausência de base).

Passando agora à análise das situações em que se estabelecem rupturas temporais, decorrentes da não manutenção da base temporal, e conducentes ao estabelecimento de confusões discursivas, verificámos que se produzem dois tipos de rupturas neste sentido: um tipo, a que poderemos chamar "ruptura temporal num sentido restrito", que corresponde, na maioria dos casos, à introdução de um tempo verbal não pertencente à base temporal inicial, e que, na análise do contexto, se torna

inadequado. É o caso da introdução do Presente, numa ou duas proposições integradas numa sequência cujas formas verbais estão todas no Pretérito. O segundo tipo corresponde em simultâneo a uma ruptura temporal e enunciativa (Dolz, 1993), que se opera geralmente através da introdução aleatória do discurso directo, sem o recurso a formas verbais introdutórias ou marcas de pontuação adequadas. Este tipo de ruptura conduz à utilização de formas verbais inadequadas, e por essa razão o analisamos aqui.

Constatamos que (anexo J), no GE, no pré-teste, 9 alunos (45%) estabelecem, ao longo do texto, uma ou mais rupturas temporais, dos dois tipos referidos anteriormente. Este número decresce para 3 (15%) no post-teste, havendo um aluno que utiliza o Presente numa sequência completa - correspondente à complicação -, mas na qual este tempo aparece como adequado, pois tem um valor expressivo, pelo facto de ser accidental (Cunha e Cintra, 1984), além de abranger uma sequência completa. Trata-se, a nosso ver, de uma situação diferente daquela em que o aluno utiliza esporadicamente o Presente, integrado num conjunto ou sequência de proposições no Pretérito.

Verificamos, pois, uma melhoria do GE a este nível.

Relativamente ao GC, os resultados apontam para 8 alunos (47%) que estabelecem uma ou mais rupturas dos dois tipos no pré-teste. No post-teste, esse número aumenta para 9 (52%). Como podemos ver, este grupo regista um decréscimo, contrariamente ao grupo anterior.

Daremos agora alguns exemplos de proposições nas quais se considerou existir uma ruptura, de um ou outro tipo, e seguidamente referiremos também o caso do aluno do GE que utilizou de forma adequada o Presente no post-teste.

"Sindbad agarrou-se bem para não cair. Mas ele de repente larga-se e cai em cima do elefante. Então o elefante chamou os outros..."

"Quando chegou ao palácio perguntou... arranja um barco e põe-se a caminho. ... de repente avistou-se um barco..." (introdução aleatória do presente)

"E disse-lhe sabes fazer alguma coisa."

"O califa disse vais levar uns presentes para o rei." (introdução incorrecta do discurso directo)

"No dia seguinte um dos homens do califa veio chamar-me. ...Arranjo um barco e parto... avistamos um barco de piratas... eles abordam o convés..."

Fui vendido como escravo... " (introdução adequada do Presente, correspondendo a primeira e a última proposição transcrita aos limites da sequência correspondente à complicação).

Sintetizando os resultados apresentados neste grupo de variáveis, a que chamámos “variáveis com valores alternativos”, podemos dizer que, embora nem sempre significativos, esses resultados apontam sempre para uma maior evolução do GE. Referimo-nos aos valores obtidos na análise das variáveis Pontuação, Organizadores textuais e Referências, porquanto os resultados relativos à variável “Formas verbais” são claramente significativos de maior evolução do GE.

#### **4.2. Avaliação quantitativa:**

Como já referimos, a avaliação quantitativa dos textos foi feita com a finalidade de complementar a análise qualitativa, e de contribuir, dessa forma, para a comprovação das hipóteses formuladas, relativas aos maiores progressos do Grupo Experimental, a nível da qualidade dos textos produzidos.

Após a constituição do grupo de juízes - todos professores de Português com bastante experiência pedagógica -, cada um deles fez a leitura integral de cada texto, num total de 74 textos: 40 escritos pelo Grupo Experimental (20 no pré-teste e 20 no post-teste), e 34 pelo Grupo de Controle (17 no pré-teste e 17 no post-teste).

Todos esses textos tinham sido passados a computador, estando portanto a apresentação uniformizada, e o anonimato dos autores garantido.

Todos os juízes atribuíram a cada texto uma classificação numérica, numa escala de 0 a 20. Não foi fornecida qualquer grelha de análise a esses professores, pois pretendia-se que eles classificassem os textos da forma que lhes era habitual.

Foi feita a média de todas as classificações atribuídas a cada texto, seguida da média de cada grupo, no pré-teste e no post-teste, e procedeu-se à análise de variância.

Apresentaremos os valores mínimos, máximos e médios dos dois grupos, e os resultados da análise de variância. As médias das classificações individuais do pré-teste e do post-teste serão apresentadas no anexo H.

Valores mínimos, máximos e médios de cada grupo, obtidos através das classificações de todos os professores:

| Grupos    | GE     |        |        | GC     |        |       |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
|           | mínimo | máximo | médio  | mínimo | máximo | médio |
| Pré-teste | 6,625  | 14,000 | 10,000 | 6,500  | 11,750 | 8,764 |
| Pos-teste | 9,375  | 15,250 | 13,181 | 5,000  | 11,000 | 8,514 |

A análise de variância comprovou que os resultados obtidos pelos dois grupos são significativos da maior evolução do Grupo Experimental em relação ao Grupo de Controle.

Os valores encontrados através dessa análise são os seguintes:

$F = 76.6319$

$P = 0.0001$

Esta análise também forneceu os seguintes valores, relativos ao desvio-padrão em cada grupo:

GE - Pré-teste: 1.9643199

Post-teste: 1.4329734

GC - Pré-teste: 1.6279315

Post-teste: 1.750492

Verificamos que o valor do desvio-padrão aumentou no GC, e diminuiu no GE, o que significa que neste último grupo os resultados tenderam para uma maior homogeneidade (as médias de classificações do post-teste são mais homogêneas do que as do pré-teste).

Faremos alguns comentários aos resultados apresentados.

Como podemos verificar, os valores mínimos encontrados nos dois grupos, no pré-teste, são bastante próximos, o que significa que existem, nos dois grupos, sujeitos com classificações baixas.

Estes valores mínimos alteram-se, no post-teste: enquanto o GC desce em média 1,500, o GE sobe 2,750, o que significa que os sujeitos com classificações baixas sobem mais no GE do que GC.

Mas o que nos interessa particularmente é a evolução das médias dos dois grupos, entre o pré-teste e o post-teste, e é aqui que se observa as maiores diferenças, e daí os valores significativos obtidos na análise de variância.

Enquanto no GC a média desce 0,250, no GE essa média sobe 3,181, o que aponta para uma clara melhoria do GE relativamente ao GC.

Por outro lado, e como podemos comprovar no anexo K (que nos mostra as médias individuais de classificações do pré-teste e do post-teste), apenas 2 alunos (10%) do Grupo Experimental desceram, entre o pré-teste e o post-teste. Os restantes 18 (90%) registaram subidas nas médias de classificações.

Quanto ao GC, houve menos alunos que subiram entre o pré-teste e o post-teste, e mais que desceram: assim, 8 alunos (47,1%) subiram, e 9 (52,9%) desceram.

Comparemos agora as diferenças de resultados individuais entre o pré-teste e o post-teste no Grupo Experimental e no Grupo de Controle, analisando os acréscimos e decréscimos dos alunos que melhoraram e pioraram.

|                        | Grupo Experimental |     | Grupo de Controle |       |
|------------------------|--------------------|-----|-------------------|-------|
| Alunos que melhoraram: | 18                 | 90% | 8                 | 47,1% |
| . subiram até 0,500    | 1                  | 5%  | 2                 | 11,8% |
| . de 0,500 a 1,000     | 0                  | 0%  | 2                 | 11,8% |
| . de 1,000 a 2,000     | 1                  | 5%  | 1                 | 5,9%  |
| . de 2,000 a 3,000     | 2                  | 10% | 1                 | 5,9%  |
| . de 3,000 a 4,000     | 8                  | 40% | 0                 | 0%    |
| . de 4,000 a 5,000     | 4                  | 20% | 0                 | 0%    |
| . mais de 5,000        | 2                  | 10% | 0                 | 0%    |
|                        |                    |     |                   |       |
| Alunos que pioraram:   | 2                  | 10% | 9                 | 52,9% |
| . desceram até 0,500   | 1                  | 5%  | 2                 | 11,8% |
| . de 0,500 a 1,000     | 0                  | 0%  | 1                 | 5,9%  |
| . de 1,000 a 2,000     | 1                  | 5%  | 6                 | 35,3% |

Através da observação deste quadro, verificamos que, de entre os alunos que melhoraram, 8 pertencem ao Grupo de Controle, e 18 ao Grupo Experimental. As subidas registadas são claramente favoráveis ao segundo grupo: enquanto no GC a subida máxima se situa entre os 2,000 e os 3,000, e é relativa a apenas um aluno, no GE essa subida é maior do que 5,000, e diz respeito a dois alunos. Além disso, metade dos alunos do GC registam uma subida entre 0,500 e 1,000, enquanto que mais de metade dos alunos do GE (70%) registam uma subida de mais de 3,000.

Quanto aos alunos que pioraram, vemos que 2 pertencem ao GE, e 9 ao GC, acentuando assim o desequilíbrio entre os dois grupos. Também verificamos que, no GE, apenas um aluno desceu mais de 1,000, enquanto no GC isso aconteceu com 6 alunos.

Estes resultados parecem-nos pertinentes por duas ordens de razões: por um lado, porque - ainda que parcialmente, como veremos na discussão de resultados -, corroboram os resultados obtidos através da análise qualitativa feita com base na grelha elaborada; e, por outro lado, porque justificam, a nível pedagógico, a intervenção de ensino realizada.

Com efeito, não tendo sido fornecida aos professores qualquer grelha de avaliação dos textos, e não lhes tendo sido dada qualquer indicação sobre os momentos em que estes teriam sido produzidos, tentou anular-se um efeito de critérios pré-estabelecidos a estes níveis. É de considerar, igualmente que os professores tiveram em conta, nas classificações atribuídas, alguns aspectos que não foram contemplados na grelha de análise, como por exemplo, a construção de frases e a pontuação utilizada no interior de um parágrafo/sequência, a diversidade e riqueza vocabular, entre outros.

Pensamos, pois, que estas classificações completam o quadro traçado anteriormente, devendo ser encaradas como um dos efeitos da aprendizagem da planificação na produção de um texto narrativo, objectivo central neste trabalho.

Os professores aos quais foi solicitado este trabalho têm todos cerca de 20 anos de serviço docente, e são profissionais empenhados e motivados, como o demonstra o trabalho realizado, o qual, dada a extensão e a quantidade dos textos produzidos, não era simples. Com a finalidade de completar o quadro traçado, foi solicitado aos professores, após a classificação dos textos, que explicitassem quais os critérios utilizados nessa classificação.

Distinguiremos dois tipos de critérios referidos pelos professores: os critérios relacionados com variáveis incluídas na grelha de análise, e os critérios não ligados a essas variáveis.

As variáveis consideradas pelos professores, incluídas na grelha de análise, e apresentadas por ordem decrescente do número de professores que as referem, são as seguintes:

- . Instância de enunciação: 8 professores
- . Funções: 6 professores
- . Formas verbais adequadas e não adequadas: 6 professores
- . Paralelismo entre a situação inicial e a situação final: 5 professores

. Pontuação / blocos do texto: 4 professores

. Referências: 3 professores

Agrupando estas variáveis nos grupos referidos anteriormente, constatamos o seguinte:

Relativamente ao primeiro grupo de variáveis - variáveis dicotômicas, nas quais incluímos o Introdutor de narrativa, a Instância de enunciação e o Paralelismo entre a situação inicial e final -, verificámos que os professores referiram duas (Instância e Paralelismo). Em ambas houve um acréscimo maior do GE, tendo mesmo havido na primeira um decréscimo do GC.

Quanto ao segundo grupo de variáveis - variáveis com valores totais, no qual incluímos o Total de palavras e de verbos e as Funções -, verificámos que os professores referem as variáveis Formas verbais (adequadas) e Funções, nas quais os resultados foram significativos de maior evolução do Grupo Experimental.

No que diz respeito ao terceiro grupo de variáveis - variáveis com valores alternativos, Pontuação, Organizadores textuais, Referências -, constatamos que, embora não se tenha obtido valores significativos, as subidas do GE são sempre maiores do que as do GC.

Concluimos que, em todas as variáveis referidas pelos professores, os ganhos do GE são maiores do que os do GC, embora em algumas os valores obtidos não sejam significativos.

Em relação às outras variáveis consideradas e não incluídas na grelha de análise, elas foram as seguintes:

. Construção de frases (sintaxe e pontuação): 4 professores

. Pontuação (interfrásica): 4 professores

. Vocabulário: 4 professores

. Fluência na escrita: 2 professores

. Frases completas: 1 professor

. Concordâncias (entre os elementos da frase): 1 professor

Constatamos, tal como já tinha sido referido, que o grupo de juízes utilizou forçosamente critérios não contemplados na grelha de análise, uma vez que se colocou numa perspectiva pedagógica. Daí o interesse desta classificação como complemento da análise qualitativa realizada.

#### 4.3. Comparação entre os resultados da análise qualitativa e da avaliação quantitativa:

Apresentaremos neste ponto alguns casos individuais de alunos que, em ambos os grupos, tenham revelado melhorias entre o pré-teste e o post-teste, patentes na avaliação quantitativa, através das subidas nas médias de classificações. Recordemos que no GE são 18 (90%) os alunos que melhoram, enquanto no GC esse número é de 8 (47,1%).

Optaremos por analisar os dois casos de alunos que mais sobem nos dois grupos: enquanto no GC teremos o caso do aluno **Mc**, que teve uma subida de 1,750, no GE apresentaremos os casos dos alunos **Ge** e **Ce**, que registaram subidas de 5,750 e 6,000, respectivamente.

O aluno **Mc** é do sexo masculino e tem 13 anos. Começamos por apresentar as classificações atribuídas pelos professores e respectivas médias:

|            |    |    |    |    |   |    |    |    |        |
|------------|----|----|----|----|---|----|----|----|--------|
| Pré-teste  | 8  | 9  | 8  | 8  | 8 | 11 | 6  | 9  | 8,375  |
| Post-teste | 10 | 11 | 10 | 10 | 8 | 11 | 11 | 10 | 10,125 |

Encontramos, no pré-teste, uma relativa homogeneidade de classificações, exceptuando talvez os resultados 11 e 6. No post-teste, existe também uma certa homogeneidade, quebrada apenas pela classificação de 8.

Relativamente aos resultados obtidos por este aluno na análise qualitativa, verificámos que, no primeiro grupo de variáveis, o aluno desce na variável Introdutor de narrativa, mantém na Instância de enunciação, e sobe no Paralelismo entre a SI e a SF.

No segundo grupo de variáveis, verificamos que este aluno aumenta de forma considerável o tamanho do seu texto (o total de palavras passa de 285 a 410), regista um acréscimo na variável Formas verbais adequadas (passa de 80% para 90,2%) e na variável Funções (passando de 11 para 13, o que significa que referiu a totalidade das funções do texto, no post-teste).

Finalmente, no terceiro grupo, verificámos que, na variável Pontuação, utilizou ponto parágrafo, no pré-teste, no final das sequências 1, 3 e 5; e no post-teste, no final de todas as sequências. Na variável Organizadores textuais, utilizou no pré-teste um Organizador temporal nas sequências 1, 2 e 4; e no post-teste, apenas nas sequências 4 e 5. Relativamente à utilização de Referências, encontrámos, nas formas remissivas referenciais, no pré-teste, uma substituição na 3ª sequência, e uma

reformulação na 5ª; e nas não referenciais, uma forma pronominal na 3ª; no post-teste, uma reformulação na 3ª e na 5ª sequências, uma forma pronominal na 2ª e na 3ª, e adverbial na 4ª sequência. Vemos, pois, que este aluno melhorou nas variáveis Pontuação e Referências, tendo descido na variável Organizadores (não esqueçamos que era necessário utilizar um organizador temporal nas sequências 2 e 4).

Apesar dos ganhos obtidos, a média do post-teste atingida por este aluno é baixa -10,125 -, havendo uma certa homogeneidade de classificações. Isto poderá significar que foram eventualmente tidos em conta outros parâmetros que não os incluídos na grelha de análise. De qualquer forma, este aluno regista subidas consideráveis entre o pré-teste e o post-teste.

Transcreveremos seguidamente alguns excertos dos dois textos produzidos por este aluno, sublinhando os aspectos referidos anteriormente.

| Sequências                       | Pré-teste                                                                                                                                                            | Post-teste                                                                                                                       |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introdutor                       | “Era uma vez um menino chamado Sindbad” (organizador temporal)                                                                                                       | “Sou filho dum embarcador...”<br>(ausência de introdutor e expressão de apresentação mal formulada)                              |
| 1ª sequência<br>Situação inicial | “Sindbad todos os dias dava um banquete para os seus amigos e dava presentes...” (Imperfeito como “plano de fundo”)                                                  | “Eu tornei-me rei e todos os dias dava um banquete...” (Imperfeito...)                                                           |
| 2ª sequência<br>Complicação      | “Então no dia seguinte o rei chamou- <u>lhe</u> para ir entregar...”<br>(organizador temporal e forma pronominal incorrecta)                                         | “O Imperador chamou- <u>me</u> para ir entregar uma carta a um rei...”<br>(forma pronominal correcta)                            |
|                                  | “Foram para uma cidade e <u>venderam</u> o Sindbad mas o homem que <u>lhe comprou</u> lhe deu comer e roupa...” (substituição lexical e forma pronominal incorrecta) | “Vi muitos comerciantes e descobri logo o que eles queriam, apareceu um homem e eles <u>venderam-me</u> por uma moeda de prata.” |
| 3ª sequência<br>Acção            | “Então o homem <u>lhe</u> perguntou se sabia trabalhar com o arco...”<br>(forma pronominal mal colocada na frase)                                                    | “O senhor que me <u>comprou</u> ...”<br>(reformulação lexical)                                                                   |
| 4ª sequência<br>Resolução        | “ <u>No outro dia seguinte</u> apareceu uma manada...”<br>(organizador temporal mal formulado)                                                                       | “ <u>No dia seguinte</u> fui <u>lá</u> outra vez...”<br>(organizador temporal e forma adverbial)                                 |
| 5ª sequência<br>Situação final   | “...então Sindbad levou lá o seu dono, e o dono disse pede um desejo então disse que queria <u>voltar</u> ”                                                          | “ <u>No dia seguinte</u> meteu-me num barco... <u>e eu tornei a dar</u> todas as noites outros banquetes e prometi à             |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                     |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><u>para casa</u>, então o homem deu-lhe marfim, e <u>ele chegou a Bagdad</u> (reformulação lexical) e o Rei deu-lhe mais ouro então <u>Sindbad deu mais banquetes</u> e passou a comprar mais presentes Sindbad assim acabou então a quarta viagem e aventura.” (Perfeito, com ausência de paralelismo)</p> | <p>minha família que nunca mais viajava.” (organizador temporal e Perfeito, correspondente à instância na 1ª pessoa, instituindo o paralelismo)</p> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Referiremos agora dois casos de alunos do GE que registaram grandes subidas entre o pré-teste e o post-teste.

Temos em primeiro lugar o aluno **Ge**, que teve uma subida de 5,750, passando de 8,125 para 13,875. Este aluno é do sexo masculino e tem 12 anos. Como no caso anterior, começaremos por apresentar as classificações dos professores e respectivas médias:

|            |    |    |    |    |    |    |    |    |        |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|
| Pré-teste  | 7  | 7  | 8  | 7  | 8  | 9  | 7  | 12 | 8,125  |
| Post-teste | 15 | 14 | 14 | 13 | 13 | 13 | 15 | 14 | 13,875 |

Verifica-se, tanto no pré-teste como no post-teste, regularidade de classificações, exceptuando a última do pré-teste.

No primeiro grupo de variáveis, este aluno melhorou na utilização do Introdutor de narrativa, da Instância de enunciação, e manteve no Paralelismo entre a situação inicial e final.

No segundo grupo de variáveis, aumentou também o tamanho do texto (passando de 554 para 634), e registou uma subida na variável Formas verbais adequadas, em que passou de 81,1% para 96,9%, o que significa uma melhoria na construção frásica e na manutenção da base enunciativa e temporal do texto. Na variável Funções, regista-se uma ligeira descida, pois, enquanto no pré-teste são referidas as 13 funções da história, no post-teste esse número desce para 12, tendo o aluno referido apenas uma função na 1ª sequência do texto, como veremos na transcrição feita.

No terceiro grupo de variáveis, os resultados obtidos na análise são os seguintes: na Pontuação, há uma melhoria, pois no pré-teste o aluno utiliza parágrafo em todas as sequências, excepto na 4ª, em

que é utilizado um conector, enquanto no post-teste o parágrafo é utilizado em todas as sequências. Na variável Organizadores, regista-se também uma pequena subida, pois são utilizados Organizadores temporais, no pré-teste, na 2ª e 4ª sequências, e no post-teste, na 2ª, 3ª e 4ª, não sendo utilizado nenhum tipo de organizador nos dois momentos nas outras sequências. No que diz respeito às Referências, encontramos, nas formas referenciais, no pré-teste, três reiteraões (sequências 2, 4 e 5) e uma reformulação (sequência 3); no post-teste, duas reiteraões (sequências 2 e 5) e uma substituição (sequência 4). Nas formas não referenciais, temos, no pré-teste, apenas uma forma pronominal (3ª sequência), e duas no post-teste (2ª e 3ª sequências). Podemos considerar uma ligeira descida no primeiro tipo de formas, e uma também ligeira subida no segundo.

Notamos que a evolução deste aluno, que tinha obtido no pré-teste uma média negativa, inferior a 10 pontos, se fez em variáveis onde se registaram poucos casos de evolução positiva, e por essa razão o referimos também aqui: a utilização de um Introdutor de narrativa adequado ("ancrage" inicial do texto, Rosat, 1988; Schneuwly e Rosat, 1989); a escolha e manutenção de uma mesma Instância de enunciação relacionada com a base enunciativa (Dolz, 1990 e 1993 ; Bronckart, 1993), e com a definição e manutenção de um perfil de pessoa e tempo (Rémy, 1989 / 1990); a utilização adequada de Organizadores textuais (pelo menos nas três sequências intermédias do texto, que correspondem às proposições de "primeiro plano") relacionados com as operações de segmentação sequencial do texto e conexão entre sequências (Schneuwly, 1988), e de transição entre as várias partes do mesmo (Rosat, 1988), ligada à outra variável em que houve evolução e na qual o aluno obteve no post-teste a pontuação máxima, as marcas de Pontuação entre sequências.

Também na utilização adequada de formas verbais este aluno obteve melhorias assinaláveis. Na transcrição das passagens dos textos produzidos por este aluno, pretendemos, por um lado, chamar a atenção para as grandes falhas de construção frásica e de pontuação por ele reveladas e que, mais do que os dados obtidos através da aplicação da nossa grelha, justificam as baixas classificações do pré-teste; por outro lado, mostrar algumas das passagens dos textos que nos parecem mais elucidativas das melhorias deste aluno nas variáveis apontadas:

| Sequências | Pré-teste                                                                 | Post-teste                                                                                     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introdutor | “Sindbad era um rapaz...”<br>(ausência de introdutor adequado e completo) | “Eu, Sindbad, sou filho de um abastado mercador de Bagdad.”<br>(utilização de uma expressão de |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | apresentação adequada e completa)                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1ª sequência<br>Situação inicial | <p>“<u>Sindbad</u> um rapaz que tornara-se rico e passava a vida a dar prendas aos amigos a viver bem, mas a gastar o dinheiro à toa.” (redundância e construção frásica incorrecta)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>“Eu vivia luxuosamente... e dava prendas a todos os meus amigos.” (situação inicial apresentada correctamente)</p>                                                                                                                                                                            |
| 2ª sequência<br>Complicação      | <p>“<u>Certo dia</u> Sindbad foi à arca...<br/><u>Um dia...</u> <u>Sindbad fui</u> chamado <u>ao rei</u> para conversar com ele...” (repetição aleatória do organizador; ponto de viragem enunciativa incorrecta; ausência de referência à entidade “rei”)</p> <p>“<u>Bem</u> obedecendo <u>Sindbad fui</u> de barco, correndo uma bela viagem.” (confusão enunciativa; construção frásica incorrecta)</p> <p>“<u>Sindbad</u> rezou a <u>Alá...</u> <u>Meu</u> barco virou a fugir...” (nova confusão enunciativa)</p> | <p>“<u>Certo dia</u> o califa <u>de Bagdad</u> mandou-me chamar...” (uso de introdutor adequado; referência à entidade califa, através da reiteração; manutenção da instância enunciativa)</p> <p>“... cheguei lá...”</p> <p>“...parti de regresso...” (manutenção da instância enunciativa)</p> |
| 3ª sequência<br>Acção            | <p>“...Eu, Sindbad, comecei a perceber tudo <u>iríamos ser vendidos...</u> <u>Eu fui comprado</u> por um <u>senhor rico...</u>” (reformulação)</p> <p>“<u>O senhor me levou</u> para uma floresta...” (reiteração; forma pronominal mal colocada na</p>                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>“Quando eu cheguei a casa...<br/>O meu senhor disse:<br/>-Pois bem, então que esperamos?” (organizador adequado; introdução correcta do discurso directo)</p>                                                                                                                                 |

|                                | frase)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4ª sequência<br>Resolução      | <p>“<u>Certo dia</u> eu determinei não matar mais elefantes.”<br/>(organizador temporal)</p> <p>“...Chegando a casa <u>levei o meu</u> senhor até lá e <u>ele disse me</u> <u>meteste rico rapaz...</u> Pede-me o que quiseses e eu disse quero ir para <u>casa</u> e o senhor logo arranjou o barco e <u>ele foi para casa</u> mas o senhor não o deixou de mãos vazias, deu-lhe muito marfim...</p> <p>(estabelecimento de várias confusões enunciativas; introdução aleatória e incorrecta do discurso directo; reiteraões excessivas; ausência de pontuação)</p> | <p>“<u>Certo dia</u> fui ao meu trabalho do costume... (organizador adequado)</p> <p>...Depressa fui chamar o meu senhor e ele ficou contente quando avistou aquela fortuna em marfim. Ele disse-me:</p> <p>-Pede-me uma coisa que eu te faço.</p> <p>-Eu gostava de voltar para casa.”<br/>(construção frásica correcta; introdução adequada e correcta do discurso directo)</p> |
| 5ª sequência<br>Situação final | <p>...chegando a Bagdad <u>lhes fizeram</u> uma festa deram-lhe uma caixa cheia de jóias e <u>o Sindbad tornou-se rico e todos os dias</u> <u>convidava os amigos para ele lhes</u> contar as suas aventuras e dar-lhes prendas.”</p> <p>(ausência de pontuação; construção frásica incorrecta; estabelecimento de paralelismo)</p>                                                                                                                                                                                                                                  | <p>“Voltei para casa...<br/>Quando cheguei a Bagdad...<br/>Todas as noites prometia não viajar mais.”<br/>(organizador temporal; estabelecimento de paralelismo)</p>                                                                                                                                                                                                              |

Além dos aspectos apontados, ressalta, no reconto produzido no post-teste, a preocupação de demarcar as fases do texto - ainda que com o auxílio de um organizador temporal muito repetido “Quando”, a utilização correcta do discurso directo com as marcas pessoais respectivas, e, principalmente, a manutenção da Instância de enunciação, que nos parece ter sido um elemento fundamental na avaliação feita pelos professores.

Outro aspecto que nos parece importante na comparação dos dois textos, é o facto de existir, no primeiro, uma grande dispersão a nível do uso do parágrafo, que não cumpre a sua função demarcadora, sendo antes utilizado de forma aleatória. Constatámos que, embora não exista discurso directo correctamente organizado, o texto contém 21 parágrafos, sendo a situação inicial descrita em quatro parágrafos. No post-teste, pelo contrário, a utilização do parágrafo é bastante mais criteriosa: o texto contém no total 18 parágrafos (dos quais 7 são constituídos por frases no discurso directo e formas verbais introdutórias), sendo a situação inicial descrita apenas num parágrafo, e tendo as restantes sequências (excluindo o discurso directo) respectivamente 3, 4, 1 e 2 (situação final). A resolução (sequência 4) tem apenas um parágrafo mas, por um lado, contém discurso directo, e, por outro, tem uma dinâmica muito viva a nível da sequência de acontecimentos, que justifica a não quebra de pontuação.

Finalmente, faremos uma breve referência ao caso do aluno Ce, que foi aquele que registou uma subida maior, tendo passado de 6,625 para 12,625. Este aluno é do sexo feminino e tem 12 anos.

As classificações e respectivas médias deste aluno foram as seguintes:

|            |    |    |    |    |    |    |    |    |        |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|
| Pré-teste  | 8  | 8  | 5  | 7  | 7  | 7  | 6  | 6  | 6,625  |
| Post-teste | 14 | 12 | 13 | 13 | 13 | 10 | 14 | 12 | 12,625 |

Além de ter registado uma grande subida nas classificações atribuídas pelos professores, este aluno obteve as seguintes melhorias:

No primeiro grupo de variáveis, subiu na variável Paralelismo entre a situação inicial e final; no segundo grupo, aumentou de forma significativa o tamanho do seu texto (passando de 187 para 426 palavras), e melhorou muito na variável Funções, pois, enquanto no pré-teste registou apenas 4 funções, no post-teste registou a totalidade de funções (13); no terceiro grupo, melhorou nas variáveis Pontuação (utilizando 3 pontos finais no pré-teste e 4 pontos parágrafos e um ponto final no post-teste), Organizadores textuais (utilizando no pré-teste dois organizadores adequados, e no post-

teste três), e Referências (utilizando no pré-teste apenas três reiteraões, e no post-teste duas reiteraões, duas reformulaões e uma forma pronominal).

No caso desta aluna, parece ter sido determinante, nas classificaões dos professores, a grande evoluão registada na capacidade de organizaão e articulaão das sequências do texto (Pontuação e Organizadores), de retenão das informações fundamentais (Funções, Dehnière, 1988), e de criação de ligaões coesivas, com o uso adequado de instrumentos de coesão (Referências, Mateus, 1983) entre sequências.

## CAPÍTULO V

### Discussão de resultados

A hipótese inicial deste trabalho era a de que a planificação textual favorece a melhoria da qualidade dos textos produzidos.

De acordo com esta hipótese, os alunos que aprendessem a proceder à planificação de um texto (neste caso, narrativo), produziram textos de melhor qualidade, e revelariam mais progressos no domínio da produção textual, do que aqueles que não tivessem passado por essa aprendizagem.

Esta hipótese geral seria comprovada através da constatação da existência, por um lado, de diferenças maiores (relativas tanto à organização global, como a aspectos locais de textualização) entre os textos produzidos no pré-teste e no post-teste pelo Grupo Experimental do que pelo Grupo de Controle; e por outro lado, de um número maior de alunos que revelem progressos, entre os dois momentos, no Grupo Experimental do que no Grupo de Controle.

Na discussão dos resultados referiremos os seguintes aspectos:

. Em primeiro lugar, analisaremos os resultados globais dos dois grupos nos três tipos de variáveis considerados, e mencionaremos alguns resultados individuais que confirmem as tendências gerais e ajudem a explicitação e compreensão desses resultados.

. Em segundo lugar, analisaremos os resultados individuais dos dois grupos, baseando-nos nos acréscimos e decréscimos obtidos por ambos na avaliação quantitativa.

O primeiro aspecto está, pois, relacionado com a análise qualitativa dos textos, e o segundo com a avaliação quantitativa dos mesmos feita pelo grupo de juízes.

. Finalmente, discutiremos sobre a pertinência e a adequação da intervenção de ensino realizada, tendo em conta os resultados obtidos nos dois tipos de análise, e as considerações teóricas formuladas no início do capítulo III, sobre a planificação do texto narrativo.

## **5.1. Discussão dos resultados da análise qualitativa nos três grupos de variáveis:**

### **5.1.1. Variáveis dicotômicas:**

Tal como referimos no ponto anterior, neste grupo foram incluídas as variáveis nas quais se analisou a presença ou ausência de uma ocorrência: Introdutor de narrativa, Instância de enunciação e Paralelismo entre a situação inicial e a situação final.

#### **5.1.1.1. Introdutor de narrativa:**

A análise efectuada sobre as ocorrências do Introdutor de narrativa, cruzada com a escolha da Instância de enunciação e com a fixação da base temporal do texto, mostrou que todos os alunos do Grupo Experimental utilizaram, no post-teste, um Introdutor de narrativa adequado, havendo pois melhoria relativamente ao pré-teste (em que o tinham feito apenas 75%), e significando este facto que conseguiram realizar de forma adequada a operação de "ancrage discursif" (Bronckart, 1985, pág. 43), fixando à partida pontos de "referência discursiva" (Bronckart, 1985, pág. 47), ligados ao acto de enunciação e à temporalidade do discurso. No Grupo de Controle, tinham utilizado um Introdutor adequado 88,2% dos alunos no pré-teste, descendo essa percentagem para 70,6% no post-teste. Isto significa que as operações referidas anteriormente não foram realizadas da mesma forma neste grupo, que teve outro tipo de evolução.

As pesquisas realizadas por Schneuwly e Rosat (1989) e Rosat (1988) apontam para alguns dados que, como veremos, são concordantes com os resultados por nós obtidos. Assim, Schneuwly e Rosat (1989) verificaram que o emprego dos organizadores textuais é determinado em grande parte pela superestrutura narrativa, sendo especialmente marcadas (em mais de 60% dos sujeitos) a origem do texto (através do introdutor de narrativa) e a complicação.

Rosat (1988), ao analisar a utilização dos organizadores textuais em alunos de 10, 12 e 14 anos, com referência à superestrutura narrativa, também constatou, relativamente ao processo de marcação da origem do conto (aspecto que nos interessa aqui particularmente), que essa origem é traduzida maioritariamente, aos 10 e 12 anos, pelo emprego da expressão "Era uma vez...", a que corresponde um sistema temporal no passado; e que, aos 14 anos, a utilização dessa expressão diminui, havendo muitos textos sem origem temporal assim marcada, nos quais o tempo verbal predominante é o Presente.

Esta autora conclui que, ao longo da evolução, se verifica um distanciamento progressivo em relação à forma "standard" de introdução de narrativa.

Parece-nos ser possível sintetizar os resultados das pesquisas dos autores sobre a utilização de um Introdutor de narrativa, ao longo da evolução, da seguinte forma:

- . As crianças começam por utilizar preferencialmente a forma tradicional e standartizada de introduzir uma narrativa, passando progressivamente a uma maior diversificação, nomeadamente através da escolha de um introdutor proveniente de um tipo de "ancrage" na 1ª pessoa (Rosat, 1988; Schneuwly e Rosat, 1989);

- . A passagem da 3ª à 1ª pessoa, verificada em grande número de casos no post-teste do Grupo Experimental, está eventualmente relacionada com uma maior capacidade de manejar introdutores de narrativa variados, ultrapassando a fase de "Era uma vez...";

- . Esta passagem corresponde provavelmente a um distanciamento progressivo (Rosat, 1988) e a uma descentração do sujeito redactor em relação ao enunciador do texto, uma vez que o introdutor na 1ª pessoa se pode considerar, de forma fictícia, um "deítico ligado ao espaço-tempo da produção" (Schneuwly e Rosat, 1989), revelando por isso os sujeitos capacidade de autonomia na criação do universo de ficção do texto;

- . Mesmo que este distanciamento e descentração se opere cerca dos 14 anos (Rosat, 1988), verificamos que a maioria dos alunos do GE revelam capacidade para o operacionalizar;

- . Estas operações estão obviamente relacionadas, por sua vez, com a operação de escolha de uma Instância de enunciação diferente, do 1º para o 2º momento (do pré-teste para o post-teste), escolha essa que analisaremos mais adiante.

Considerando que a idade média dos alunos do Grupo Experimental era, no início do ano lectivo, de 11,3 anos, e tendo em conta os dados obtidos por Rosat (1988), relativos aos níveis etários, poderemos afirmar que estes resultados do GE apontam para um "crescimento" dos alunos nos termos referidos anteriormente, entre o Pré-teste e o Post-teste.

#### **5.1.1.2. Instância de enunciação:**

Também nesta variável os resultados encontrados apontaram para uma maior evolução do Grupo Experimental, embora o valor obtido através da aplicação do teste não tenha sido significativo. Com efeito, a percentagem de alunos que mantém a Instância de enunciação sobe no Grupo Experimental

de 90 para 100%, e desce no grupo de Controle de 88,2 para 82,4%. Esses resultados também mostraram que a totalidade dos alunos do Grupo Experimental fez no post-teste uma determinada escolha de base enunciativa, mantendo-a ao longo e até ao final do texto, juntamente com as respectivas desinências pessoais, possessivas, demonstrativas e verbais.

Por outro lado, também verificámos que se operou no Grupo Experimental uma passagem da 3ª à 1ª pessoa, o que confirma aquilo que afirmámos anteriormente, quanto à utilização do Introdutor de narrativa, sobre a evolução registada por Rosat (1988) e Schneuwly e Rosat (1989).

A Instância de enunciação está ligada ao Introdutor de narrativa, à base enunciativa e à base temporal, determinando a manutenção da mesma a coerência do texto, pelo menos a este nível de processamento e com este tipo de texto (não falamos aqui obviamente de alguma escrita literária actual, em que as rupturas enunciativas e temporais podem, mesmo, contribuir para criar a "literalidade" do texto).

Retomando agora alguns dos pressupostos teóricos enunciados no capítulo III, discutiremos um pouco estes resultados, referindo-nos principalmente à comparação entre a evolução dos dois grupos.

Tomando como ponto de partida a asserção de Benveniste (1966) segundo a qual a enunciação é um processo de "apropriação" (pág.82) da língua, introduzindo aquele que fala dentro da sua própria palavra, mantendo-o em relação com a sua própria enunciação, e fazendo emergir os "indícios de pessoa" (pág.83) e o paradigma dos tempos verbais, vemos que os alunos do GE realizaram uma evolução no sentido de se apropriarem da sua própria enunciação, utilizando as várias marcas linguísticas daí decorrentes de forma correcta, não se tendo verificado a mesma evolução no GC.

Também estes resultados são corroborados por alguns aspectos da teoria de Culioli (1973, cit. por Caron, 1983, pág.60), segundo o qual a primeira operação enunciativa inclui o processo de "ancrage" (Culioli,1970,cit.por Caron,1983; Bronckart,1985), que, conjuntamente com a escolha da "base temporal" (Dolz, 1990; Bronckart, 1993), constitui a base enunciativa ou instância de enunciação.

Para Bronckart (1992), o sujeito, ao longo do seu desenvolvimento, constrói unidades de sentido e valores referenciais inseridos na situação de enunciação, existindo entre ambos uma forma de articulação, e sendo as unidades de sentido "ancoradas" nesses parâmetros referenciais. Verificamos que esse desenvolvimento pode realizar-se a nível da competência de produção escrita, nos alunos que aprenderam e treinaram a habilidade de planificar um texto.

Os resultados obtidos nesta variável, e nomeadamente a questão da capacidade de "distanciamento ou descentração" (Rosat, 1988), encontram igualmente eco nas propostas de Bruno Rémy (1989/1990), autor que preconiza um tipo de aprendizagem da planificação da narrativa, no qual é necessário, antes de mais, definir um "perfil de pessoa e tempo" (pág.12), perfil esse que será mantido ao longo de toda a produção. Verificámos que a totalidade dos alunos do GE conseguiu, no post-teste, manter esse perfil de pessoa, e analisaremos mais adiante a situação relativa ao perfil de tempo.

Outro aspecto importante focado por este último autor, e que nos parece evidente nos casos que analisámos, e dos quais demos exemplos, é o facto de ele considerar que a mudança de pessoa - a que chamámos "ruptura enunciativa", por analogia com a "ruptura temporal", invocada por Dolz (1993) - durante a produção, está relacionada com a dificuldade que os sujeitos têm de fazer um tratamento "distanciado" da ficção de um texto narrativo, confundindo as várias instâncias de autor, enunciador e personagem. Vimos que os dois alunos do GE que melhoraram nesta variável, conseguiram operar esse distanciamento, enquanto no GC isso não aconteceu.

Outro autor cujos estudos nos parecem fornecer algumas indicações interessantes na discussão desta questão, é Joseph Courtès (1991), que considera a enunciação como uma "actividade cognitiva" (pág.249), que poderá ser de tipo transitivo ou reflexivo. Daremos alguns exemplos do que, nas produções dos alunos, nos parece constituir uma actividade de um ou outro tipo.

Um exemplo da enunciação como uma actividade de tipo "transitivo", em que o enunciador se distancia do enunciado e do sujeito desse enunciado - personagem ou herói -, e através da qual transmite informações, será a seguinte:

"Sindbad era filho de um mercador de Bagdad. ... Durante anos Sindbad viveu num grande luxo, sem se preocupar com o que gastava."

Um exemplo, extraído de dois recontos diferentes, em que, a propósito da mesma informação, se pode considerar a existência de um tipo de enunciação "transitivo" (a primeira) e "reflexivo" (a segunda):

"Venderam Sindbad a um homem muito rico por uma moeda. Ele não gostou de ser vendido só por uma moeda e pensava que uma pessoa como ele devia ser vendido por um preço real..

"Eu fui comprado por um senhor: eu, Sindbad, amigo de reis e califas, um grande marinheiro, ser vendido por uma moeda de prata!"

Em geral, temos, pelo menos a este nível, a enunciação transitiva ligada à 3ª pessoa, e a reflexiva à 1ª.

No entanto, pode haver, na enunciação na 3ª pessoa, uma certa atitude reflexiva, como nos demonstra o exemplo:

"Sindbad pensou que a sua cabeça iria ser cortada. Mas para seu espanto, não mataram ninguém."

Outro aspecto considerado pelo autor é o carácter de "manipulação" (pág.250) da enunciação, através da qual o enunciador tenta produzir a adesão do enunciatário ao seu enunciado, nomeadamente utilizando uma instância de enunciação fictícia na 1ª pessoa. Pensamos que esta atitude de "manipulação" terá de ser progressivamente consciencializada, nomeadamente através do treino de capacidades metacognitivas, assinalando, mais uma vez, o facto de todos os alunos do GE terem revelado uma tendência progressiva para a aquisição desta capacidade, quer por conseguirem manter a base enunciativa, quer por operarem de forma correcta a passagem da narração da 3ª para a 1ª pessoa (do pré para o post-teste).

A utilização da 1ª pessoa torna-se, assim, numa espécie de "jogo enunciativo" (Courtès,1991,pág.257), criando-se, através da manipulação cognitiva, um certo tipo de "ilusão enunciativa" (pág.257), indicadora de uma maior perícia e controle da produção.

#### **5.1.1.3. Paralelismo entre a situação inicial e a situação final :**

Na análise desta variável, registou-se igualmente um acréscimo médio maior para o GE do que para o GC. Com efeito, enquanto no primeiro há uma subida de 60 para 80%, no segundo há também uma subida, mas bastante menor, de 47,1 para 58,8%. Embora o resultado do teste não seja significativo, verifica-se também que 80% dos alunos do GE operaram o paralelismo no post-teste, enquanto no GC só o fizeram 58,8%.

A análise desta variável, através da qual se pretendeu verificar de que forma os sujeitos tinham, ou não, conseguido estabelecer o paralelismo entre a situação inicial e a situação final, encontra eco em alguns estudos referidos por Fayol (1985), nomeadamente no âmbito da semiologia, realizados por Todorov (1972) e Greimas (1966, cit. por Fayol, 1985), e por Jean-Michel Adam (1985 e 1992).

Com efeito, Ducrot e Todorov (1972), tal como Greimas (1966), abordando a narrativa do ponto de vista da semiologia, consideraram-na como um todo, afirmando os primeiros que toda a intriga -

característica da narrativa - se baseia na mudança, e que "...a narrativa ideal começa com uma situação estável...; o equilíbrio é restabelecido, mas os dois não são totalmente idênticos" (Todorov, 1973, cit. por Adam, 1985, pág. 57). Para Greimas, o importante é definir os estados inicial e final, e ligá-los por uma cadeia de transformações.

Adam (1985) também considera fundamental a existência de dois predicados - inicial e final -, ligados por uma transformação, sendo a narrativa uma "totalidade dotada de sentido, que combina uma ordem cronológica,...e uma ordem configuracional,...que comporta uma reflexão sobre os acontecimentos, reais ou fictícios, organizados numa estrutura complexa" (Adam, 1985, pág. 40), pressupondo a existência de uma conclusão que garanta o "fecho" e que retire o sentido global da narrativa.

Através dos resultados da nossa análise, em que verificámos que, embora não de forma significativa, o GE subiu mais do que o GC, constatamos que os alunos do GE conseguiram aproximar-se mais da organização da narrativa nos moldes enunciados, ao estabelecerem (em 80% dos casos) um paralelismo a nível de conteúdo semântico e linguístico (utilização de tempos verbais paralelos - Imperfeito/Imperfeito; Presente/Perfeito) entre a situação inicial e a situação final da história.

Cruzando os resultados obtidos neste grupo de três variáveis, constatamos a existência de um paralelismo entre a operação de "ancrage discursif" (Bronckart, 1985, pág. 47) - através do uso do Introdutor de narrativa -, de definição de um "perfil de pessoa e tempo" (Rémy, 1989/90, pág. 12) - através da manutenção da Instância de enunciação -, e de estabelecimento de "uma ordem cronológica...e...configuracional..." (Adam, 1985, pág. 40), que estruture a narrativa como um todo global, dotado de sentido - através do Paralelismo entre a situação inicial e final.

Veremos que o perfil de pessoa e tempo está igualmente relacionado com o uso adequado de formas verbais, variável na qual se obteve um resultado significativo de maior evolução do Grupo Experimental.

### **5.1.2. Variáveis com valores totais:**

Foram incluídas neste grupo as variáveis Total de palavras e de verbos e Funções. Discutiremos os resultados na primeira, juntando o número de palavras e de verbos e as formas verbais adequadas; e na segunda, considerando os resultados obtidos na variável Funções.

#### **5.1.2.1. Total de formas verbais adequadas:**

Aquilo que, fundamentalmente, ressalta na análise desta variável, é a diferença observada na evolução dos dois grupos quanto ao uso de formas verbais adequadas ao longo do texto.

Assim, enquanto as percentagens de formas verbais adequadas sobem no GE de 85,29% para 94,71%, sobem no GC de 82,42% para apenas 84,29%. Este resultado é significativo, verificando-se, pois, uma evolução maior do GE no sentido da “definição de um perfil de tempo” (Rémy, 1989/1990, pág. 12), relacionado com o perfil de pessoa.

Esta evolução reflecte-se igualmente, como veremos mais adiante, nas questões ligadas ao estabelecimento e manutenção da base temporal do texto.

Recordemos também que, na sua análise, Bronckart (1985) considerou, de entre o conjunto de unidades linguísticas possíveis, “aquelas que constituíam, segundo as hipóteses colocadas, o traço das operações de linguagem sobre os vários parâmetros do contexto” (pág.69). Podemos considerar as formas verbais como as unidades linguísticas que revelam os traços das operações relativas à criação da base enunciativa e temporal (Dolz, 1990; Bronckart, 1993).

#### **5.1.2.2. Funções:**

Tal como vimos na análise de resultados, os valores obtidos através da aplicação do teste são significativos de maior evolução do Grupo Experimental, tendo-se obtido um valor de  $z = 8.55$ .

Na totalidade do texto, o GE obteve, em média, uma pontuação de 12,000 (com valores entre 6,000 e 13,000, valor máximo), e o GC uma pontuação média de 11,176 (com valores entre 4,000 e 13,000).

Também constatámos que as percentagens de alunos que referiram todas as funções em cada uma das sequências, subiram no GE em todas, excepto na 3ª, em que essa percentagem se manteve; pelo contrário, desceram no GC em todas as sequências, excepto na 5ª, em que a percentagem subiu.

Verificámos igualmente que, no post-teste, o GE obteve melhores resultados em todas as sequências do texto, o que comprova a hipótese da obtenção de melhores resultados deste grupo neste momento, nesta variável.

Podemos relacionar estes resultados com a intervenção de ensino, no sentido da aprendizagem da planificação, na qual a superestrutura do texto - constituída pelas proposições que descrevem as funções essenciais - desempenhou um papel fundamental.

Vários autores abordaram a questão da macroestrutura semântica do texto, ou “esqueleto” do mesmo, o qual, segundo Barthes (1966), como já referimos, é constituído pelas funções ou acções fundamentais da história.

Segundo Dehnière (1988), na actividade de reconto, as proposições mais frequentemente recuperadas pertencem à macroestrutura semântica do texto, e, por sua vez, o número de proposições reproduzidas aumenta com a idade, isto verificado num estudo realizado com crianças entre os 7 e os 11 anos. Esta constatação pode significar que, embora o mesmo autor admita que existem variações individuais relacionadas com o conteúdo da história, aos 11 anos os sujeitos já são capazes, em princípio, de recuperar a totalidade das informações fundamentais do texto.

Também as reflexões de Ducancel (1987) sobre os processos metacognitivos na produção textual nos levam a considerar que a aquisição e o domínio consciente de um esquema relativamente interiorizado, que permite recuperar facilmente as funções essenciais da história, é um dado adquirido aos 11 anos e meio, havendo uma gestão textual orientada por esse esquema, e uma diminuição de erros relativos à inversão de categorias constitutivas do mesmo.

Tendo em conta os resultados obtidos, verificámos que, embora no pré-teste os valores médios dos dois grupos já sejam relativamente elevados (o que está de acordo com as reflexões dos autores referidos), a aprendizagem e treino da planificação conduziu os alunos do GE a uma maior consolidação da aquisição e do domínio consciente do esquema, que era, aliás, um dos grandes objectivos deste trabalho.

Por outro lado, Piolat (1987) refere a dificuldade revelada por redactores de 10 anos em “produzir uma planificação conceptual” (pág. 290 ), e, embora a idade média da nossa amostra seja um pouco superior, pensamos que por essa razão se justifica a aprendizagem da planificação no sentido descrito anteriormente, relativo ao domínio consciente do esquema, e também aos níveis de gestão que exigem um grau de controle elevado, tais como a utilização da pontuação, das referências ou dos tempos verbais. .

Contudo, e apesar da constatação desta mesma dificuldade por autores como Burtis, Bereiter, Scardamalia e Tetroe (1983,cit. por Piolat, pág.290), Piolat aponta igualmente alguns estudos

(Denhière,1978-79; Stein e Glenn,1982; Espéret, 1984; Fayol, 1985, cit. por Piolat, 1987, pág. 291), segundo os quais as crianças desta idade têm já um bom domínio do esquema da narrativa, assim como das regras de hierarquização da informação.

Considerando todos estes dados teóricos com uma certa relatividade, no que diz respeito especificamente às idades apontadas pelos autores, verificamos, tal como já tinha acontecido em relação à utilização do Introdutor de narrativa, que os resultados do Grupo Experimental apontam para um “crescimento” maior dos sujeitos desse grupo, neste caso no sentido de um domínio de determinadas estruturas a nível metacognitivo.

Concluímos, também neste grupo de variáveis, com base na análise das formas verbais (adequadas) e das funções, que o GE registou uma melhoria mais significativa do que o GC, comprovada pelos valores obtidos através da aplicação do teste estatístico.

### **5.1.3. Variáveis com valores alternativos:**

Incluímos neste grupo de variáveis a Pontuação, Organizadores textuais, Referências e Formas verbais (apenas no que diz respeito à distribuição das mesmas nas cinco sequências do texto, e no estabelecimento e manutenção da base temporal).

#### **5.1.3.1. Pontuação :**

Verificámos que, embora os resultados globais não tenham sido comprovados como significativos através da aplicação do teste, há dois dados fundamentais a registar na análise desta variável:

- Por um lado, uma maior subida do GE na utilização conjunta do parágrafo e do ponto final para demarcar as cinco sequências do texto, subindo as percentagens de alunos de 50 para 80% no GE (mais 30%), e de 35,2 para 47% (mais 11,8%) no GC;
- Por outro lado, um resultado significativo de uma maior evolução do GE na utilização do parágrafo nas sequências 1 e 2, correspondentes à demarcação entre a situação inicial e a complicação, e a complicação e a acção.

Recordemos que, de acordo com Fayol e Schneuwly (1987), a pontuação constitui um sistema de marcação superficial da estrutura sub-jacente do texto, e que as marcas de pontuação são

principalmente utilizadas para assinalar as rupturas entre acontecimentos, aparecendo em locais bem determinados do mesmo.

Fayol (1989 e 1991) considera também que as marcas de pontuação entre proposições - como é o caso dos pontos finais ou dos pontos parágrafos - assinalam, na superfície textual, o grau de ligação ou de ruptura entre proposições justapostas, e a força das ligações entre acontecimentos existentes na representação mental da situação (Fayol, Foulin e Chanquoy, 1989; Fayol e Chanquoy, 1991).

As pesquisas de Fayol e Lété (1987) realizadas com o objectivo de comprovar a validade das asserções anteriores, no que diz respeito à utilização da pontuação nas várias sequências do texto narrativo, levaram os autores às seguintes conclusões: transpondo os resultados obtidos em textos nos quais se utilizou o esquema de Mandler e Johnson (1977, cit. por Fayol e Lété, 1987, pág. 59), a demarcação dos grandes blocos de proposições do texto, correspondendo à utilização de um ponto parágrafo, é feita essencialmente entre as sequências 1 e 2 (situação inicial e complicação), 2 e 3 (complicação e acção), e 4 e 5 (resolução e situação final), sendo a demarcação mais fraca entre as sequências 3 e 4 (acção e resolução).

Verificámos que a utilização de um ponto parágrafo para demarcar as sequências do texto, é significativa da maior evolução do GE, relativamente à pontuação utilizada entre as sequências 1 e 2, e 2 e 3, o que confirma os dados obtidos por Fayol e Lété (1987), respeitantes a estas sequências. Baseando-se nos resultados das pesquisas realizadas, os autores justificam a demarcação mais forte entre estas sequências da seguinte forma:

Entre a 1ª e a 2ª sequência, aparece uma marca de pontuação forte, porque a 1ª apresenta a situação de partida, e a 2ª introduz um facto inesperado. Estes dois acontecimentos ou estados (sendo o primeiro um estado e o segundo um acontecimento) estariam, em princípio, dissociados no modelo mental da situação (Fayol e Lété, 1987; Passerault, 1991).

Neste caso, o estado seria a situação do herói no início da história, e o acontecimento a ordem de viajar por parte do Califa, ordem essa que desencadeia a captura do herói pelos piratas.

De acordo com Passerault (1991) a tendência para assinalar, a nível do texto, este tipo de relações entre acontecimentos, embora comece a emergir por volta dos 7 anos, só se torna significativa cerca dos 11 anos de idade (Passerault, 1990 e 1991). Verificamos, uma vez mais, que a evolução do GE vai no sentido da consolidação desta tendência, e do “crescimento” dos alunos desse grupo nessa direcção.

Também os estudos de Bessonnat (1988) sobre a demarcação dos blocos do texto em parágrafos, parecem apontar no mesmo sentido, de que nesta faixa etária essa tendência estaria já consolidada, ou em fase de consolidação, pois os elementos de abertura de parágrafo considerados pelo autor são muito evidentes na passagem da 1ª à 2ª sequência. São eles: um indicador espácio-temporal - "Um dia", "Certo dia" -, a aparição de novos actores - "O califa" -, e a ruptura de tempos verbais - Imperfeito / Perfeito, que aparece também na maioria dos alunos, como vimos no ponto dedicado aos tempos verbais. Também as asserções deste autor confirmam a maior evolução dos alunos do GE.

Entre a 2ª e a 3ª sequências - complicação e acção -, os autores justificam a utilização de uma marca forte de pontuação, afirmando que a 2ª tem um carácter exterior à personagem (Sindbad é capturado por piratas, que o vendem como escravo), e a 3ª desencadeia a intervenção do herói (Sindbad utiliza as suas capacidades de atirador para caçar elefantes).

Relativamente às outras sequências nas quais estes autores encontram marcas fortes de pontuação, faremos alguns comentários aos resultados obtidos na nossa análise.

Quanto à marca de pontuação utilizada entre as sequências 3 e 4, os resultados não são, como referimos, significativos, o que está de acordo com os dados de Fayol e Lété (1987), segundo os quais entre estas sequências as marcas de pontuação seriam mais fracas.

No que diz respeito à pontuação entre as sequências 4 e 5, que os autores consideram ser constituída por marcas fortes, temos, na nossa amostra, os seguintes resultados: embora o GE tenha registado em média um acréscimo de 0,600, e o GC um decréscimo de 0,294, o teste aplicado não revelou ser este um resultado significativo. Não nos parece, pois, confirmada nesta sequência a hipótese de Fayol e Lété (1987) da existência de uma marca de pontuação mais forte. Os sujeitos associaram a resolução da história com o seu desenlace, utilizando com frequência marcas de pontuação mais fracas, tal como o ponto final.

### 5.1.3.2. Organizadores textuais :

Na análise desta variável, verificamos que, embora os dados obtidos através da aplicação do teste não sejam globalmente significativos, o Grupo Experimental teve, em termos gerais, uma maior subida do que o Grupo de Controle; e, por outro lado, os resultados são significativos, considerados parcelarmente, na 1ª e na 2ª sequência.

Com efeito (e excluindo as sequências 1 e 3, a primeira por já ter sido analisada a ocorrência de introdutor, e a segunda por não requerer forçosamente o uso de um organizador), as percentagens de alunos que utilizam organizadores adequados sobem de 10 para 35% no GE, e descem de 5,9 para 0% no GC.

Relembrando os trabalhos realizados sobre a utilização de organizadores textuais, nomeadamente em textos narrativos (Rosat,1988; Schneuwly e Rosat, 1989; Adam,1984, cit. por Schneuwly e Rosat,1989), constatamos que esses autores associam o emprego desses organizadores com a "superestrutura narrativa" (Adam,1984), considerando Schneuwly e Rosat (1989) como mais marcadas as seguintes partes do texto:

. A origem do texto, cujo resultado, no caso da nossa amostra, se revelou significativo quanto à utilização de um organizador adequado, não forçosamente de tipo temporal, tal como vimos nos resultados obtidos na variável Introdutor de narrativa. Com efeito, muitos dos alunos escolheram uma instância de enunciação de 1ª pessoa, "marcando", desse modo, a origem do conto de forma diversa. Temos, no entanto, no GE, 3 alunos (15%) que empregam um organizador temporal no post-teste, e 5 (29.4%) no GC, o que está relacionado com o distanciamento progressivo, verificado nos alunos do GE, relativamente à forma narrativa standartizada, que se opera ao longo da evolução etária e da escolaridade (Rosat,1988), como já referimos nos pontos dedicados à análise das variáveis Instância de enunciação e Introdutor de narrativa;

. A complicação, que, no caso da nossa análise, obteve também resultados significativos quanto à maior evolução do GE, é, segundo Rosat (1988), introduzida geralmente, aos 10/12 anos, pela expressão "Um dia...", havendo, aos 14 anos, uma progressiva substituição deste organizador por outros, no sentido de uma diversificação. Se atentarmos nas ocorrências no post-teste de organizadores temporais para marcar o início da 2ª sequência, verificamos que, no GE, 16 alunos (80%) empregam um organizador desse tipo, utilizando 7 a expressão "Um dia", 8 a expressão equivalente "Certo dia", e 1 a expressão "No dia seguinte". No GC, dos 4 alunos (23,5%) que

empregam um organizador temporal, 2 utilizam "Um dia", 1 "Certo dia", e 1 também utiliza "No dia seguinte". Pensamos, pois, que não houve, mesmo no GE, esta progressiva diversificação, utilizando ainda os alunos maioritariamente as expressões convencionais;

. A acção que, segundo Schneuwly e Rosat (1989), é marcada em 47% dos casos, é assinalada, de acordo com Rosat (1988) por algumas expressões temporais, de tipo "Então", aos 10/12 anos, havendo igualmente uma diversificação, a partir dos 14. Verificamos, na nossa amostra, que, no post-teste, apenas 3 alunos do GE (15%) e 1 aluno do GC (5.9%) empregam um organizador temporal para marcar o início desta sequência. Apesar de, como já referimos, se poder utilizar aqui de forma adequada um organizador de outro tipo, nenhum aluno o faz no GC, e apenas 2 (10%) o fazem no GE. Parece-nos, portanto, não existir diversificação a este nível, tal como preconiza Rosat (1988) para a faixa etária dos 14 anos, pois, provavelmente, estes alunos ainda não evoluíram nesse sentido;

. A resolução é, de acordo com Schneuwly e Rosat (1989), menos marcada, constatando Rosat (1988) que esta marcação é feita, aos 10/12 anos, por um organizador temporal ou pelo "e"; e, aos 14, além destes, pelo "mas". Verificamos, na nossa amostra, que, no post-teste, 16 alunos do GE (80%), e 10 do GC (58,8%) empregam um organizador temporal. Em relação ao emprego da expressão "mas", notámos que, se a considerarmos no início de proposição, a utilizam 2 alunos (11,8%) do GC, e 4 (20%) do GE; se a considerarmos como um conector interproposicional (que, embora não sendo um organizador textual, tem neste caso um valor de "oposição" relativamente à situação anterior, no sentido da "resolução" do problema) temos 4 alunos do GC (23,5%), e 2 alunos do GE (10%) que a empregaram. Podemos considerar, ainda que de forma muito relativa, a existência de uma certa evolução no sentido da diversificação considerada por Rosat (1988) nesta sequência, uma vez que 20% dos alunos do GE utilizam o "mas" como um organizador. Daremos um exemplo de um caso em que um aluno do GE utilizou um organizador temporal para marcar o início da sequência, empregando imediatamente a seguir a expressão "mas" também como organizador, mas para exprimir uma oposição relativa à situação descrita anteriormente:

" Um dia, de manhã, apareceu uma manada de elefantes que vinha na minha direcção. Mas desta vez vinha também o rei dos elefantes .";

. A situação final que, segundo Rosat (1988) é marcada de forma não selectiva aos 10 anos, é introduzida maioritariamente, aos 12/14 anos, por organizadores temporais. Esta constatação não é

verificada na nossa amostra, pelo menos relativamente ao GE, cuja evolução nos interessa especialmente.

A hipótese geral colocada por Rosat (1988), de que existe uma progressiva marcação das fases do texto ao longo da escolaridade (o que poderia ser induzido através da aprendizagem, neste caso da planificação), através da utilização de organizadores temporais (no caso do texto narrativo), não parece, pois, confirmar-se na nossa amostra, pelo menos considerando a globalidade do texto. Contudo, teremos de ter em conta o facto de haver, em termos gerais, uma maior evolução do GE, e valores significativos em duas das sequências do texto.

### **5.1.3.3. Referências:**

Na análise dos resultados relativos a esta variável, constatámos, em primeiro lugar, que os sujeitos, nesta faixa etária e neste grau de escolaridade (e isto tendo em conta os dados da nossa amostra), revelam dificuldade na utilização das formas remissivas, especialmente as que exigem um grau superior de elaboração.

Dada esta constatação, e pretendendo analisar a evolução dos dois grupos relativamente à utilização das formas remissivas, optámos por considerar, em primeiro lugar, o número de alunos que utilizam, pelo menos uma vez, uma destas formas para articular entre si as sequências do texto. Verificámos que o GE teve uma subida a este nível na utilização dos dois tipos de formas, enquanto no GC se registou uma descida. Com efeito, nas formas remissivas referenciais, o GE sobe de 70% para 90%, e o GC desce de 70,5% para 58,8%; nas formas remissivas não referenciais, o GE sobe de 65% para 85%, e o GC desce de 70,5% para 52,9%.

Também verificámos, em termos gerais, que as formas mais utilizadas são, no que diz respeito às referenciais, as reiteraões ou repetições lexicais; e quanto às não referenciais, as pronominais, reduzidas à sua expressão mais simples, o pronome pessoal da 3ª pessoa "ele".

Constatámos igualmente, ao analisar, em cada uma das sequências do texto, as ocorrências conjuntas das substituições e reformulações (dentro das formas referenciais), e das formas pronominais e adverbiais (dentro das não referenciais), que se ebeve, através da aplicação do teste, resultados significativos de maior evolução do GE na 3ª sequência, correspondente à acção.

Vários autores consideram a coesão e a coerência como dois aspectos fundamentais para a definição do conceito de "textualidade" (Maria Helena Mateus, 1983; Costa Val, 1991; Villaça Koch,

1991; Denis Lehman, 1985; Fayol e Schneuwly, 1987; Jacques David, 1989; Lopes Fávero, 1991, entre outros).

Mateus (1983) e Costa Val (1991) enumeram as propriedades da textualidade, nelas incluindo a "conectividade" que, segundo Mateus, é uma propriedade relacional, podendo revestir duas formas: a conectividade sequencial ou coesão, e a conectividade conceptual ou coerência. Referindo-se à coesão, considera que todos os processos que estabelecem uma ligação significativa entre os elementos da superfície textual, são instrumentos de coesão.

Por sua vez, Costa Val (1991) considera a coesão como a manifestação linguística da coerência. Distinguindo, no interior dos instrumentos de coesão, os de tipo lexical e os de tipo gramatical, Mateus considera quatro tipos de coesão gramatical: frásica, interfrásica, temporal e referencial, já descritos no capítulo III. Interessa-nos particularmente, na nossa análise, a articulação entre a coesão interfrásica e referencial, por duas razões: a primeira, é o facto de a coesão interfrásica se estabelecer também a nível das sequências textuais, base da nossa análise, em que se torna necessário recorrer a procedimentos de sequencialização e de articulação entre as frases que constituem cada uma das sequências; a segunda, prende-se com o facto de ser necessário utilizar referências (no nosso estudo, e de acordo com Koch, chamamos-lhes formas remissivas) para assegurar a coesão, no sentido de ligação entre proposições das várias sequências, de forma a que o texto constitua uma unidade semântica.

Notemos que, na nossa análise, só considerámos os instrumentos de coesão utilizados na passagem de uma sequência do texto a outra.

Também nos parece importante referir a distinção estabelecida por Lehman (1985, baseado em Van Dijk, 1972, 1975, 1977), entre "macro-estrutura" e "micro-estrutura", fazendo corresponder a primeira à coerência e a segunda à coesão textual. Nesta linha, a macro-estrutura poderia ser sintetizada através das grandes linhas semânticas do texto - cuja expressão seria a superestrutura do mesmo, constituída pelas proposições que exprimem as "funções cardeais" (ver ponto dedicado à análise das funções)-; e a micro-estrutura corresponderia aos fenómenos locais de ligação das frases e sequências entre si, sendo este o aspecto analisado neste ponto.

Fayol e Schneuwly (1987) inserem a coesão e a conexão-segmentação num conjunto de operações relativas à textualização, e dependentes da instância de planificação. Interessa-nos particularmente neste ponto, a nível da coesão, os procedimentos que asseguram a sequencialização

dos sintagmas nominais, nomeadamente as anáforas; e a nível da conexão-segmentação, os traços interproposicionais que constituem marcas da segmentação e da "cimentação" (pág.229) do discurso, uma vez que se trata, ao mesmo tempo, do recorte e ligação entre sequências.

Fayol e Schneuwly (1987) abordam a utilização dos procedimentos anafóricos, em termos de saber de que forma são introduzidos e retomados os elementos no interior do texto. As pesquisas, citadas por estes autores, sobre a aquisição destes procedimentos, apontam para o facto de, por volta dos 6 anos de idade, começar a emergir uma certa sensibilidade à coesão interna do texto (enquanto que antes disso, os sujeitos tendiam a utilizar as anáforas de forma deíctica, relacionada com a situação real de enunciação). De qualquer forma, embora esta atitude comece a revelar-se nesta idade, ainda não há um domínio e uma utilização diversificada destes procedimentos, como o mostram as pesquisas de Bartlett e Scribner (1981, cit. por Fayol e Schneuwly, 1987, pág.228), segundo os quais só entre os 9 e os 12 anos se diluem quase totalmente as ambiguidades referenciais de tipo pronominal. Veremos um pouco mais adiante se nas produções do Pré-teste havia ainda ambiguidades deste tipo, e qual foi a evolução dos dois grupos no sentido de corrigir estas ambiguidades, que afectam bastante o estabelecimento da coesão do texto.

De qualquer forma, a utilização das anáforas de tipo pronominal também depende do tipo de texto, como o mostraram Schneuwly (1985), Bronckart (1985), de Weck (1986, cit. por Fayol e Schneuwly, 1987) e David (1989). Seria, pois, de esperar um maior domínio da utilização das anáforas num reconto deste tipo, do que na produção de um texto de outro tipo, por exemplo, explicativo. Veremos se a maioria dos sujeitos domina a utilização destes procedimentos, pelo menos no que diz respeito à articulação das sequências textuais, como nos propusemos no início desta análise.

Segundo Jacques David (1989), verifica-se, cerca dos 10 anos de idade, uma espécie de viragem, na qual os sujeitos passam do emprego quase exclusivo dos pronomes pessoais (3ª pessoa) para uma certa diversificação dos processos anafóricos, como os substitutos pronominais e nominais. Veremos também se se verifica, na nossa amostra, esta diversificação de procedimentos utilizados.

Villaça Koch (1991) considera a coerência como uma condição subjacente ao texto, e a coesão como uma explicitação dessa coerência por meio de marcas linguísticas, que operam na superfície textual. Adoptámos, na análise realizada neste trabalho, a distinção estabelecida por esta autora entre, por um lado, as duas grandes modalidades de coesão - sequencial e referencial -, e, por outro, dentro

da coesão referencial, entre formas remissivas referenciais e não referenciais. Tendo analisado as ocorrências de ambas em separado, discutiremos primeiro os resultados relativos ao total de formas remissivas, em seguida os resultados relativos aos dois tipos de formas, e finalmente os resultados relativos a cada uma das sequências do texto.

Vejamos, pois, quais foram os "instrumentos de coesão" (Mateus, 1983, pág.190), de que forma esses elementos articulam a coesão interfrásica e referencial (Mateus, 1983, pág.190), que tipo de fenómenos locais asseguram a ligação das sequências entre si (Lehman, 1985), quais os procedimentos anafóricos utilizados (Fayol e Schneuwly, 1987), se existem ainda alguns tipos de ambiguidades pronominais (Bartlett e Scribner, 1981), se se verifica efectivamente uma diversificação na utilização das anáforas (David, 1989), e quais as formas remissivas mais utilizadas (Koch, 1991).

Uma vez que as ocorrências destes dois tipos de formas são tão baixas, parece-nos importante fazer uma breve referência sobre a evolução dos dois grupos em termos de sequências textuais e de tipos de formas remissivas.

Relativamente à 1ª sequência - situação inicial - os valores são praticamente iguais a zero, em ambos os grupos nos dois momentos. Isto deve-se essencialmente ao facto de ainda não haver necessidade de fazer remissão a outros elementos do texto. Com efeito, sendo a utilização de catáforas (Mateus et al., 1983) muito reduzida a este nível - pensamos que a catáfora se situa num grau de elaboração superior ao da anáfora -, é normal que não apareçam elementos de referência nesta sequência do texto.

Relativamente à 2ª sequência - complicação - faremos algumas observações aos resultados expostos: como referimos anteriormente, é principalmente a partir desta sequência que se torna necessário utilizar elementos que assegurem a coesão do texto, ao mesmo tempo que introduzem as formas de progressão do mesmo (Fayol e Schneuwly, 1987, entre outros). Verificamos que, tanto nas formas remissivas referenciais, como nas não referenciais, os valores relativos às percentagens de alunos são iguais a zero, se exceptuarmos as reiteraões e as formas pronominais simples. Isto significa que muitos dos alunos, tanto do GE como do GC, não utilizaram sequer uma forma deste tipo, mesmo quando ela era necessária.

A não utilização de formas remissivas quando necessárias, para além do facto de introduzir um certo tipo de ambiguidade referencial, significa que o redactor não tem em conta as necessidades do

destinatário, que poderá, eventualmente, não estar de posse de certos elementos de identificação, que lhe permitam estabelecer laços coesivos entre as proposições ou sequências.

Nesta sequência, aparecem essencialmente três tipos de situações: ausência de referências, quando necessárias, ambiguidades pronominais (embora em menor número) e repetições de tipo lexical (integradas nas formas remissivas referenciais). Verifica-se, pelo menos parcialmente, a hipótese de Bartlett e Scribner (1981, cit. por Fayol e Schneuwly, 1987), segundo os quais só entre os 9 e os 12 anos se apagam totalmente as ambiguidades referenciais de tipo pronominal. Note-se que podemos considerar a ausência de referência como um tipo de ambiguidade, na medida em que introduz essa ambiguidade no texto. Também não se assiste, nesta sequência, a uma diversificação na utilização dos processos anafóricos (Fayol e Schneuwly, 1987; David, 1989), sendo a forma remissiva mais utilizada a reiteração (Koch, 1991).

Analisando agora as ocorrências na 3ª sequência do texto - acção -, verificamos que, tanto em relação às formas remissivas referenciais (considerando em conjunto as substituições e reformulações), como não referenciais (considerando em conjunto as formas pronominais e adverbiais), os valores são significativos de maior evolução do GE. Também nesta sequência foram utilizadas formas de tipo mais elaborado do que na sequência anterior - substituição ou reformulação, embora menos provavelmente esta última. Existe igualmente uma tendência para uma utilização mais elaborada das formas remissivas referenciais no GE, uma vez que encontramos, no post-teste, 4 alunos (20%) que utilizam substituições lexicais, e 6 (30%) reformulações; enquanto no GC encontramos, no mesmo momento, 1 aluno (5,9%) que utiliza uma substituição, e 4 (23,5%) que utilizam reformulações.

Quanto às formas não referenciais, a evolução do GE é também mais acentuada, tanto mais que, no post-teste, temos, neste grupo, 8 alunos (40%) que utilizam uma forma de tipo pronominal, e 1 aluno (5%) que utiliza uma adverbial (considerada como mais elaborada); enquanto no GC temos 6 alunos (35,3%) que utilizam uma forma pronominal, e nenhum aluno utiliza o segundo tipo de forma.

A hipótese da diversificação na utilização de anáforas, nomeadamente de tipo pronominal (David, 1989), parece-nos, apesar disto, só parcialmente confirmada nesta sequência, pois, no GE, aquele que regista uma maior evolução, apenas 30% dos alunos sobem, e 40% utilizam uma forma pronominal.

Em relação à 4ª sequência - resolução -, os valores obtidos nas formas não referenciais são bastante baixos, revelando os alunos em geral uma reduzida capacidade de manejar as substituições lexicais que asseguram a coesão entre as partes.

Notemos ainda que, no post-teste, no GE, 1 aluno (5%) utilizou uma forma pronominal, e 4 alunos (20%) uma forma adverbial. No GC, apenas 1 aluno (5,9%) utilizou uma forma pronominal, e outro (5,9%) uma forma adverbial.

Finalmente, na 5ª sequência - situação final -, os resultados globais também apontam para constatações semelhantes às anteriores sobre a utilização destas formas, especialmente as não referenciais, nomeadamente no que diz respeito à dificuldade na sua utilização.

#### **5.1.3.4. Formas verbais:**

Para além dos resultados referidos sobre as percentagens de formas verbais adequadas, encontrámos na nossa análise três dados importantes, e que são os seguintes:

- O facto de o GE ter aumentado as percentagens de formas verbais adequadas em todas as sequências do texto, enquanto no GC isso ter ocorrido apenas em três;
- O facto de, no GE, 10% de alunos estabelecerem uma base temporal confusa no pré-teste, descendo essa percentagem para 5% no post-teste, enquanto no GC essas percentagens sobem de 23,5% no pré-teste para 47,1% no post-teste;
- O facto de, no GE, 45% dos alunos operarem rupturas temporais no pré-teste, descendo essa percentagem para 15% no post-teste, enquanto no GC as percentagens são de 47,1% no pré-teste e de 52% no post-teste.

Este conjunto de dados aponta, pois, para uma maior evolução do GE relativamente ao GC.

Benveniste (1966) referiu que o paradigma das formas verbais decorre do acto de enunciação, Boyer (1985) encarou o emprego dos tempos verbais como um aspecto fundamental da enunciação narrativa, e Bronckart (1982,1985) precisou que esse acto de enunciação estabelece um processo de "ancrage" relativamente ao tipo de discurso escolhido (neste caso, narrativo), determinando a base enunciativa e a base temporal (Dolz, 1990; Bronckart, 1993) do texto. Bronckart (1978) considerou também que a categoria verbal constitui uma noção complexa, que "só se estabelece definitivamente depois dos 12 anos" (pág.66/67), havendo uma interligação do tempo e do aspecto verbais. Considera igualmente (Bronckart, 1985) que as unidades linguísticas próprias da narração são os organizadores

temporais (que não nos interessam particularmente aqui), o sub-sistema temporal Perfeito/Imperfeito, e os Auxiliares de aspecto.

Também Fayol e Schneuwly (1987) consideraram que a organização da sequência das formas verbais - nomeadamente a utilização das desinências verbais - decorre e assinala a unidade enunciativa do texto, a nível da superfície textual.

Espéret e Gaonach (1984) analisaram as produções de crianças entre os 8 e os 12 anos, para daí tirarem as conclusões de que o uso do Pretérito Perfeito é predominante nas crianças mais velhas, as oposições temporais são traduzidas essencialmente pelo Perfeito (trama narrativa) e pelo Imperfeito/Mais-que-perfeito (plano de fundo), sendo este último tempo de mais rara e difícil utilização, aparecendo mais tardiamente (David e Dolz, 1992). Esta oposição ou distinção entre "plano de fundo" e "primeiro plano" já tinha sido referida por Weinrich (1973, cit. por Boyer, 1985), Fayol e Schneuwly (1987) e Reuter (1991), entre outros.

Segundo este último autor (que, neste ponto, é corroborado por Béguelin et al.1990), o Pretérito Perfeito será utilizado para descrever os acontecimentos principais (funções cardeais), que constituem o "esqueleto" (pág.85) do texto, assim como para inscrever esses acontecimentos numa cadeia de causa-consequência, permitindo desse modo a organização global do sentido do texto.

A síntese elaborada por David e Dolz (1992), já referida no capítulo III, inclui referências importantes para a compreensão da aquisição dos tempos verbais, entre as quais o facto de a criança, ao longo do seu desenvolvimento, ir aprendendo a gerir as referências temporais no sentido de uma descentração progressiva relativamente ao momento de enunciação, chegando a considerar o Presente como uma referência abstracta, diferente desse momento pessoal. Por esta razão considerámos como um sinal de evolução a utilização do Presente como forma de introduzir a narrativa, nomeadamente a passagem da 3ª pessoa a 1ª pessoa, verificada na maioria (17, correspondendo a 85%) dos alunos do Grupo Experimental.

O conceito de "base temporal" (Dolz, 1990 e 1993; Bronckart, 1993) é também fundamental para esta discussão. Com efeito, Bronckart (1993) enumera três tipos de operações determinantes na organização temporal dos discursos: a criação da base de orientação, a organização interna do tipo discursivo, e a textualização. A base de orientação é, no arquétipo narrativo, uma base temporal, que pode ser de dois tipos: Presente histórico ou Imperfeito/ Perfeito.

Por seu lado, Dolz (1993) retoma o conceito de "base temporal" e introduz o de "ruptura temporal", que já referimos anteriormente. Este aspecto parece-nos importante para a discussão destes resultados, pois Dolz estabelece um paralelismo entre "base temporal" e "base enunciativa", podendo, a uma mesma base enunciativa - como, por exemplo, no caso da narração - corresponder uma ou mais bases temporais. As mudanças de base - enunciativa ou temporal - podem explicar a "heterogeneidade enunciativa" (pág.64) e a "heterogeneidade temporal" (pág.61) do texto.

Ao distinguir três tipos de heterogeneidade, Dolz refere a heterogeneidade interna complexa que, entre outras causas, pode estar ligada a um estatuto discursivo pouco claro, como nos parece ser o caso das confusões enunciativas, e do emprego de formas verbais não adequadas, que discutiremos neste ponto.

De acordo com Plazaola Giger e Bronckart (1993), e ainda relativamente à oposição Imperfeito/Perfeito nas diferentes sequências do texto, o primeiro apareceria essencialmente na situação inicial ou orientação, e o segundo na acção e resolução. Este aspecto da utilização dos tempos verbais na narração, e nomeadamente a sua distribuição nas sequências narrativas, foi também abordado por Bonnotte et al. (1993), que consideram que o Imperfeito aparece essencialmente nas proposições de "plano de fundo" - quadro ou situação inicial, avaliação ou situação final -, enquanto o Perfeito aparecerá nas proposições de "primeiro plano" - complicação, acção, resolução.

Face ao exposto por Bronckart (1987), a categoria verbal é uma noção de difícil aquisição e domínio, só se estabelecendo de forma consolidada cerca dos 12 anos. Recordemos que a média das idades dos grupos, era, no início do ano lectivo, 11,3 para o GE, e 11,7 para o GC, e que portanto estes sujeitos se encontram no limiar desta idade fixada por Bronckart. Tal como preconizaram Benveniste (1966), Boyer (1985), Dolz (1990) e Bronckart (1993), o emprego das formas verbais - a criação de um paradigma verbal dentro de um texto ou a criação de uma base temporal - está intimamente relacionada com a escolha da base enunciativa, e a manutenção dessa base ao longo do texto, variável na qual o GE teve também uma maior evolução, embora não significativa.

Poderemos dizer que estes resultados mostram que, através da intervenção de ensino, na qual se procurou treinar a competência de planificação, os alunos do Grupo Experimental avançaram no sentido da consolidação de estratégias de "ancrage" inicial na produção (relacionada também com a escolha do introdutor de narrativa), "ancrage" essa que determinou as escolhas feitas a nível

enunciativo e temporal, sendo que as escolhas das formas e desinências verbais assinalam a unidade enunciativa do texto (Fayol e Schneuwly, 1987).

Considerando, como Bronckart (1985) que os tempos verbais predominantes na narração são o Imperfeito e o Perfeito, e os auxiliares de aspecto, e que a base temporal narrativa (Dolz, 1990 e 1993; Bronckart, 1993) é um conjunto de tempos, com um ou dois tempos centrais - que serão o Imperfeito e o Perfeito - e alguns tempos secundários que poderão ser tempos compostos (incluindo-se nestes o Pretérito Mais-que-perfeito), considerámos como formas verbais adequadas - embora a análise destas unidades só possa ser feita de forma correcta quando inseridas no contexto da frase ou proposição - as que pertencem a esta base temporal narrativa, e não adequadas as que, ou não pertencem, ou se encontram mal formuladas ou desajustadas em relação ao contexto.

Em primeiro lugar, e relativamente à base temporal escolhida, ressalta que, no GE, o acréscimo do número de alunos que escolhem a base temporal Presente/Perfeito mostra que estes são capazes de utilizar de forma adequada um tempo verbal que, segundo Cunha e Cintra (1984), constitui "um processo de dramatização linguística de alta eficiência", decorrendo "o seu valor expressivo do facto de ser accidental num contexto organizado com formas normais do pretérito" (pág.449).

Neste sentido, verificamos uma regressão no GC, traduzida essencialmente por um aumento de criação de bases temporais confusas e por uma ausência de base, inexistente no pré-teste. Estes factos apontam para uma incapacidade de construir uma homogeneidade temporal no texto, criando-se uma "heterogeneidade temporal interna complexa" (Dolz, 1993, pág.61), que decorre de confusões enunciativas e do uso inadequado das formas verbais, provocando a existência de um estatuto discursivo pouco claro.

Não encontramos esta situação no GE, no qual, no post-teste, apenas um aluno estabeleceu uma relativa confusão de base temporal, nas condições que já referimos.

Quanto à distribuição das formas verbais nas várias sequências do texto, recordemos que, de acordo com Plazaola Giger e Bronckart (1993), o Imperfeito aparece essencialmente na orientação - situação inicial -, e o Perfeito na acção e resolução; e, segundo Bonotte (1993), que analisa igualmente esta distribuição, o Imperfeito aparece nas proposições de "plano de fundo" - situação inicial e situação final (embora nesta última não de forma tão acentuada) - e o Perfeito nas proposições de primeiro plano - complicação, acção, resolução. Portanto, e nesta linha de

pensamento, foram consideradas adequadas, em princípio, as formas verbais nestes tempos - ou noutros com valor equivalente -, distribuídas nestas sequências.

Verificamos que as percentagens de formas verbais adequadas aumentaram no GE em todas as sequências, e no GC aumentaram apenas na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>.

Parece-nos que se comprova de forma mais evidente a hipótese de Plazaola Giger e Bronckart (1993), no sentido em que o Imperfeito aparece essencialmente na orientação e na situação final, pois é nestas duas sequências que as percentagens sobem no GE e descem no GC.

Tendo em conta as realizações de ambos os grupos, e de acordo com alguns autores que relacionaram o uso dos tempos verbais com o "esqueleto" ou superestrutura da história (Reuter, 1991; Plazaola Giger e Bronckart, 1993; Bonnotte et al., 1993), parece-nos mais evidente a utilização do Pretérito Perfeito nas proposições de primeiro plano, correspondentes à complicação, acção e resolução - "âmago" da história -, do que a uniformização do emprego do Imperfeito nas proposições de plano de fundo. Com efeito, os sujeitos da amostra revelam mais dificuldade em utilizar de forma adequada os tempos verbais na situação inicial - criação da base temporal e "ancrage" do texto - e na situação final - fecho da história, com eventual regresso à fórmula de enunciação. A utilização do Perfeito nas proposições que descrevem os acontecimentos fundamentais parece ser mais fácil para estes sujeitos. Não esqueçamos, contudo, que, relativamente à situação inicial, a totalidade dos alunos do GE utilizou fórmulas verbais adequadas.

Concluimos que, neste grupo de variáveis, consideradas de valores alternativos, o GE registou em termos gerais maiores subidas, embora nem sempre significativas.

## **5.2. Discussão dos resultados da avaliação quantitativa:**

Ao analisarmos os resultados obtidos através das classificações atribuídas pelos professores, considerando os dados gerais e alguns casos individuais, encontrámos alguns aspectos que nos parece interessante realçar.

Em primeiro lugar, verificámos que os alunos do Grupo Experimental que obtiveram maiores subidas entre as médias de classificações do pré e do post-teste, tinham todos, no pré-teste, médias

inferiores a 10 pontos, o que significa que a intervenção de ensino no sentido da aprendizagem da planificação se revelou mais eficaz para estes alunos.

Em segundo lugar, também observámos efeitos dessa aprendizagem em alunos do GE que tinham obtido no pré-teste médias consideradas relativamente elevadas - superiores a 12,5 - e em alunos que poderemos incluir num estrato “médio”. Temos, no primeiro grupo, os casos dos alunos Je (12,5 - 14,375), Ie (12,875 - 15,25) e Ee (14 - 14,125). No segundo grupo, encontramos os alunos Be (11 - 13,25), Ke (10,125 - 13,875) e Pe (10,75 - 14,125).

Constatámos finalmente que, nos casos dos alunos do GE que subiram as médias, os efeitos da aprendizagem da planificação se manifestaram essencialmente através de uma melhoria na capacidade de organização dos blocos de informação dentro do texto (Pontuação), de criação e emprego de instrumentos de coesão (Referências), de manuseamento de porções grandes de texto e de formas verbais adequadas, de retenção de informações importantes (Funções), e de criação e manutenção de uma base de orientação, ligada à operação de “ancrage” do texto (Introdutor de narrativa) e à instância de enunciação.

### **5.3. Discussão da intervenção de ensino realizada com o Grupo Experimental:**

Nesta breve discussão, abordaremos sumariamente alguns aspectos relativos aos resultados da análise qualitativa, e a questões teóricas ligadas à problemática geral da planificação textual, e a pontos mais específicos da intervenção de ensino.

Da observação dos dados obtidos nessa análise, ressaltam alguns aspectos que nos parece importante focar:

1) Os resultados significativos de maior evolução do GE, comprovados pela aplicação do teste, foram registados em variáveis relacionadas com a criação da base de orientação (nomeadamente a relação enunciador-destinatário-enunciado), a operação de “ancrage” (ligada ao processo utilizado para introduzir a narrativa), a escolha da base temporal e das formas dela decorrentes, e a mobilização de conteúdos. Essas variáveis são o Introdutor de narrativa, as Formas verbais e as Funções.

2) Foram registados resultados parcelarmente significativos (considerados em algumas das sequências do texto) em variáveis relacionadas com a organização de conteúdos e da marcação de planos do texto, e com os procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer a coesão e coerência global e local do mesmo. Essas variáveis são a Pontuação, os Organizadores textuais e as Referências.

3) Nas restantes variáveis, ligadas à manutenção do processo inicial de “ancoragem” do texto (Instância de enunciação) e ao estabelecimento da unidade semântica do mesmo (Paralelismo entre a situação inicial e final), embora não se tenham registado resultados significativos, o GE teve maiores subidas do que o GC. Na primeira das variáveis referidas, o GE registou uma subida, atingindo no post-teste um valor de 100% , enquanto o GC registou uma descida, não contrariando, pois, este resultado a hipótese fundamental do trabalho.

4) Finalmente, teremos de ter em conta o facto de estes resultados poderem estar relacionados com a problemática do impacto do “esquema narrativo”, uma vez que estes dados foram analisados a partir da segmentação do texto em cinco sequências, de acordo com o esquema quinário (à excepção dos dados obtidos nas variáveis dicotómicas).

Retomaremos esta questão um pouco mais adiante.

Faremos agora alguns breves comentários a alguns aspectos da teoria que podem, do nosso ponto de vista, estar relacionados com estes resultados e com o tipo de intervenção de ensino realizada.

Ao explicitarmos, na descrição da metodologia adoptada, os objectivos da intervenção de ensino, afirmámos que esses objectivos tinham sido os seguintes:

- .Organizar o "conteúdo semântico" do texto, construindo uma representação mental articulada desse conteúdo;

- . Relacionar o conteúdo semântico com os aspectos superficiais ligados à textualização, essencialmente através da criação da base de orientação, base temporal e tipo discursivo, da escolha da instância de enunciação, e da organização dos blocos do texto;

- . Melhorar e enriquecer as técnicas de textualização relacionadas com os aspectos referidos anteriormente, e com os procedimentos de estabelecimento de coesão e coerência.

Lembremos que Schneuwly (1988) define três tipos ou níveis de operações que intervêm na actividade da linguagem, e, por conseguinte, na actividade de produção de linguagem escrita. São eles a criação da base de orientação, a gestão textual e linearização.

Destes níveis de operações, interessa-nos particularmente o primeiro - criação da base de orientação - nomeadamente neste caso as operações que definem a relação enunciador-destinatário (passando pela relação com o próprio enunciado); e o segundo - gestão textual - concretamente, a operação de "ancrage" (Schneuwly, 1988; Bronckart, 1985), e a operação de planificação (Schneuwly, 1988), enquanto mobilização de conhecimentos, organização de ideias (Hayes e Flower, 1980, cit. por Schneuwly, 1988) e criação de "planos de texto" (Schneuwly, 1988), sendo a "superestrutura narrativa" (Kintsch e van Dijk, 1987, cit. por Schneuwly, 1988) o protótipo desses planos de texto.

Retomando a distinção estabelecida por Scardamalia, Bereiter e Steinbach (1984, cit. por Schneuwly, 1988), entre "espaço dos conteúdos" e "espaço retórico", Schneuwly considera que a planificação resulta da unidade de um duplo processo: a activação e organização sequencial de conteúdos, e a estruturação desses conteúdos segundo o modelo de linguagem ou plano de texto.

Também nos parece interessante, para a discussão desta problemática, lembrar as posições de Hoc (1987), autor que estudou a elaboração de planos como um dos mecanismos fundamentais do processo de planificação, considerando um plano como "uma representação esquemática e/ou hierarquizada de um objecto - procedimento ou estado -, elaborada e utilizada para guiar a actividade" (Hoc, 1987, pág. 13).

Considerando agora os pressupostos relativos à planificação textual, e mais precisamente à planificação do texto narrativo, salientemos alguns aspectos que nos parecem fundamentais para esta discussão.

Ao distinguir, no interior da competência linguística, três outros níveis de competência - discursiva, textual geral, e textual específica -, Adam (1987) enuncia alguns princípios básicos inerentes à produção textual. São eles: o facto de um texto ser uma unidade de comunicação e interacção; o de ser um produto de um acto de enunciação, conexo, coesivo e coerente; e finalmente, e decorrente do anterior, o de existir a necessidade de estabelecer uma conexidade (coerência local, a nível microestrutural), e uma coesão (coerência global) a nível macroestrutural.

A aprendizagem da planificação exige o treino destes três níveis de competências, implicando a aprendizagem do uso de elementos linguísticos que contribuam para o estabelecimento da conexão-coerência local e global do texto, assim como a abordagem dos aspectos referidos por Schneuwly (1988) relativos à mobilização, organização e estruturação de conteúdos.

Também Fayol (1985) considera que a produção do discurso narrativo se baseia em dois tipos de gestão, um ligado à estrutura dos acontecimentos ou conteúdos (próximo do esquema narrativo), e outro aos fenómenos de linguagem, globais ou locais, tais como as relações assinaladas entre elementos na superfície textual. O primeiro tipo estará relacionado com a mobilização, organização e estruturação de conteúdos (Schneuwly, 1988), e o segundo com o estabelecimento da coesão e coerência global e, especialmente, local, do texto.

Frederiksen (1987) considera que as intervenções pedagógicas relativas à produção textual deverão incidir, por um lado, sobre as estruturas semânticas e suas relações com as estruturas superficiais; e, por outro, sobre as estratégias de redacção, que, tal como a planificação, são características da produção dos redactores "experts" (peritos).

Encontramos, pois, na formulação dos objectivos da intervenção de ensino já enunciada, os pressupostos considerados por Schneuwly (1988), Fayol (1985) e Frederiksen (1987).

Relacionando alguns dos resultados expostos com os pressupostos teóricos, diremos, relativamente aos dados obtidos nas variáveis Introdutor, Instância, Formas verbais e Referências, que, de acordo com Benveniste (1966), da enunciação decorrem as formas de pessoa (pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos) e o sistema de tempos verbais. O processo inicial de "ancoragem", as marcas de enunciação e o sistema de desinências e tempos verbais (inseridos numa mesma base temporal) assinalam a unidade enunciativa do texto (Fayol e Schneuwly, 1988), conjuntamente com os instrumentos de coesão (Mateus, 1983). Em todas estas variáveis são maiores as subidas do GE, e significativas no Introdutor e Formas verbais.

Em relação à problemática do impacto do "esquema narrativo", parece-nos também importante referir alguns pontos com ela relacionados.

O esquema narrativo está directamente ligado com algumas das variáveis consideradas, ou porque se tratava de recuperar informação pertencente à macroestrutura do texto (Funções), ou porque a análise efectuada partia, como já referimos, da segmentação do texto em cinco sequências (Pontuação, Organizadores, Referências e Formas verbais, distribuídas nessas sequências).

Relativamente à variável Funções, na qual se registou um resultado significativo, temos a assinalar que, de acordo com vários autores (Piolat, 1987; Marchesi, 1983 e 1987, Stein, 1979, cit. por Marchesi; Fayol, 1985; Denhière, 1987), neste nível etário, os sujeitos, em geral, dominam já o

esquema narrativo, tendo, contudo, o GE evoluído mais na capacidade ou habilidade de recuperar a informação fundamental da narrativa.

Verifica-se, de qualquer forma, que o esquema não funcionou como o único ou principal elemento de recuperação e estruturação da informação do texto (como podemos constatar na organização dos blocos do mesmo através da utilização do parágrafo), tal como o afirmaram autores como Alba e Hasher (1983, cit. por Fayol, 1985), Kintsch e Bates (1977, cit. por Fayol, 1985) e Baker (1978, cit. por Fayol, 1985). Este último sustenta que os sujeitos (neste caso, adultos, mas poderemos presumir que estas conclusões se podem aplicar, em certa medida, a adolescentes), tendo uma certa capacidade de armazenagem de informação na memória, podem, na elaboração de um reconto, ser orientados por fenómenos diversos dos relacionados com a organização canónica, como por exemplo, a ordem de formulação de enunciados no texto.

Apesar de considerar a existência de várias pesquisas que apontam no sentido da não exclusividade do esquema como elemento orientador, Fayol (1985) afirma que não se pode rejeitar simplesmente essa teoria, mas sim considerar outros factores que poderão explicar o funcionamento do sujeito ao longo de uma tarefa de reconstituição de texto: interesse, motivação, indícios e tipos de “consigne” (instrução). Pensamos que alguns destes factores podem ter tido a sua importância no tratamento efectuado por estes sujeitos.

Por outro lado, Fayol (1985) considera igualmente que, no reconto de um texto complexo (como era o caso do texto proposto a estes alunos), é normal encontrar desvios individuais relativos à organização canónica (pág.104).

Ao referir os trabalhos de Pollard-Gott, McCloskey e Todres (1979, cit. por Fayol, 1985, pág. 59), Fayol afirma que, embora o esquema canónico da narrativa desempenhe um papel importante na reprodução da mesma (em experiências feitas com sujeitos adultos), muitas vezes, e de acordo com as conclusões desses autores, as categorias que constituem esse esquema perdem o seu carácter delimitado, tornando-se um pouco mais fluidas.

Este facto é comprovado pelas altas médias de classificações de alguns alunos do Grupo Experimental, no post-teste, nos textos dos quais se verificou não ter sido escrupulosamente respeitado o esquema quinário (através, por exemplo, da análise das marcas de pontuação ou dos organizadores textuais). Isto pode significar que, mesmo tornando-se as categorias constitutivas do esquema mais fluidas, os textos produzidos não perdem, por isso, em qualidade.

Também as constatações de Piolat (1987) relativas ao impacto da estrutura canónica da narrativa na compreensão/produção da mesma, vão no sentido de considerar a existência de outros elementos fundamentais, no tratamento desse tipo de texto: por exemplo, os estados (de indivíduos e objectos) e as transformações (traduzidas em acontecimentos e acções). A consideração, da parte dos sujeitos, deste tipo de elementos, pode levá-los a utilizar um tipo de procedimento não completamente conforme ao esquema canónico, como o atesta, por exemplo, a produção do post-teste do aluno Ie, pertencente ao Grupo Experimental. Com efeito, este aluno, que obteve nesse 2º momento a média mais alta de classificações, não registou, na variável Pontuação, o valor máximo, correspondente à utilização de um ponto parágrafo nas cinco sequências. Com efeito, este aluno usou uma vírgula para demarcar a 2ª e a 3ª sequências, e um ponto para demarcar a 4ª e a 5ª. Isto pode significar que este aluno, ao proceder ao tratamento da informação do texto, associou, por um lado, dois acontecimentos (descritos na complicação e acção, separados por uma marca de pontuação fraca), e por outro, a resolução do problema do herói (resolução) com o desfecho da história (situação final, sendo as duas sequências separadas entre si por um sinal de pontuação intermédio, um ponto final). Este facto não invalidou, como se comprova através das classificações obtidas, a qualidade do texto produzido.

Denhière (1987) concluiu igualmente que é necessário considerar, não a simples existência da representação de uma estrutura canónica, mas a de uma estrutura de significação, mais flexível e adaptável ao conteúdo das histórias, que englobe os conceitos descritos por Piolat (1987) de estados e transformações.

A existência desta estrutura de significação poderá explicar o facto de, apesar de os resultados quantitativos do Grupo Experimental (obtidos através das classificações do grupo de juízes) serem significativos, não se passar o mesmo relativamente a variáveis como a Pontuação (resultados globais), que reflectiria directamente a organização de blocos de texto de acordo com o esquema canónico.

Esta conclusão parece estar também próxima da de Marchesi (1983,1987). Este autor, ao estudar a questão do impacto do esquema narrativo na reprodução de histórias, observou, aos 11 anos - idade próxima da dos alunos da nossa amostra, e na qual os sujeitos parecem conseguir já resolver contradições dentro da mesma história (Stein, 1979, cit. por Marchesi) -, a existência de uma capacidade maior do que em crianças mais pequenas, de elaborar a informação e produzir inferências,

capacidade essa que se revela muitas vezes através da introdução de palavras ou expressões novas (aspecto que não foi objecto do nosso estudo), e do agrupamento de proposições de conteúdo próximo, o que explica os factos anteriormente apontados, de utilização de marcas de pontuação mais fracas entre proposições que exprimem causa e consequência (por exemplo, resolução e situação final).

Reportando-nos agora à discussão do tipo de intervenção de ensino realizada, e relacionando-a com os pressupostos teóricos anteriores (Schneuwly, 1988; Fayol, 1985; Frederiksen, 1987), e com os resultados referidos, pensamos poder fazer algumas observações:

. Dos três objectivos referidos anteriormente para a intervenção de ensino, parece-nos que, no que diz respeito ao primeiro - "Organizar o conteúdo semântico do texto, construindo uma representação mental articulada desse conteúdo", podemos relacioná-lo com os resultados obtidos nas variáveis Funções, Pontuação e Organizadores textuais, por um lado, e com as classificações obtidas, por outro.

Reportando-nos aos resultados das variáveis, e considerando em primeiro lugar a variável Funções, recordaremos que o resultado é significativo de maior evolução do Grupo Experimental. Relacionando a descrição das Funções com a superestrutura ou "esqueleto" da história, verificamos que, se de acordo com Denhière (1987), o número de proposições pertencentes à macroestrutura semântica do texto, e reproduzidas no reconto, aumenta com a idade, a maior evolução do GE estará relacionada, não com a idade, mas com a "maturidade" redaccional desenvolvida, e com a aquisição consciente do esquema (Ducancel, 1987), através da intervenção de ensino.

No que diz respeito às variáveis Pontuação e Organizadores textuais, verificou-se que os resultados são apenas parcelarmente significativos, embora o GE registe globalmente uma subida maior do que o GC. Pensamos que estes resultados estão relacionados com as considerações feitas anteriormente sobre o impacto do esquema narrativo, porquanto os sujeitos nem sempre procederam às operações de segmentação/conexão (Schneuwly, 1988) de acordo com os blocos estabelecidos pelas categorias constitutivas do esquema.

Face a estes resultados, parece-nos ter sido conseguida a criação da representação mental do conteúdo semântico do texto - veja-se os resultados na variável Funções -, sem que haja inversões ou distorções significativas por parte da grande maioria dos alunos (no post-teste, apenas 11,8% dos alunos do GC, e 5% do GE, referiram menos de 10 funções, num total de 13).

. Em relação ao segundo objectivo - "Relacionar o conteúdo semântico com os aspectos ligados à textualização, através da criação da base de orientação, da base temporal e do tipo discursivo, e da escolha da instância de enunciação" - (deixamos de parte a organização dos blocos do texto, que pensamos estar directamente relacionada com o esquema narrativo), pensamos que foi atingido, pois o Grupo Experimental registou uma evolução claramente superior à do Grupo de Controle nas variáveis relacionadas com estes aspectos, como já foi referido.

. No que diz respeito ao terceiro objectivo - "Melhorar e enriquecer as técnicas de textualização, nomeadamente as relacionadas com os aspectos referidos anteriormente, e com os procedimentos de estabelecimento de coesão textual"-, também nos parece ter sido alcançado, pelas razões referidas no ponto anterior, e pelos resultados significativos obtidos na variável Formas verbais, e, embora não significativos, na variável Referências, consideradas como instrumentos de coesão. Apesar de estes resultados apontarem para uma maior evolução do Grupo Experimental, devemos dizer que a utilização de Referências - tanto de formas remissivas referenciais como não referenciais - se revelou uma tarefa complexa para estes sujeitos, pois os valores atingidos são, em geral, como verificámos, bastante baixos.

Também as classificações atribuídas aos recontos pelo grupo de juízes nos parecem confirmar que este objectivo foi alcançado, pois em geral os professores, ao avaliarem um texto, consideram como critério fundamental a utilização das técnicas de textualização, no sentido de organização e construção frásica, e daquilo que alguns deles designaram como "fluência na escrita".

Discutindo agora um pouco a pertinência e adequação da intervenção de ensino, e reportando-nos àquilo que foi exposto na descrição da metodologia adoptada, diremos que essa intervenção se centrou essencialmente nos seguintes aspectos:

- . Levantamento das representações dos alunos sobre "narrativa";
- . Modos de "ancrage" (ancoragem) e escolha da base enunciativa, associada a um determinado tipo de introdutor;
- . Aspectos ligados ao conteúdo semântico do texto (esquema quinário, funções, blocos do texto);
- . Aspectos ligados às operações de conexão - segmentação e de coesão;
- . Criação da base temporal do texto e emprego das formas e tempos verbais.

Teremos em conta, ao discutir estes pontos da intervenção de ensino, alguns aspectos importantes na problemática da aprendizagem e treino da planificação textual:

.a necessidade de possuir conhecimentos sobre o assunto, um domínio de esquemas textuais e um conhecimento eficaz de estratégias de escrita (Hayes e Flower, 1986);

.a abordagem da produção de texto como uma actividade de resolução de problema (Scardamalia e Bereiter, 1987 e 1992, entre outros);

.a necessidade de operar de forma eficaz com três tipos de procedimentos: a escolha do tipo e modo discursivo, a gestão dos conteúdos do "narrado", e a gestão dos fenómenos de linguagem, globais ou locais (Fayol, 1985);

.e finalmente, a necessidade de trabalhar, por um lado, os tipos de estruturas semânticas e suas relações com as estruturas superficiais, e, por, outro, as estratégias de composição, tais como a planificação (Frederiksen, 1987).

Faremos agora, relativamente a cada um dos pontos da intervenção de ensino, algumas considerações sobre o modo como a mesma se processou.

O levantamento das representações dos alunos sobre a narrativa e consequente discussão deveria ter sido feito de forma mais aprofundada, incidindo o debate já sobre questões relacionadas com a abordagem semiológica e empírica da mesma, tal como é descrita por Fayol (1985). Dessa forma, talvez se pudesse ter chegado a algumas constatações importantes relativas à construção de "estruturas de significação" (Denhière, 1987) que, ultrapassando a simples estrutura canónica, se revelassem mais flexíveis e mais adaptáveis ao conteúdo das histórias e às representações dos alunos.

Este debate poderia levar também à criação e/ou consolidação de uma atitude de consciencialização metacognitiva (Piolat, 1987; Ducancel, 1987), relativa ao uso dos esquemas de texto, através da explicitação dos conteúdos semânticos do mesmo.

No que diz respeito aos modos de "ancrage" e à escolha de uma base enunciativa (e sua consequente manutenção), pensamos que também se poderia ter ido mais longe no trabalho realizado, através do contacto com tipos discursivos diversificados, implicando bases enunciativas diversas, e chegando, inclusive, à realização de algumas experiências de escrita com a utilização consciente de rupturas enunciativas e discussão dos efeitos produzidos.

Quanto ao trabalho sobre os aspectos de conteúdo semântico, pensamos que já foi comentado, quando nos referimos ao impacto do esquema; relativamente aos aspectos de segmentação-conexão e de estabelecimento da coesão, poderemos distinguir entre um e outro, na medida em que o primeiro

estará mais ligado à criação de blocos de texto, à pontuação e aos organizadores textuais, e o segundo ao uso de instrumentos de coesão, nomeadamente as formas remissivas.

Diremos que o primeiro aspecto - segmentação do texto - foi pouco trabalhado, devendo ter sido feita uma exploração a nível de actividades de leitura - escrita em interacção, procedendo por tentativas e erros de reconstituição e reprodução/produção de textos. Pensamos que talvez assim se poderia levar os alunos a adoptar uma atitude mais consciente face à necessidade de segmentar o texto em determinados locais - em correspondência com a representação cognitiva pré-linguística - e, ao mesmo tempo, de estabelecer um tipo de articulação e de conexão entre os blocos de proposições assim constituídos.

O segundo aspecto também deveria ter sido objecto de um trabalho mais aprofundado, no sentido de uma aprendizagem do uso diversificado dos procedimentos de coesão, não esquecendo a escassez de formas remissivas utilizadas em geral pelos sujeitos nos recontos produzidos.

Finalmente, em relação ao uso das formas verbais - talvez o aspecto da textualização mais conseguido -, é evidente que se trata de um aspecto que terá de ir sendo consolidado ao longo da escolaridade, com a exploração de variadíssimas possibilidades de alternâncias, criação de rupturas, alteração de bases temporais no interior de uma mesma base enunciativa, utilização da mesma base temporal em tipos discursivos diferentes e criação de bases temporais diferentes dentro do mesmo tipo discursivo (entre outras).

Parece-nos importante referir ainda que a intervenção de ensino também deveria ter sido feita no sentido de levar os alunos, por um lado, a encará-la como uma actividade de resolução de um, ou vários problemas (hierarquização de finalidades, Scardamalia e Bereiter, 1987, 1992) nele inseridos (definição da grande finalidade do texto, clarificação das metas a percorrer, e estabelecimento do percurso); e por outro, a tomar consciência de forma mais aprofundada das estratégias necessárias à produção de texto, tal como a planificação, decorrentes das pesquisas realizadas sobre os modelos de produção textual. Este trabalho deveria ser orientado no sentido de conduzir os alunos à passagem dos “epiprocessos” (“processos não conscientes, que regulam as actividades cognitivas sem reflexão da parte dos sujeitos”, Ducancel, 1987, pág. 314) aos “metaprocessos” (“que correspondem a uma gestão cognitiva reflectida de tal ou tal aspecto da tarefa a realizar”, Ducancel, 1987, pág. 315), e, finalmente e de uma forma ideal, aos “processos automatizados” (resultantes da automatização dos

metaprocessos, "correspondem a saberes-fazer actualizáveis sob a forma de blocos", Ducancel, 1987, pág. 315).

Pensamos que esta reflexão e este treino de tipo metacognitivo ficou ainda longe de ser concretizado.

Em suma, poderemos dizer que a aprendizagem da escrita - e de estratégias eficazes de escrita, que levem o sujeito a adquirir uma atitude de autoconfiança na sua própria destreza e perícia - deve ser feita na escola, ao longo de toda a escolaridade, mas nunca se esgota nela: é uma aprendizagem que se vai fazendo e se continua a fazer ao longo da vida.

## Conclusões:

Este trabalho baseou-se na formulação da hipótese geral segundo a qual o facto de se proceder à planificação de um texto, melhora a qualidade do mesmo, relativamente a uma situação em que essa planificação não é realizada.

Os resultados por nós obtidos neste estudo apontam para as seguintes constatações:

A análise qualitativa mostrou que, de entre as oito variáveis observadas, o GE registou maiores subidas em todas, embora nem sempre com resultados significativos. A avaliação quantitativa comprovou igualmente a maior evolução do GE, corroborada pelos resultados da análise de variância, que confirmaram a hipótese de maior evolução do GE.

Destas constatações, podemos concluir que a planificação teve efeitos positivos na produção de texto, embora não possamos pôr de parte outros factores que, eventualmente, tenham tido influência nos resultados obtidos.

Ainda no âmbito das conclusões, gostaríamos de referir brevemente a questão da avaliação dos textos escritos pelos professores, fazendo algumas considerações gerais.

Como salientámos no ponto dedicado à metodologia utilizada, o grupo de professores aos quais foi solicitado este trabalho era um grupo relativamente homogéneo em termos de tempo de serviço e experiência profissional. Contudo, foram detectadas algumas irregularidades, embora não muitas, a nível das classificações atribuídas a alguns alunos, como por exemplo um caso em que são atribuídas as classificações de 8 e de 15 ao mesmo texto.

Esta constatação conduz-nos a uma breve reflexão sobre os processos e critérios utilizados para avaliar as produções escritas, e sobre a problemática da avaliação. Embora este não seja o tema central deste trabalho, pensamos ser importante levantar algumas pistas neste sentido.

A avaliação, e nomeadamente a avaliação das produções escritas e toda a avaliação que é feita em Língua materna, levanta ainda muitas questões que, do nosso ponto de vista, deverão continuar a ser discutidas.

Quando se avalia uma produção escrita, tem-se normalmente em conta aspectos diversos, tais como: o empenho do aluno na realização da tarefa, o cumprimento da instrução de escrita, a forma como o aluno apresenta o seu trabalho, isto no que diz respeito a aspectos gerais; relativamente a aspectos mais específicos, a organização e encadeamento das ideias, a originalidade e/ou criatividade,

a construção do texto em termos de blocos de ideias, a elaboração de frases, a utilização de vocabulário e a questão da ortografia.

Não entraremos aqui na discussão do papel fundamental da avaliação formativa na Língua materna, e, nomeadamente, nas produções escritas; referiremos, antes, a necessidade de estabelecer um percurso que conduza à avaliação de textos, sem “queimar etapas” que poderão parecer morosas, mas que são fundamentais ao desenvolvimento do processo.

Pensamos que este percurso terá obrigatoriamente de incluir:

- . a clarificação do contexto da tarefa, no que diz respeito às finalidades, destinatários e questões em jogo ("enjeux");
- . a definição dos conteúdos da tarefa, em termos de resolução de um problema;
- . a discussão e selecção de procedimentos e métodos de trabalho;
- . a realização da tarefa, como um primeiro rascunho;
- . a partilha do produto dessa realização, seja ela individual ou de grupo, com vista à discussão sobre a adequação a finalidades e objectivos, conteúdos e procedimentos;
- . a reformulação do produto inicial, incorporando todas as pistas fornecidas no ponto anterior;
- . a avaliação final, incidindo sobre todas questões relacionadas com o contexto, procedimentos e métodos, e produtos finais.

Todo este processo será desenvolvido no âmbito de uma pedagogia cooperativa.

Como conclusões gerais para este trabalho, gostaríamos de salientar alguns aspectos que consideramos poderem constituir pontos de partida para reflexões futuras.

Relativamente à experimentação realizada, referiremos, em primeiro lugar, a questão do envolvimento pedagógico de toda intervenção realizada, em particular junto do Grupo experimental. Este aspecto, que não foi objecto de estudo neste trabalho, parece-nos de grande importância, se tivermos em conta que, neste âmbito, podemos incluir todas as questões relativas ao contexto, finalidades e destinatários da tarefa.

Outro aspecto que nos parece interessante focar é o dos possíveis efeitos de factores externos - implantação da escola onde se situa a mostra, suas relações com a comunidade, dinamismo pedagógico imprimido às acções realizadas, perfil dos professores que se ocupam da turma - nos resultados dos alunos.

No que diz respeito ao tema escolhido para estudo - o processo de planificação -, torna-se igualmente evidente que poderiam ter sido exploradas duas problemáticas que com esta se cruzam: uma, é a que se refere ao processo de revisão textual, decorrente da própria planificação, e que tem sido, até ao momento, menos trabalhado; outra, é a das implicações que teria, num e noutro destes dois processos, a opção pela realização de um trabalho, já não individual, mas de pares, em que se estudaria os efeitos das interacções nos procedimentos escolhidos pelos sujeitos e nos resultados obtidos.

Outra vertente interessante seria a da correlação entre as representações dos sujeitos sobre a escrita - abordada de passagem quando da caracterização da amostra - e os resultados por eles obtidos na realização de um ou outro tipo de tarefa de escrita.

Por último, e parafraseando Henry Miller, gostaríamos de salientar o carácter de “descoberta” que a escrita potencia: descoberta do que outros escrevem ou escreveram, actualização de eventuais interacções com esses ou outros “outros”, e, principalmente, descoberta de si próprio, como sujeito capaz de se entender e de tomar uma posição face e no meio dos outros.

Freinet dizia que “só se aprende a andar, andando, e só se aprende a escrever, escrevendo.”

Façamos essa viagem de descoberta da escrita com os nossos alunos, aproveitando os ensinamentos de todos os “outros”, e dando-lhes a cana para que possam pescar.

• **BIBLIOGRAFIA:**

- **ADAM**, Jean-Michel (1985)- Le texte narratif, Paris, Presses Universitaires de France
- **ADAM**, Jean-Michel (1987)- Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité, in Apprendre /Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème colloque international de didactique du français, Namur 1986, Bruxelles, Éditions De Boeck, pág. 23-33
- **ADAM**, Jean-Michel (1987) - Types de séquences textuelles élémentaires, in Pratiques, nº 56
- **ADAM**, Jean-Michel (1991) - Langue et littérature, Paris, Hachette
- **ADAM**, Jean-Michel (1992) - Les textes: types et prototypes, Paris, Éditions Nathan
- **ANDERSON**, John R.(1980) - Cognitive Psychology and its implications, San Francisco, W. H. Freeman and Company
- **BARTHES**, Roland (1971) - Introdução à análise estrutural da narrativa, in Análise estrutural da narrativa, Petrópolis, Brasil, Editora Vozes Lda, pág. 19-60
- **BEAUGRANDE**, Robert de (1984) - Text production, in Advances in discourse processes, volume 11, New Jersey, Ablex Publishing Corporation
- **BENVENISTE**, Émile (1966) - Problèmes de linguistique générale, 2, Paris, Éditions Gallimard (Capítulo V: " O aparelho formal da enunciação" )
- **BESSONNAT**, Daniel (1988) - Le découpage en paragraphes et ses fonctions, in Pratiques, nº 57
- **BESSONNAT**, Daniel (1991) - Enseigner la ... "ponctuation" ? (!) , in Pratiques, nº 70
- **BETTLHEIM**, Bruno (1976) - Psicanálise dos contos de fadas, Lisboa, Publicações D.Quixote

- **BONNOTTE**, Isabelle; **KAIFER**, Anton; **FAYOL**, Michel; **IDIAZABAL-GORROCHATEGUI**, Itziar (1993) - Rôle des types de procès et du co-texte dans l'emploi des formes verbales de la narration, in *Langue Française*, n° 97
- **BOYER**, Henri (1985) - Les temps dans la mise en scène du vécu: le récit de vie comme écriture, in *Pratiques*, n°45
- **BREMOND**, Claude (1971) - A lógica dos possíveis narrativos, in *Análise estrutural da narrativa*, Petrópolis, Brasil, Editora Vozes Ltda., pág. 110-135
- **BRES**, Jacques (1991) - Le temps, outil de cohésion: deux ou trois choses que je sais de lui, in *Langages*, n° 104, pág. 92-99
- **BRONCKART**, Jean-Paul; Besson, M. J. (1978)- Acquisition du langage et pédagogie de la langue, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Section des Sciences de l'Éducation
- **BRONCKART**, Jean-Paul (1978) - Aspects et temps: étude de l'utilisation des temps des verbes chez l'enfant, in *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*, n° 8, pág. 147-177
- **BRONCKART**, Jean-Paul (1982) - Situation d'énonciation et didactique de la langue maternelle: L'analyse des pratiques scolaires - le texte, in *Contributions à la didactique de la langue maternelle*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation
- **BRONCKART**, Jean-Paul (1985) - Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfant, in *Bulletin de Psychologie*, tomo XXXVIII, n° 371, pág. 653 - 666
- **BRONCKART**, Jean-Paul (1985) - Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse, 1985, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, Éditeurs
- **BRONCKART**, Jean-Paul (1989) - La production des marques temporelles dans divers types de textes. Étude développementale et comparative, in *Modèles du discours, Recherches actuelles en Suisse romande, Actes des Rencontres de linguistique française*, Crêt - Bérard, 1988, Berne, Peter Lang

- **BRONCKART**, Jean-Paul (1993) - L organisation temporelle des discours: une approche de psychologie du langage, in *Langue Française*, n° 97, pág. 3-13
- **BRYSON**, Mary; **BEREITER**, Carl; **SCARDAMALIA**, Marlene; **JORAM**, Elana (1991) - Going beyond the problem as given: problem solving in expert and novice writers, in *Complex problem solving*, ed. Robert Sternberg e Peter Frensch, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- **CARON**, Jean (1983) - Les régulations du discours: Psycholinguistique et pragmatique du langage, Paris, Presses Universitaires de France
- **CHAROLLES**, Michel (1986) - L analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques, in *Pratiques*, n° 49
- **CHAROLLES**, Michel (1988) - Les plans d organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences, in *Pratiques*, n° 57
- **COMBETTES**, Bernard (1992) - Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte, in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, pág. 107-116
- **COOPER**, Charles R.; **MATSUHASHI**, Ann (1983) - A theory of the writing process, in *The psychology of written language*, ed. M. Martlew, John Wiley and Sons, Lda., cap. 1, pág. 3 - 39
- **COSTA**, Arthur L.(1985) - Developing minds, a resource book for teaching thinking, Association for Supervision and Curriculum Development, USA
- **COURTÈS**, Joseph (1991) - Analyse sémiotique du discours: de l énoncé à l énonciation, Paris, Hachette Université Linguistique
- **CRÉPAULT**, J.; **NGUYEN-XUAN**, A.(1990) - Le développement cognitif, in *Traité de Psychologie Cognitive*, Paris, Presses Universitaires de France
- **CUNHA**, Celso; **CINTRA**, Lindley (1992) - Nova Gramática do Português Contemporâneo, Edições Sá da Costa, Lisboa (1ª edição, 1984)
- **DAVID**, Jacques (1989) - Revue de quelques notions de linguistique textuelle, in *Le Français aujourd'hui*, n° 86, pág. 27-39

- **DAVID**, Jacques; **DOLZ**, Joaquim (1992) - Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps, in *Études de linguistique appliquée*, n° 87
- **DENHIÈRE**, G. (1987)- " Il y a bien longtemps..." - Genèse de la compréhension et de la mémorisation de récits, in *Connaître et le dire*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur
- **DOLZ**, Joaquim (1989) - L analyse des temps du verbe dans les textes d enfants: vers la construction d une méthodologie, in *Modèles du discours, Recherches actuelles en Suisse romande, Actes des Rencontres de linguistique française, Crêt-Bérard, 1988, Berne, Peter Lang*
- **DUCANCEL**, Gilbert (1987) - Métaconnaissances et processus rédactionnels, in *Apprendre /Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème Colloque International de Didactique du Français, Namur 1986, Bruxelles, De Boeck, pag. 305-326*
- **DUCROT**, O.; **TODOROV**, T. (1972) - Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage, Paris, Presses Universitaires de France
- **DUMORTIER**, J. L. (1985) - Pour lire le récit, Bruxelles, Éditions A. de Boeck
- **FABRE**, Michel (1985) - Éléments pour une pédagogie du récit, in *Les Sciences de l'éducation*, n° 1-2
- **FAIGLEY**, L.; Cherry,R.; Jolliffe, D.; Skinner, A. (1985) - Assessing writer s knowledge and processes of composing, USA, Ablex Publish Corporation
- **FÁVERO**, Leonor Lopes (1991) - Coesão e coerência textuais, São Paulo, Brasil, Editora Ática
- **FAYOL**, Michel (1985) - Le récit et sa construction, Neuchatel, Paris, Delachâux et Niestlé, S.A.
- **FAYOL**, Michel (1986) - Les connecteurs dans les récits écrits: étude chez l enfant de 6 à 10 ans , in *Pratiques*, n° 49
- **FAYOL**, Michel; **SCHNEUWLY**, Bernard (1987) - La mise en texte et ses problèmes, in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3ème Colloque International de Didactique du Français, Namur 1986, Bruxelles, De Boeck, pag. 221 - 239*

- **FAYOL**, Michel (1987) - Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit, in *Connaître et le dire*, Bruxelles, Pierre Mardaga
- **FAYOL**, Michel (1989) - Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et compréhension, in *Langue Française*, n° 81, pag. 21-37
- **FAYOL**, Michel (1990) - La production de textes écrits: introduction à l'approche cognitive, in *Éducation Permanente*, n° 102, pag. 21-30
- **FAYOL**, Michel (1991) - From sentence production to text production: investigating fundamental processes, in *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, n° 2, pag. 101-119
- **FAYOL**, Michel (1994) - Développement et instruction, in *Psychologie Française*, n° 39-1, pag. 57 - 62
- **FAYOL**, Michel; **LÉTÉ**, Bernard (1987) - Ponctuation et connecteurs: une approche textuelle et génétique, in *European Journal of Psychology of Education*, vol 2, n° 1, pag. 57 - 71
- **FOULIN**, J.; **CHANQUOY**, L.; **FAYOL**, M. (1989) - Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite, in *Langue Française*, n° 81, pag. 5-19
- **FAYOL**, Michel; **CHANQUOY**, L.(1991) - Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes, in *Pratiques*, n° 70, pag. 107-124
- **FREDERIKSEN**, Carl (1987) - Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisation de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes, in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3ème colloque international de didactique du français, Namur 1986, Bruxelles, De Boeck, pag. 241 - 268
- **FROCHOT**, M.; **ZAGAR**, D.; **FAYOL**, M. (1987) - Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits: Étude comparée chez l'enfant et l'adulte, in *L'Année Psychologique*, n° 87, pag. 237 - 252

- **GAONACH**, Daniel; **ESPÉRET**, Éric (1985) - Fonctions des temps verbaux dans la production de récits libres: évolution génétique entre 4 et 8 ans, in Bulletin de Psychologie, tomo XXXVIII, n° 371, pág. 705-716
- **GARCIA-DEBANC**, Claudine (1986) - Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, in Pratiques, n° 49
- **GARCIA-DEBANC**, Claudine; **ROGER**, Christiane (1986) - Apprendre à rédiger des textes explicatifs, in Pratiques, n° 51
- **GENETTE**, Gérard (1971) - Fronteiras da narrativa, in Análise estrutural da narrativa, Petrópolis, Brasil, Editora Vozes, pág. 255-274
- **GLOVER**, J. A.; **Ronning**, R. R.; **Bruning**, R. H. (1990) - Cognitive Psychology for teachers, New York, Macmillan Publishing Company
- **GOMBERT**, Jean Émile (1990) - Le développement métalinguistique, Paris, Presses Universitaires de France
- **GREIMAS**, A. J. (1971) - Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica, in Análise estrutural da narrativa, Petrópolis, Brasil, Editora Vozes Ltda., pág. 61 - 109
- **GREIMAS**, A. J.; **COURTES**, J. (1979) - Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tomo 1, Paris, Hachette - Université
- **GUIMARÃES**, Elisa (1990) - A articulação do texto, São Paulo, Brasil, Editora Ática
- **HAYES**, John R.; **FLOWER**, Linda S. (1986) - Writing Research and the writer, in American Psychologist, pág. 1106-1113
- **HOC**, Jean-Michel (1987) - Psychologie cognitive de la planification, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- **KOCH**, Ingedore Villaça (1991a) - A coesão textual, São Paulo, Brasil, Editora Contexto
- **KOCH**, Ingedore Villaça (1991b) - A coerência textual, São Paulo, Brasil, Editora Contexto

- **LANG**, Carine Schwinn; **RIEBEN**, Laurence (1992) - Évolution et diversité de la production textuelle en situation de classe, in *Revue Française de Pédagogie*, nº 99, pág. 25 - 35
- **LARIVAILLE**, Paul (1974) - L analyse (morpho) logique du récit, in *Poétique*, nº 19
- **LEHMAN**, Denis (1985) - La grammaire de texte: une linguistique impliquée?, in *Langue Française*, nº 68, pág. 100-113
- **MARCHESI**, Alvaro (1983a) - El recuerdo de cuentos e historias en niños escolares, in *Infância e Aprendizagem*, nº 22 , pág. 57-64
- **MARCHESI**, Alvaro (1983b) - La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños, in *Infância e Aprendizagem*, nº 22 , pág. 65-68
- **MARCHESI**, Alvaro (1983c) - Todavía más esquemas?, in *Infância e Aprendizagem*, nº 22, pág. 69-72
- **MARCHESI**, Alvaro; **LEON**, José (1987) - La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad, in *Infancia y Aprendizaje*, nº37, pág. 19-31
- **MARTLEW**, M.(1983) - *The Psychology of written language*, London, ed. by John Wwiley and sons, Lda.
- **MATEUS**, Maria Helena; **BRITO**, Ana Maria; **DUARTE**, Inês Silva; **FARIA**, Isabel Hub (1983) - *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Livraria Almedina
- **NICKERSON**, Raymond S.; Perkins, David N.; Smith, Edward E.(1985) - *The teaching of thinking*, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale
- **NISBET**, John (1991) - *O currículo redefinido: aprender a pensar, pensar para aprender*, Conferência Internacional da OCDE, Paris, Julho de 1989, tradução da responsabilidade do Projecto Dianoia, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

- **OLSON**, Carol Booth (1985) - The thinking/writing connection, in *Developing minds*, A resource book for teaching thinking, USA, ed. Arthur L.Costa, Association for Supervision and Curriculum Development, pág. 102 - 107
- **ONATE**, Ana-Rosa (1982) - Análisis de textos: Ensayo de la aplicación de la pauta de análisis de texto al Español, in *Contributions à la didactique de la langue maternelle*, Groupe de Didactique du langage, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, pág. 69-80
- **PASSERAULT**, Jean-Michel (1991) - La ponctuation: recherches en psychologie du langage, in *Pratiques*, nº 70, pág. 85-103
- **PINTO**, Paulo Feitor (1994) - Metacognição e escrita, in *Cadernos da Associação de Professores de Português*, nº 22 e 23, pág. 22- 24
- **PIOLAT**, Annie (1987) - Mobilisation des connaissances et planification, in *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3ème Colloque International de Didactique du Français, Namur 1986, De Boeck, Bruxelles, pág. 285 - 303
- **PIOLAT**, Annie; **ROUSSEY**, Jean-Yves (1992) - Rédaction de textes: éléments de psychologie cognitive, in *Langages*, nº 106
- **PLAZAOLA GIGER**, Itziar; **BRONCKART**, J. P. (1993) - Le temps du polar, in *Langue Française*, nº 97, pág. 14 - 69
- **PROPP**, Vladimir (1970) - *Morphologie du conte*, Paris, Seuil (1ª edição, 1957)
- **REICHLER-BEGUELIN**, Marie-José; **DENERVAUD**, Monique; **JESPERSEN**, Janine (1990) - *Écrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Paris, Delachaux et Niestlé
- **REIS**, Carlos; **LOPES**, Ana Cristina (1991) - *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Livraria Almedina
- **RÉMY**, Bruno (1989/1990) - Techniques de la rédaction (2): Le récit , in *L'école des Lettres*, I , nº 7, pág. 11-16
- **REUTER**, Yves (1991) - *Introduction à l'analyse du Roman*, 1991, Bordas, Paris

- **ROSAT**, Marie-Claude (1989) - Notes relatives au fonctionnement des organisateurs dans quatre types de textes, in *Modèles du discours: Recherches actuelles en Suisse romande - Actes des Rencontres de linguistique française*, Crêt-Bérard, 1988, Berne, Editions Peter Lang, pág. 423-436
- **SALEMA**, Maria Helena (1988) - Aprender a pensar: a metacognição na composição escrita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação (Projecto Dianóia)
- **SCARDAMALIA**, Marlene; **BEREITER**, Carl (1983) - The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing, in *The psychology of written language*, cap. 3, pág. 67 - 95
- **SCARDAMALIA**, Marlene; **BEREITER**, Carl (1986) - Research on written composition, in *Handbook of research on teaching*, New York, Wittrock, Merlin, Macmillan Publishing Company, pág. 778-803
- **SCARDAMALIA**, Marlene; **BEREITER**, Carl (1987) - *The Psychology of written composition*, New Jersey, London, Hillsdale
- **SCARDAMALIA**, Marlene; **BEREITER**, Carl (1982) - Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, in *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pág. 43-64
- **SCHNEUWLY**, Bernard - De la phrase au texte, in *Contributions à la didactique de la langue maternelle*, Groupe de Didactique du Langage, 1982, Genève
- **SCHNEUWLY**, Bernard; **BRONCKART**, Jean-Paul (1983) - Pour une psychologie du langage, in *Archives de Psychologie*, vol. 51 - nº 196, pág. 155-160
- **SCHNEUWLY**, Bernard (1988) - *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé
- **SCHNEUWLY**, Bernard; **ROSAT**, Marie-Claude (1986) - Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, in *Pratiques*, nº 51

- **SCHNEUWLY**, Bernard; **ROSAT**, Marie-Claude (1989) - Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits: étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans, in *Langue Française*, n° 81, pag. 40 - 58
- **SCHNEUWLY**, Bernard (1989) - Le 7ème chapitre de "Pensée et langage" de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière, in *Enfance*, tomo 42, n° 1-2, pag. 23-40
- **TOLCHINSKY**, Liliana (1992) - Calidad narrativa y contexto escolar, in *Infancia y Aprendizaje*, n° 58, pag. 83-105
- **TODOROV**, Tzvetan (1971) - As categorias da narrativa literária, in *Análise estrutural da narrativa*, Petrópolis, Brasil, Editora Vozes, pag. 209-255
- **TODOROV**, Tzvetan (1978) - Les genres du discours, Paris, Éditions du Seuil
- **TODOROV**, Tzvetan (1979) - Poética da prosa, São Paulo, Brasil, Edições 70, (1ª edição, 1971, Seuil)
- **VAL**, Maria da Graça Costa (1991) - Redacção e Textualidade, São Paulo, Brasil, Livraria Martins Fontes Editora Lda.
- **VAN DIJK**, Teun A.; **KINTSCH**, Walter (1975) - Comment on se rappelle et on résume des histoires, in *Langages*, n° 40, págs. 98-117
- **WITTE**, Stephen P. (1985) - Revising, Composing theory, and Research design, in *The Acquisition of Written language*, Norwood, New Jersey, ed. S. W. Freedman, Ablex Publishing Corporation, pag. 250 - 284
- **ZOCK**, Michael; **SABAH**, Gérard (1992) - La génération automatique de textes: trente ans déjà, ou presque, in *Langages*, n° 106, pag. 8-35

## **ANEXOS**

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 - Quadro 1: Modelo dos processos redacionais

Anexo 2 - Quadro 2: Modelo interactivo e paralelo

Anexo 3 - Quadro 3: Variáveis que se processam na realização da tarefa

Anexo 4 - Quadro 4: Processo de “dizer o conhecimento”

Anexo 5 - Quadro 5: Processo de “transformar o conhecimento”

Anexo A - Introdutor de narrativa

Anexo B - Instância de enunciação

Anexo C - Paralelismo entre a situação inicial e a situação final

Anexo D - Formas verbais adequadas

Anexo E - Pontuação utilizada nas cinco sequências do texto

Anexo F - Organizadores textuais nas cinco sequências do texto

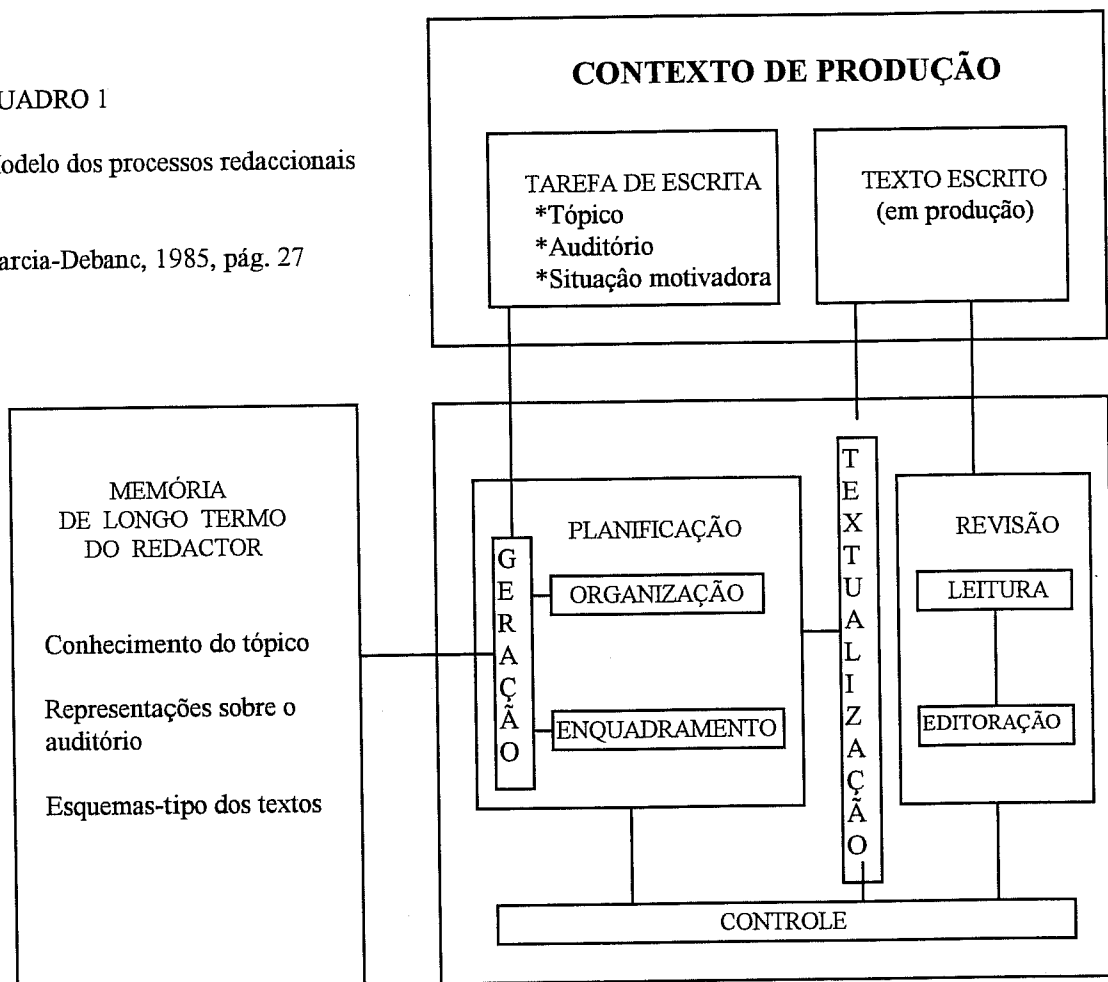
Anexo G - Avaliação quantitativa: médias de classificações individuais

Anexo H - Texto de base e Recontos dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle no Pré-teste e no Post-teste

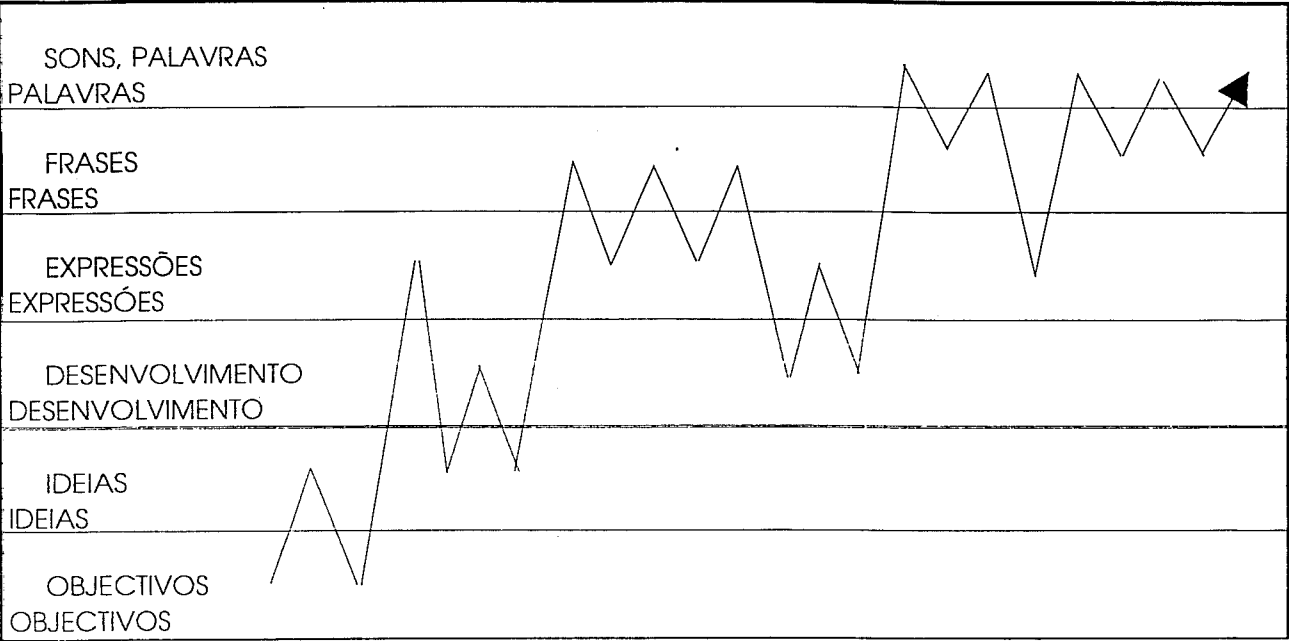
# QUADRO 1

Modelo dos processos redaccionais

Garcia-Debanc, 1985, pág. 27



QUADRO 2



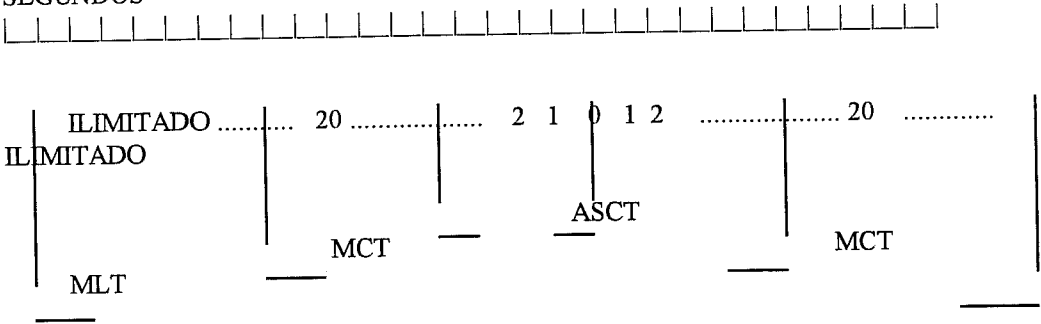
QUADRO 3

Variáveis que se processam na realização da tarefa

| PASSADO                      | PRESENTE           | FUTURO                                        |
|------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------|
| REPRESENTAÇÃO RETROESPECTIVA | PERCEPÇÃO DO TEXTO | REPRESENTAÇÃO PREDITIVA DO TEXTO SUB-SEQUENTE |

...«« «« «« «« «« MT »» »» »» »» »» »» ...

SEGUNDOS



LEGENDA :

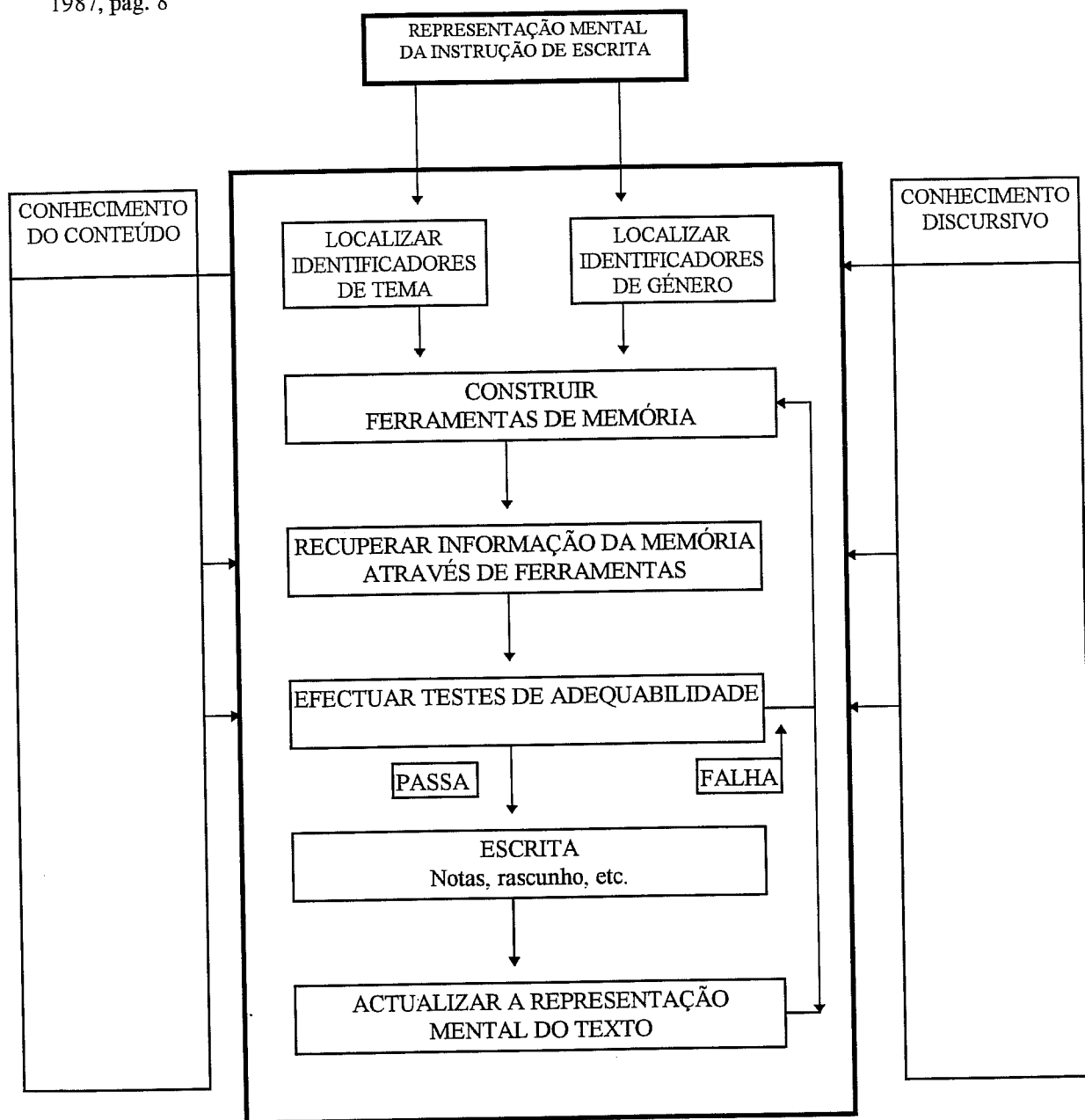
- MT - MEMÓRIA DE TRABALHO
- MLT - MEMÓRIA A LONGO TERMO
- MCT - MEMÓRIA A CURTO TERMO
- ASCT - ARMAZENAGEM SENSORIAL A CURTO TERMO

De Beaugrande, 1984, pág. 123

QUADRO 4

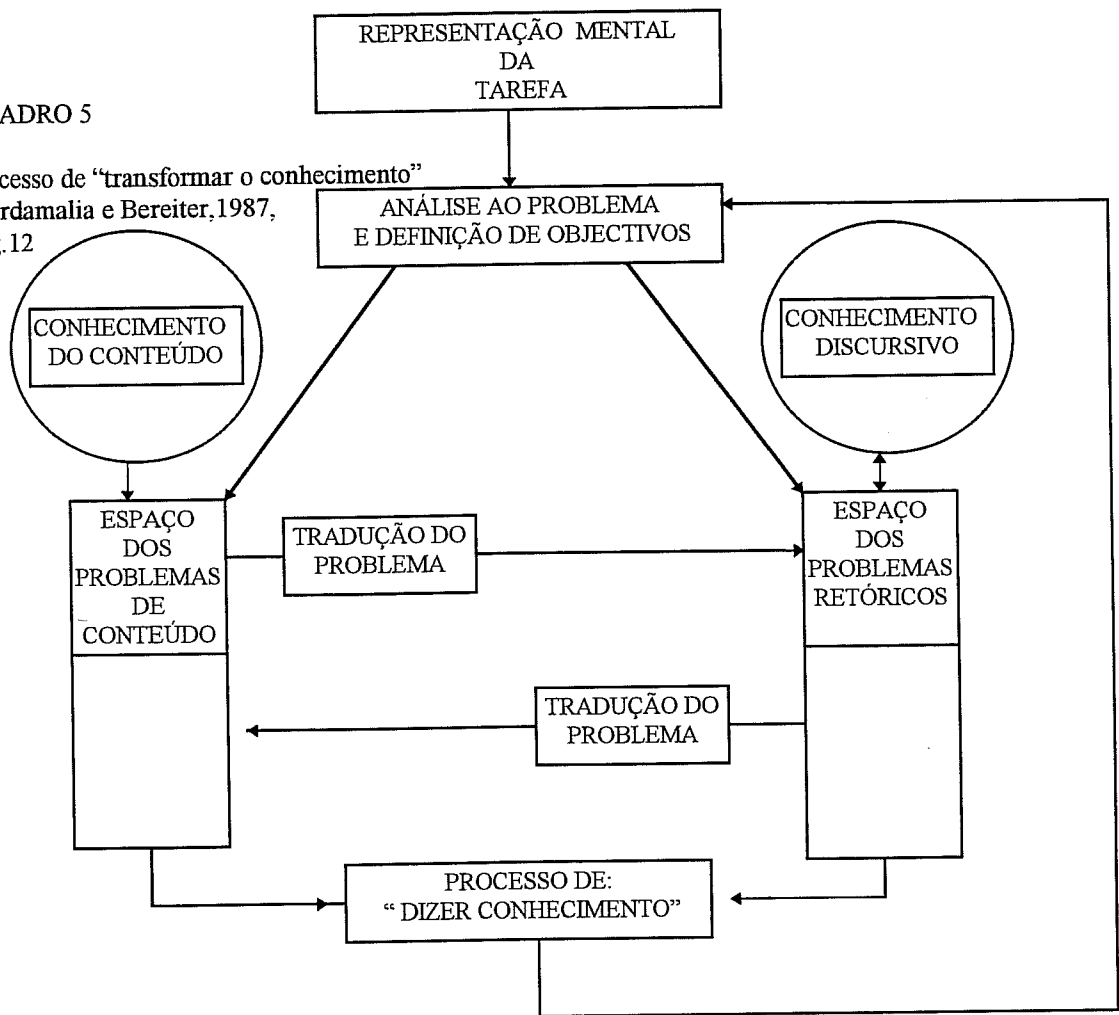
Processo de “dizer o conhecimento”

Scardamalia e Bereiter,  
1987, pág. 8



QUADRO 5

Processo de “transformar o conhecimento”  
Scardamalia e Bereiter, 1987,  
pág. 12



### Anexo A - Introdutor de narrativa

Resultados individuais dos grupos nos dois momentos:

#### Pré-teste e Post-teste

| ge |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a  | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
| 1  | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 1  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| gc |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a  | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 1  | 0 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| 1  | 1 | - | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | - | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 0 | 1 |

1 - utilização de um introdutor de narrativa adequado

0 - utilização de um introdutor de narrativa não adequado ou ausência de introdutor

### Anexo B - Instância de enunciação

Resultados individuais dos grupos nos dois momentos:

#### Pré-teste e Post-teste

| ge |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a  | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
| 1  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 1  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| gc |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a  | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 1  | 0 | - | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| 1  | 0 | - | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

1 - manutenção da instância de enunciação ao longo do texto

0 - não manutenção da instância de enunciação ao longo do texto

## Anexo C

### Paralelismo entre a situação inicial e a situação final

Resultados individuais nos dois momentos: Pré-teste e Post-teste

| ge |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a  | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
| 0  | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 1  | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| gc |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a  | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 0  | 0 | - | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | - | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | - | 0 | 1 |
| 1  | 1 | - | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | - | 0 | 1 |

0 - não estabelecimento do paralelismo entre a SI e a SF

1 - estabelecimento do paralelismo entre a SI e a SF

## Anexo D

### Percentagens de formas verbais adequadas

#### Resultados individuais

| a  | b  | c  | d  | e  | f  | g  | h  | i  | j  | k  | l  | m  | n  | o  | p  | q  | r  | s  | t  |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 85 | 86 | 91 | 90 | 98 | 72 | 81 | 87 | 97 | 90 | 85 | 78 | 76 | 83 | 88 | 64 | 70 | 77 | 91 | 84 |
| %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  |
| 95 | 91 | 89 | 92 | 95 | 98 | 97 | 97 | 94 | 98 | 91 | 89 | 90 | 95 | 81 | 94 | 93 | 98 | 91 | 89 |
| %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  |
|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| a  | b  | -  | d  | e  | f  | g  | h  | i  | j  | k  | -  | m  | n  | o  | p  | q  | -  | s  | t  |
| 76 | 86 | -  | 75 | 85 | 73 | 87 | 92 | 83 | 73 | 95 | -  | 80 | 84 | 81 | 89 | 87 | -  | 68 | 84 |
| %  | %  |    | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  |    | %  | %  | %  | %  | %  |    | %  | %  |
| 82 | 79 | -  | 78 | 76 | 89 | 91 | 94 | 84 | 75 | 97 | -  | 90 | 89 | 80 | 94 | 95 | -  | 74 | 73 |
| %  | %  |    | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  |    | %  | %  | %  | %  | %  |    | %  | %  |

A primeira parte do quadro corresponde aos valores do GE, e a segunda aos do GC. Na 1ª linha, vemos as percentagens de formas verbais adequadas no pré-teste, e na 2ª, no post-teste

Nas linhas seguintes encontramos os mesmos valores relativos ao GC.

## Anexo E

### Pontuação

#### Resultados individuais

##### 1ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 3 | 3 | - | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | - | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | - | 3 | 3 |
| 2 | 3 | - | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 0 | 3 |

##### 2ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 3 | 2 | - | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | - | 0 | 3 | 2 | 0 | 3 | - | 0 | 3 |
| 2 | 0 | - | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | - | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | - | 0 | 3 |

### 3ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 3 | 2 | - | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | - | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | - | 0 | 0 |
| 2 | 0 | - | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | - | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | - | 0 | 3 |

### 4ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 2 | 0 | - | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 2 | 2 | - | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | - | 0 | 3 |
| 2 | 0 | - | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | - | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | - | 3 | 3 |

# 5ª sequência

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
| 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 3 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 3 | 3 |
| 3 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 3 | 3 |

3 - utilização de um ponto parágrafo

2 - utilização de um ponto final

1 - utilização de uma vírgula ou de um conector

0 - ausência de marca de pontuação

## Anexo F

### Organizadores textuais

#### Resultados individuais

##### 1ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 0 | 0 | - | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | - | 3 | 3 |
| 0 | 3 | - | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | - | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 3 |

##### 2ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 3 |
| 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 0 | 0 | - | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | - | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | - | 3 | 3 |
| 2 | 3 | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | - | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | - | 0 | 1 |

3ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 0 | 0 | - | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | - | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | - | 1 | 0 |
| 0 | 0 | - | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | - | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 0 |

4ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| 3 | 3 | 0 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 3 | 3 | - | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | - | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | - | 1 | 1 |
| 3 | 0 | - | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | - | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | - | 1 | 3 |

5ª sequência

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 0 |
| 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| a | b | - | d | e | f | g | h | i | j | k | - | m | n | o | p | q | - | s | t |
| 0 | 0 | - | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | - | 1 | 3 | 3 | 3 | 0 | - | 1 | 1 |
| 0 | 0 | - | 3 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 0 | 2 |

3 - utilização de um organizador temporal

2 - utilização de um organizador explicativo ou causal

1 - utilização de um conector

0 - ausência de um elemento que desempenhe essas funções

## Anexo G

### Médias individuais de classificações do Pré-teste e do Post-teste

#### Grupo Experimental

| alunos     | a      | b      | c      | d      | e      | f      | g      | h      | i      | j      |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Pré-teste  | 9,375  | 11     | 6,625  | 7,875  | 14     | 11     | 8,125  | 11,875 | 12,875 | 12,5   |
| Post-teste | 14,375 | 13,250 | 12,625 | 11,875 | 14,125 | 14,125 | 13,875 | 15,25  | 15,25  | 14,375 |
|            | k      | l      | m      | n      | o      | p      | q      | r      | s      | t      |
| Pré-teste  | 10,125 | 10,5   | 7,5    | 9,125  | 8,375  | 10,75  | 8,375  | 9,625  | 11,625 | 8,75   |
| Post-teste | 13,875 | 9,375  | 11,5   | 12,875 | 12,5   | 14,125 | 12,5   | 13,75  | 11,5   | 12,5   |

#### Grupo de Controle

| alunos     | a     | b     | -      | d     | e     | f     | g      | h      | i     | j      |
|------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|
| Pré-teste  | 9,75  | 7,375 | -      | 7,125 | 6,5   | 9,625 | 8,125  | 11,75  | 9,875 | 6,75   |
| Post-teste | 8,125 | 9,5   | -      | 7,875 | 6,625 | 9,125 | 9      | 10,625 | 9,125 | 5,5    |
|            | k     | -     | m      | n     | o     | p     | q      | -      | s     | t      |
| Pré-teste  | 9,875 | -     | 8,375  | 6,75  | 7,75  | 10,5  | 10,375 | -      | 7,875 | 10,625 |
| Post-teste | 10,5  | -     | 10,125 | 5     | 8     | 9,125 | 11     | -      | 6,625 | 8,875  |

## **Anexo H**

### **Texto de base**

#### **Recontos dos alunos do grupo Experimental e do Grupo de Controle**

**Texto de base**

## Texto de base

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma grande fortuna. Desde muito cedo habituei-me a viver como um rei. Usava vestes riquíssimas, dava grandes banquetes nas minhas inúmeras casas e comprava presentes caríssimos para os meus amigos. Nunca me preocupava com o que gastava. Durante muitos anos, tive uma vida faustosa. Mas, um dia, fui à arca onde guardava o meu tesouro e encontrei-a vazia. Que Alá me perdoe, tinha gasto toda a fortuna de meu pai!

Um dia, o Califa de Bagdad mandou-me chamar ao seu palácio.

"Sindbad, disse, tenho uma missão para ti." O Califa queria que eu levasse uns presentes a um rei que vivia num país distante. Seria uma viagem perigosa, mas como podia recusar? procurei um barco e parti.

Cheguei ao meu destino sem perigos. Entreguei os presentes ao rei e iniciei imediatamente a viagem de regresso. Como rezei a Alá que me protegesse e me acompanhasse no meu caminho para casa!

Mas, ai de mim, Alá não ouvia as minhas orações! Estávamos no mar há apenas um dia, quando avistámos um barco cheio de piratas. O nosso barco virou imediatamente de rumo e fugiu. Ajoelhei no convés e rezei: "Ó Alá, salva-me dos piratas!"

Alá continuava a não me ouvir. O barco dos piratas era mais rápido. breve nos alcançou. Piratas de barba negra praguejavam sequiosos do nosso sangue e brandiam espadas terríveis sobre as nossas cabeças. eram muito mais do que nós. Treparam para o nosso barco e depressa nos rendemos.

"Sindbad!, lamentei-me. A tua cabeça em breve rolará no convés". Mas eles não mataram ninguém. Amarraram-nos aos mastros e levaram o barco a reboque, durante dois dias e duas noites, em direcção a terras desconhecidas.

Foi então que avistámos uma ilha. Os piratas ancoraram, desamarraram-nos e levaram-nos para terra. Fomos obrigados a caminhar até uma pequena cidade. Aí conduziram-nos ao mercado. Rapidamente se juntou à nossa volta uma multidão de mercadores e comerciantes. percebi, então, qual era o nosso destino: íamos ser vendidos como escravos.

"Alá! gritei. Se os teus ouvidos estão fechados às minhas preces, certamente que os teus olhos estão abertos. Eu, Sindbad, o marinheiro, amigos de reis e califas, vou ser vendido como escravo!"

Mas Alá uma vez mais se divertiu à minha custa. Fui vendido, por uma moeda de prata, a um rico mercador. Um marinheiro, famoso como eu, devia ter atingido o valor de um resgate real! Contudo, o meu novo senhor foi bom para mim. Deu-me de comer e vestiu-me como a qualquer escravo.

A primeira coisa que me perguntou foi se sabia fazer algo de especial. "Sabes manejar o arco e a flecha?", perguntou.

O quê? O arco e a flecha? Não era o archeiro mais exímio que Bagdad já vira? "Senhor, disse, a minha seta atingiria um rato a correr a duzentos passos."

O mercador ficou contente. Deu-me um arco, uma dúzia de setas e uma faca grande. Depois, levou-me para a floresta. Caminhámos durante muito tempo e parámos debaixo de uma árvore enorme.

"Sobe ao topo desta árvore, ordenou-me. Fica lá em cima até veres passar uma manada de elefantes. Faz pontaria com cuidado e mata o que tiver os dentes maiores. Regressa apenas quando tiveres cumprido a tua missão."

E deixou-me sozinho. subi à árvore e sentei-me confortavelmente entre dois ramos. E ali fiquei toda a noite. Como não havia sinal de elefantes, comecei a ficar sonolento.

Quando dei por mim, era manhã e aos meus ouvidos chegava um barulho ensurdecedor. Olhei para longe e vi uma manada de elefantes enfurecidos que descia a colina em direcção à árvore. Peguei rapidamente numa flecha e coloquei-a no arco. Quando os elefantes se aproximaram localizei o que tinha os dentes maiores. Fiz pontaria cuidadosamente. Tuang! Uush! a minha destreza não me abandonou. O elefante caiu morto, junto da árvore.

Quando os outros elefantes fugiram a galope, em pânico, desci da árvore. Cortei os dentes do elefante e parti para casa do meu senhor, levando-os às costas. ficou encantado com o meu êxito e mandou-me para a árvore, outra vez. Tornei-me um exímio caçador e, durante uma semana, todas as manhãs lhe levava um par de valiosos dentes.

Mas eu sabia que era cruel matar os belos paquidermes por causa do seu marfim. E Alá também pensava o mesmo porque, uma manhã, aconteceu uma coisa extraordinária. Estava sentado na árvore, como de costume, quando apareceu a manada de elefantes. peguei no arco e fiz pontaria. mas, para meu espanto, eles começaram a galopar na minha direcção, carregando sobre a árvore de uma maneira aterradora.

Com o susto, deixei cair o arco. De repente, os elefantes pararam, envoltos numa nuvem de pó, mesmo por baixo de mim. As suas trombas apontavam na minha direcção, Sindabd, o caçador de elefantes. Os seus enormes olhos tristes pareciam querer dizer-me alguma coisa.

Nesse momento, o rei dos elefantes, um gigantesco animal, atroou os ares com o seu uivo. O resto da manada afastou-se como se tivesse recebido uma ordem. Ele dirigiu-se para a árvore, enrolou a tromba no tronco e começou a abaná-la furiosamente. Segurei-me para não cair. Mas quanto mais me segurava mais furioso ficava o elefante. Roncava ainda mais alto e a árvore balançava de um lado para o outro.

Perdi as forças e fui catapultado do meu poiso. Voei bem alto e, quando me preparava para ouvir o quebrar de todos os meus ossos ao estatelar-me no chão, vi-me, surpreendentemente, aterrar com suavidade no largo dorso do rei dos elefantes! Fiquei tão estupefacto que me dixei ficar sentado sem saber o que fazer. O elefante levantou a cabeça e chamou o resto da manada. Começou a andar e os outros seguiram-no. Não ousei saltar, receando ser atropelado pelos elefantes que vinham atrás.

A enorme procissão de paquidermes caminhou através da floresta até á montanha, lá longe. Já a tarde ia longa, quando chegámos ao cimo do monte. O que se avistava era verdadeiramente espantoso. Espalhados pelo chão estavam montanhas de ossos e dentes de elefante. Uma fortuna em marfim!

Percebi logo onde os elefantes me tinham levado. "Sindbad, exclamei. aqui é o sítio onde os elefantes vêm morrer!"

O rei dos elefantes, com lágrimas nos olhos enormes e redondos, roncou baixinho, com ternura, e ajoelhou. Estava a pedir-me que desmontasse. Desci. Mal tinha chegado ao chão o elefante levantou-se com ar majestoso. Apontou para os dentes de marfim com a tromba e voltou-se. vagarosamente encaminhou a procissão de elefantes de volta à floresta.

percebi tudo, finalmente. o rei dos elefantes tinha-me levado ali com um objectivo. estava a mostrar-me onde podia ir buscar dentes de marfim sem matar mais irmãos seus.

"Ó bondosos elefantes! Vós sois, sem dúvida, os melhores e mais inteligentes animais da floresta! Nunca mais matarei um irmão vosso!"

Corri a casa do meu senhor para lhe contar o que tinha descoberto. nesse mesmo dia, levei-o a ver o sítio. "Sindbad, disse-me, encontraste uma fortuna imensa! como te poderei manter como escravo? a partir deste dia, serás meu irmão e meu amigo. pede-me o que quiseres."

"Há uma coisa que podíeis fazer, disse. gostava de voltar para casa."

O mercador concordou imediatamente com o meu pedido. Alguns dias depois apanhei um barco de regresso a casa. Mas não viajei de mãos vazias. O mercador deu-me uma carga de marfim para eu levar.

E mais presentes me esperavam em Bagdad. o Califa, satisfeito por me ver de volta são e salvo, recompensou-me generosamente com muitas caixas de valiosas jóias.

Fui para casa e iniciei novamente uma vida de luxo. Não havia noite que não ceasse com os meus amigos e lhes não contasse as minhas aventuras. A minha família e amigos rejubilavam com o meu regresso. E, todas as noites, prometia que nunca mais faria outra viagem.

Contos das Mil e Uma Noites

tradução de Maria Arminda Mota

**Recontos dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle**  
**no Pré-teste e no Post-teste**

### **Recontos dos alunos do Grupo Experimental no Pré-teste**

## Texto 1

### A quarta viagem de Sindbad, o Marinheiro

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad que vivia em Bagdad. O pai de Sindbad era rico e tinha-lhe deixado uma grande fortuna. O pai do rapaz comprava sempre presentes muito valiosos para os amigos de Sindbad. O rapaz gastava a fortuna a torto e a direito.

Um dia o rapaz foi abrir o cofre onde guardava o dinheiro e viu que já não tinha dinheiro nenhum.

O rei de Bagdad tinha uma missão muito perigosa e pediu ao rapaz a queria fazer. A missão era ir entregar uns presentes a um país muito distante. Então o rapaz e não tinha como recusar e lá foi.

Quando chegou ao país muito distante entregou os presentes e rezou a Alá, para que a volta para casa fosse tão boa, como foi a ida para o país. Mas Alá, tapou os ouvidos e não ouviu o que o rapaz disse.

Então Sindbad, avistou ao longe um barco de piratas e seguiu outro rumo. Mas o barco dos piratas era mais veloz e depressa alcançou o rapaz, que foi rebocado e amarrado no seu barco e fizeram então uma viagem de dois dias e duas noites. Por fim chegaram a uma ilha, onde o rapaz foi levado para terra e vendido. Foi vendido a um senhor rico que o comprou por uma moeda de prata. O rapaz era escravo do homem.

Quando o rapaz chegou a casa do homem, ele perguntou-lhe se sabia atirar uma seta e o rapaz disse que sim. Então o homem deu-lhe um arco e uma flecha, e disse-lhe para ele ir para a floresta, subir a uma árvore e tirar os dentes ao elefante que os tivesse maiores.

Então Sindbad quando tirou os dentes ao elefante levou-os para casa do homem e assim foi durante uma semana. Um dia apareceu lá o rei dos elefantes que começou a abanar a árvore e Sindbad deixou cair o arco e a seguir caiu ele, em cima do rei dos elefantes.

Então o rei dos elefantes chamou o resto da manada e caminharam ao cimo de um monte e Sindbad desceu de cima do elefante e viu marfim e então foi contar ao homem que nesse mesmo dia o levou lá. Então o homem disse a Sindbad que ele podia pedir uma coisa qualquer que o homem fazia.

## Texto 2

### A quarta viagem de Sindbad

Sindbad era um rapaz rico, que morava em Bagdad.

Ele tinha toda a fortuna de seu pai e gastava-a sem se preocupar.

Até que gastou tudo e deixou de ser rico.

Um dia, o rei pediu-lhe para que ele fosse levar uns presentes a um rei de outra terra.

A viagem era muito perigosa, mas Sindbad pôs-se a caminho e conseguiu navegar sem qualquer problema.

Quando chegou lá, entregou os presentes e tomou de novo a viagem de volta. Quando ia navegando encontrou um navio de piratas.

Ele rezava a Alá, mas não se conseguiu safar, pois tinha sido apanhado. Quando o apanharam, puseram-no, a ele e a mais os outros marinheiros, no barco deles, e amarraram-nos.

Depois levaram-nos a uma cidade, onde se juntou uma multidão em volta deles e Sindbad, então percebeu que iria ser vendido e foi vendido a um comerciante por uma moeda de prata. Ele era bom para Sindbad e até deu-lhe de comer e roupas. O comerciante perguntou-lhe se ele sabia utilizar arcos e flechas e ele respondeu que sim e que até conseguia acertar com uma flecha a um rato com distância de duzentos passos. O comerciante ao ouvir isso, levou-lhe a uma floresta e disse-lhe para ele subir a uma árvore, para que, quando visse elefantes, matasse o que tivesse os dentes maiores, e assim foi, ele deu-lhe o arco, as flechas e foi-se embora deixando-o sozinho.

Sindbad adormeceu e depois acordou com um imenso barulho, que era os elefantes. Ele matou o que tinha os dentes maiores, tal como lhe tinha dito, e depois cortou-os e levou-os ao comerciante. Ele ficou espantado e a partir daí, Sindbad passou a matar elefantes, embora soubesse que não era bom matar aqueles pobres animais por causa do marfim, até que um dia os elefantes foram em direcção a Sindbad

e ele com o susto deixou cair o arco, até que de repente ouviu um grande barulho e os elefantes afastaram-se, era o rei dos elefantes que parecia ter dado uma ordem!

Ele foi junto da árvore e começou a abaná-la e Sindbad agarrava-se para não cair, mas quanto mais se agarrava, mais o elefante ficava mais furioso. Até que ele se deslargoou e até voou mas quando ia cair, ele pensava que ia ficar com os ossos todos partidos, mas não, ele caiu suavemente diante dos elefantes e então, eles levaram-no a um sítio, ele podia ter saltado, mas tinha medo de ser esmagado, então quando chegaram a esse tal sítio, o rei dos elefantes pô-lo no chão e ajoelhou-se com os seus olhos redondos e tristes e até com uma lágrima, apontando para montes de dentes que lá estavam. Ele estava a tentar pedir, para que ele levasse aqueles dentes e que não matasse mais irmãos seus! Sindbad disse que nunca mais matava um elefante, e correu para o tal comerciante e disse-lhe o que tinha descoberto. O comerciante ficou muito contente e perguntou-lhe o que, que ele queria, que lhe dava e Sindbad disse que apenas queria voltar para casa e no dia seguinte foi de regresso a sua casa num barco e com um saco cheio de marfim. Quando chegou lá, o rei ficou muito contente de o ver são e salvo e deu-lhe uma caixa cheia de jóias, e ele tornou a ser outra vez rico e agora passa todas as noites com os amigos a contarem as suas aventuras, e dizia-lhes, que nunca mais viajava.

### Texto 3

#### A quarta viagem de Sindbad, o Marinheiro

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad, que era filho de um mercador de Bagdad que tinha falecido. O pai tinha-lhe deixado uma fortuna.

Sindbad andava sempre a comprar prendas para os amigos e fatos para ele. Um dia Sindbad resolveu dar uma prenda ao Rei, mas a viagem era de dois. Mas Sindbad resolveu arriscar.

Quando fizeram a viagem para lá Sindbad pediu a Alá para que corresse tudo bem. A viagem demorou dois dias, tinham chegado lá.

Sindbad pediu novamente a Alá que corresse bem o regresso mas Alá não quis ouvir. Quando Sindbad já estava no mar viu piratas. Os piratas invadiram o barco de Sindbad amarraram os mastros e rebocaram o navio. Andaram durante dois dias e duas noites, chegaram a uma ilha e levaram-nos para o mercado para serem vendidos como escravos.

Sindbad foi vendido a um homem rico por uma moeda de prata. O homem rico levou Sindbad. O homem rico levou Sindbad e perguntou-lhe se ele sabia atirar com arco e flecha.

Sindbad pegou na flecha e no arco e atirou a 200 metros e acertou num rato.

## Texto 4

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Era uma vez um rapaz que se chamava Sindbad.

O pai de Sindbad já tinha morrido. Ele era mercador de Bagdad e tinha-lhe deixado uma grande fortuna.

Sindbad vestia-se muito bem e comprava muitas prendas para os seus amigos.

Um dia Sindbad foi à arca dele e viu que ela estava vazia, e tinha gasto todo o dinheiro e foi dizer ao rei.

O rei mandou-lhe ir entregar uns presentes a outro rei e disse-lhe que a viagem era perigosa. Sindbad não recusou entregar os presentes.

Quando ele foi para lá não houve problema nenhum.

Quando veio para cá viu um barco cheio de piratas.

Sindbad rezou a Alá para que o ajudasse, mas Alá não ouviu.

O barco de Sindbad virou-se ao contrário e os piratas levaram Sindbad para vender como escravo. Os piratas venderam a um senhor por uma moeda de prata.

O senhor deu de comida e deu de bebida a Sindbad como um escravo.

O senhor perguntou a Sindbad se sabia atirar flechas e deu-lhe um arco e várias flechas.

O senhor disse a Sindbad para subir àquela árvore para amandar uma flecha ao elefante que tivesse os dentes maiores e que só voltasse para casa com os dentes.

Sindbad fez tudo que mandou.

Ele ficou tanto à espera que começou a escurecer.

Quando era de manhã Sindbad começou a ouvir um barulho terrível.

Era os elefantes.

Ele com muito cuidado pegou no arco, pôs a flecha, viu qual era o elefante maior e matou-o.

□

## Texto 5

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um mercador. Estou habituado a viver como um rei.

Todos os dias faço banquetes. Dou presentes caríssimos aos meus amigos.

Um dia fui ver o cofre onde guardava o tesouro e que encontrei? O cofre estava vazio.

O califa precisava de dar uns presentes a um rei que vivia numa terra distante. Pediu-me. Arranjei um barco e logo me pus a caminho.

Cheguei à terra, entreguei os presentes ao rei e pus-me a caminho de Bagdad. Rezei a “Alá” mas “Alá” não me ouviu pois só tinha passado um dia e já tínhamos encontrado piratas.

Virámos rumo noutra direcção a tentar fugir.

Rezei a “Alá” mas ele ainda não me ouviu porque os barcos dos piratas andavam mais depressa que nós.

Apanharam-nos, prenderam-nos ao mastro e ataram o barco deles ao nosso como se fosse um reboque. Levaram-nos assim durante dois dias e duas noites. No terceiro dia avistámos uma ilha e foi para lá que fomos.

Obrigaram-nos a caminhar até uma pequena cidade.

Quando chegámos, juntou-se uma grande multidão à nossa volta. Adivinhei, íamos ser vendidos como escravos.

Eu fui vendido a um senhor rico por uma moeda de prata. Vejam lá eu o grande Sindbad, o grande marinheiro amigo de reis e califas ser vendido por uma moeda de prata. O meu novo senhor deu-me, pelo menos, roupas e comida como a todos os outros criados.

Depois levou-me ao pé de uma árvore e perguntou-me se eu sabia usar arco e flecha. Eu respondi-lhe que era capaz de matar um rato com 200 patas.

Então obrigou-me a subir e disse-me que quando visse ali passar uma manada de elefantes que escolhesse o que tivesse os maiores dentes e o matasse.

Instalei-me confortavelmente entre dois ramos e ali fiquei toda a noite.

De repente ouvi um barulho ensurdecedor. Peguei no arco e numa flecha fiz pontaria ao que tinha os dentes maiores e matei-o.

Cortei-lhe os dentes e levei-os às costas ao meu novo senhor, e assim toda uma semana.

Um dia ouvi o mesmo barulho de sempre, peguei no arco e na flecha mas agora vinha o rei dos elefantes, um gigantesco animal. Veio junto a mim e com a tromba começou a abanar a árvore furioso. Eu agarrei-me a ela, mas quanto mais agarrava mais ele ficava furioso. De repente pôs-me em cima do seu dorso e levou-me a um lugar cheio de ossos.

Pensei então que era onde os elefantes vinham morrer.

Percebi então porque os elefantes tinham feito isto. Era para não matar mais nenhum seu irmão.

Logo que se foram embora, fui logo avisar o meu senhor. Levei-o ao local e ele recompensou-me em eu voltar para casa.

Quando cheguei a Bagdad o califa estava tão contente por me ver são e salvo que me deu um tesouro e assim voltei à minha vida de rico.

## Texto 6

Era uma vez um menino chamado Sindbad, ele era filho de um mercador de Bagdad. Quando seu pai morreu deixou uma grande fortuna. Sindbad dava presentes do bom e do melhor que há aos seus amigos.

certo dia um rei deu-lhe uma grande fortuna para Sindbad dar a outro rei que ficava no outro lado do mar.

Sindbad claro que ia aceitar, e lá foi ele numa grande viagem. Na viagem encontrou um barco de piratas e logo mudou de rumo. Mas os piratas tinham mais velocidade e logo os apanharam e os prenderam no mastro da vela. Sindbad rezou a Alá para não os matarem, mas Alá não lhes ligou. Sindbad disse logo que iam ser vendidos e iam ser escravos. Os piratas venderam Sindbad por uma moeda de prata e o senhor que o comprou deu-lhe comida e vestiu-o como os outros escravos.

Esse senhor disse que ele iria para cima de uma árvore e apontasse com o arco e a flecha no elefante que tivesse maiores dentes. Sindbad assim fez, quando viu uma manada de elefantes matou o que tinha maiores dentes. o senhor disse que ele devia continuar a matar elefantes todos os dias. Ele assim fez. Mas certo dia apareceu o rei elefante, e dava cabeçadas na árvore para Sindbad cair. Quanto mais sindbad se agarrava, com mais força o elefante batia, a certo ponto sindbad caiu e disse para si próprio que ia partir os ossos todos, mas não, ele caiu numa coisa fofa que eram as costas do elefante rei. Ele levou-o até a um extenso campo onde os seus irmãos iam morrer. Sindbad correu para casa e foi avisar o senhor que queria os dentes de elefante. O caçador de elefantes levou-o para lá, e o senhor disse que lhe dava tudo o que quisesse e Sindbad pediu-lhe que queria voltar para casa e deu-lhe esse prazer. Sindbad ficou muito alegre ao ver a cidade e o rei deu-lhe uma enorme riqueza e Sindbad disse que nunca mais voltaria a fazer uma viagem tão grande como a que tinha feito nesse tempo.

## Texto 7

### A quarta viagem de Sindbad

Sindbad era um rapaz que morava em Bagdad. Certo dia o seu pai morreu deixando uma grande fortuna.

Sindbad era um rapaz que tornara-se rico e passava a vida a dar prendas aos amigos a viver bem, mas a gastar o dinheiro à toa.

Certo dia Sindbad foi até à arca em que guardava as riquezas e quando abriu já não estava lá nada.

Sindbad sem demora rezou a Alá só que não o ouvia.

Um dia Sindbad foi chamado ao rei para conversar com ele.

Bem obedecendo Sindbad fui de barco, correndo uma bela viagem.

Sindbad chegando, e falou e partiu, novamente ele só rezava a Alá para que não lhe acontecesse mal algum mas Alá não ouvia.

Pelo caminho encontraram os piratas que estavam com espadas e até eram muito mais.

Sindbad rezou a Alá mas Alá não o escutava.

Meu barco virou a fugir dos piratas, mas o barco deles era mais rápido e logo facilmente chegaram ao pé de nós e nos amarraram levando-nos para umas ilhas distantes.

Logo depois fomos obrigados a sair do barco e caminhar para uma cidade. Chegando à cidade rapidamente se juntou a nós uma grande multidão.

Eu, Sindbad comecei a perceber tudo iríamos ser vendidos.

Eu foi comprado por um senhor rico, e fui pago por uma moeda pequena de prata.

Chegando a casa como escravo ele me tratou bem vestiu-me, deu-me de comer, como qualquer escravo.

O senhor me levou para uma floresta e me perguntou se eu me ajeitava a caçar eu respondi sim e o senhor para eu subir `árvore e quando passar uma manada de elefantes

eu agarrava no arco e na flecha e matava o que tinha os maiores dentes, e só depois de cumprir a missão é que eu voltava para casa.

Bem eu limitei-me a cumpri-la quando chegou a noite eu deixei-me adormecer mas novamente, rapidamente dei por mim mas já era de dia e aí vinha uma manada de elefantes quase me assustava agarrei no arco e na flecha e CAS matei o que tinha maiores dentes.

Cortei os dentes e levei-os ao meu senhor ficando muito contente comigo.

E assim sempre, todos os dias fazia isso.

Certo dia eu determinei não matar mais elefantes mas fui obrigado a sentar-me mas quando os elefantes apareceram eu assustei-me e deixei cair o arco e a flecha.

Um elefante com a tromba enrolou-a no tronco da árvore e lançou-me para o pé do rei dos elefantes ele levou-me até a um sítio distante em que era o cemitério dos elefantes eu compreendi tudo o que ele queria dizer era que eu não matasse mais elefantes e se quisesse marfim iria ali buscar.

Chegando a casa levei o meu senhor até lá e ele disse me meteste rico rapaz, a partir de hoje não serás mais escravo mas sim amigo e irmão. Pede-me o que quiseres e eu disse quero ir para casa mas o senhor não o deixou de mãos vazias, deu-lhe muito marfim chegando a Bagdad lhe fizeram uma festa deram-lhe uma caixa cheia de jóias e o Sindbad tornou-se rico, e todos os dias convidava os amigos para ele lhes contar as suas aventuras e dar-lhes prendas.

## Texto 8

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Era uma vez um rapaz, chamado Sindbad.

O pai de Sindbad tinha morrido e deixou-lhe uma enorme fortuna. Sindbad fazia enormes banquetes e comprava presentes muito caros para os seus amigos.

Um dia Sindbad foi ao cofre onde guardava a sua fortuna e viu que tinha gasto toda a fortuna.

Pediu a Alá perdoar-lhe por ter gasto toda a fortuna que seu pai lhe tinha deixado.

Então o califa de Bagdad, mandou chamar Sindbad, porque tinha uma missão para ele. Então Sindbad foi falar com o califa.

O que o califa lhe queria propor era entregar uns presentes ao rei.

Sindbad aceitou.

Ele sabia que tinha de fazer, uma viagem para muito longe e muito perigosa.

Sindbad arranjou um barco e partiu.

Depois de ter entregado os presentes, são e salvo começou a preparar a viagem de regresso.

Foi então que Sindbad avistou um barco de piratas. Ele ficou com muito medo e começou a rezar a Alá.

Mas Alá não o tinha ouvido.

Ele pensou que ia morrer. Mas para seu espanto os piratas, amarraram-o ao mastro.

Depois rebocaram o barco dele até à cidade. O destino dele era ser vendido, para ser escravo.

Então um mercador ofereceu uma moeda de prata, em troca de Sindbad.

Sindbad começou a rezar mas outra vez não o ouviu. Quando ele chegou a casa do mercador, trataram-no muito bem.

Deram-lhe roupas e comida.

Então o mercador perguntou-lhe se ele sabia trabalhar com o arco e flechas. Ele respondeu que sim.

O mercador ficou admirado e logo de manhã foi com ele até à floresta.

Deu-lhe um arco, flechas e uma enorme faca.

Depois mandou-o subir a uma árvore.

Explicou-lhe que quando passasse por ali uma manada de elefantes ele matasse o maior e tirasse-lhe os dentes de marfim.

Sindbad esperou muito tempo e acabou por adormecer.

Mas acordou com um barulho terrível.

Ele avistou os elefantes e atirou uma flecha ao elefante maior.

Depois cortou os dentes ao elefante e levou-os ao mercador.

O mercador ficou surpreendido e passou a mandá-lo todos os dias para a floresta.

Mas um dia os elefantes vieram em direcção à árvore e não pararam, mas ouviram um uivo e foram-se embora.

Era o elefante chefe. O elefante começou a baloiçar a árvore de um lado para o outro.

Sindbad agarrou-se bem para não cair. Mas ele de repente larga-se e cai em cima do elefante. Então o elefante chamou os outros elefantes e levou Sindbad consigo. Sindbad não ousou saltar, porque os elefantes que iam atrás podiam atropelá-lo.

Quando os elefantes chegaram, onde queriam pousaram Sindbad.

Então Sindbad viu montes de marfim.

Ele agradeceu aos elefantes e prometeu nunca mais matar elefantes.

Então ele foi avisar o mercador e levou-o ao sítio onde estava todo aquele marfim.

O mercador ficou muito contente e perguntou a Sindbad como podia atribuí-lo.

Sindbad pediu que, queria regressar a casa.

Então Sindbad, foi para casa e ainda levou um carregamento de marfim.

Mas ainda ia receber um presente do califa de Bagdad, por ter entregado os presentes ao rei, e ter chegado são e salvo.

Sindbad voltou a ter a sua fortuna e prometeu à sua família nunca mais fazer viagens daquelas.

## Texto 9

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Havia um homem em Bagdad que se chamava Sindbad, seu pai era um rico mercador. Ele tinha-se habituado a viver como um rei. Sindbad estava sempre a comprar presentes para os amigos, porque o pai tinha-lhe deixado uma enorme fortuna. Um dia quando ia abrir a sua arca onde guardava os seus tesouros, encontrou-a vazia deu-se conta que tinha gasto tudo. Rezou a Alá, mas ele não o ouviu.

Certo dia o Califa de Bagdad, mandou chamar ao seu palácio queria que ele fosse levar um presente a um rei que vivia muito distante. Sindbad aceitou o seu pedido e partiu. Quando chegou entregou o presente e começou a viagem de volta.

Antes de partirem Sindbad voltou a rezar a Alá, mas ele parecia não ouvi-lo. Passado algum tempo de entrarem no mar avistaram um barco de piratas. Seu barco rapidamente mudou de rumo tentando fugir, mas o barco dos piratas era mais rápido. Logo ali no chão do convés, Sindbad ajoelhou-se e rezou de novo a Alá, mas ele continuava a não ouvi-lo.

Os piratas saltaram para o seu barco, Sindbad pensava que dentro em pouco a sua cabeça rolaria pelo chão do convés, mas não mataram ninguém. Conduziram-nos até uma ilha onde foram obrigados a caminhar até uma cidade, lá foram para um mercado, onde Sindbad apercebeu-se que iam ser vendidos como escravos, ele foi vendido a um senhor por uma moeda de prata, por ser um marinheiro. Porém o patrão era simpático deu-lhe logo de comer e vestiu-o como um escravo. Perguntou-lhe logo se sabia trabalhar com arco e flecha, ele respondeu que sim. O patrão deu-lhe um arco e flechas e levou-o até à floresta.

Pararam debaixo de uma árvore, o patrão ordenou-lhe que subisse à árvore e ficasse lá até avistar uma manada de elefantes e que matasse o que tivessem maiores dentes. Sindbad assim fez subiu à árvore esperou até à noite, mas nada avistou, começou a ficar com sono. Adormeceu e quando deu por si já era de manhã.

Logo viu uma manada de elefantes e matou o que tinha os dentes maiores. Voltou para casa do patrão levando às costas os enormes dentes. Durante alguns dias continuou a repetir isto. Certo dia, quando estava em cima da árvore a manada de elefantes começou a vir direito a ele. De repente por entre uma nuvem a manada de paquidermes parou e de dentro dele saiu o seu rei, ele soltou um enorme urro e todos os elefantes se afastaram. O paquiderme com a sua tromba começou a abanar a árvore. Sindbad começou a agarrar-se a ela, mas quanto mais se agarrava mais o elefante ficava furioso de repente, Sindbad elevou-se no céu e quando pensava que ia estatelar-se no chão caiu sobre o seu dorso. Eles levaram-no até um cemitério de elefantes, cheio de ossos e marfim.

Sindbad entendeu que eles queriam que ele não matasse mais seus irmãos e levasse o marfim que ali estava. Depressa ele foi contar ao seu patrão, quando ele viu aquilo. Disse que considerava seu irmão e para pedir o que quisesse. Sindbad disse que queria voltar e o seu patrão deixou-o quando chegou o califa ficou tão contente por o ver de volta que lhe ofereceu algumas coisas, para ele juntar ao marfim que já trazia.

Toda a sua família o rodeava enchendo-o de carinho e ele todas as noites jurava nunca mais viajar.

## Texto 10

Eu sou Sindbad, filho de um mercador.

Quando o meu pai morreu deixou-me uma fortuna imensa.

Durante muito eu vivi como um rei. Um dia quando fui ao meu cofre onde guardava o meu tesouro, e vi que não tinha nada.

Um dia o califa propôs-me que eu fizesse uma viagem de barco e que entregasse uns presentes ao rei que vivia numa terra muito distante.

Então fui, e rezava para que Alá me ajudasse na viagem e que não me acontecesse nenhuma coisa.

Quando chegámos demos os presentes ao rei e regressámos rapidamente. Quando estávamos a voltar ao fundo via-se um barco de piratas a vir ao nosso encontro. Logo que os vimos voltámos o nosso barco para trás e fizemos outra rota. Mas rapidamente os piratas nos apanharam porque o barco deles era mais rápido.

Então eles levaram-nos a reboque para uma ilha. Quando chegámos à ilha estava uma grande multidão de mercadores. O que iam-nos fazer? Já sei iam vender-nos como escravos. Então fomos para casa de um senhor onde nos deram roupas de escravo e comida de escravo. Esse senhor perguntou-me se eu sabia fazer alguma coisa como lançar com arco e flecha. E eu respondi que até acertava num rato pequeno a uma distância muito longe. Então eu e o senhor partimos para a floresta e depois de termos andado muito chegámos perto de uma árvore enorme e o senhor disse-me para eu subir ao topo da árvore e que esperasse até vir uma manada de elefantes, e que também visse o que tinha os dentes maiores, e que o matasse e só depois é que voltava para casa. E foi assim que eu fiz subi e esperei pela manada de elefantes. Esperei esperei e já estava a ficar sonolento. A manhãzinha acordei e vi a passar uma grande manada de elefantes furiosos. Olhei para o que tinha os dentes maiores peguei no arco e flecha e acertei no elefante e matei-o. Tirei-lhe os dentes de marfim e fui para a casa do senhor. Todos os dias de manhã eu ficava no topo da árvore à espera que viesse a manada de elefantes matava o elefante que tinha os dentes maiores e levava-os ao senhor. Um dia quando ia

fazer o mesmo dos outros dias. Quando veio a manada eu preparei o arco e a flecha e eles vieram contra a árvore onde eu estava todos enfurecidos, eu fiquei assustado e caiu-me o arco. Veio um elefante que com a sua tromba mexia a árvore. Eu desci e os elefantes levaram-me a um sítio onde tinha muitos dentes de marfim, e parecia um sítio onde eles morriam. Então eu percebi que eles queriam que não matasse mais os seus irmãos e que levasse o marfim que quisesse. E eu prometi que nunca mais ia matar mais nenhum dos seus irmãos. Então eu corri para a casa do senhor e revelei-lhe o que tinha descoberto. O senhor foi comigo até lá e disse-me que eu já não poderia continuar a ser seu escravo e que agora passasse a ser o seu irmão e amigo. Disse também que eu poderia pedir o que quisesse. Então eu pedi para voltar para casa. E voltei no meu barco com uma grande carga de marfim. Quando cheguei a Bagdad o califa ofereceu-me caixas e caixas de jóias.

E assim acabou-se a minha história.

## Texto 11

### A quarta viagem de Sindbad o Marinheiro

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad.

Quando o pai dele morreu deixara-lhe uma grande fortuna.

Sindbad com tanto dinheiro fazia muitos banquetes e dava presentes caríssimos aos seus amigos. Certo dia quando Sindbad ia buscar dinheiro ao seu cofre vi que estava vazio. Tinha gasto toda a fortuna que seu pai lhe deixara. Então certo dia um senhor pediu a Sindbad para ir a uma terra distante levar uma prenda a um rei. Sindbad não tinha muita vontade de ir mas não teve coragem para rejeitar. Então esse senhor arranhou um barco e Sindbad pôs-se ao mar.

Passado um dia de caminho. Sindbad avistou um barco de piratas então pediu a "Alá" para o ajudar mas "Alá" não o ouvia.

Então ele virou o barco e seguiu outra direcção mas os piratas eram mais rápidos e apanharam-nos, então novamente Sindbad voltou a pedir ajuda a "Alá" mas Alá não o ouvira. Os piratas entraram dentro do barco e prenderam Sindbad e os outros marinheiros. Sindbad já pensava que ia morrer, mas não, foi levado para uma cidade onde fora vendido a um senhor por uma moeda de ouro com escravo. O seu dono era bom para ele dava-lhe de comer e vestiu-o. Então o dono perguntou-lhe se sabia trabalhar com flechas. Ele disse que sim, e foram para a floresta. O homem disse-lhe para subir a uma e esperar por um elefante para quando passasse um com uns grandes dentes para o matar. Ele ficou à espera que passasse um mas não passavam então ele adormeceu. No dia seguinte, de manhã acordou com um grande ruído que vinha bem longe mas rapidamente se aproximou. Eram os elefantes.

Então ele fez pontaria ao que tinha os dentes maiores e matou-o.

Ele foi para casa e deu os dentes ao seu dono. Ele ficou muito contente com os dentes. Então aquilo repetiu-se várias vezes. Certo dia ele matou um elefante e sem reparar deixou cair a flecha e os elefantes dirigiram-se à árvore onde ele estava para a

derrubarem. Mas de repente ouviu-se um barulho. Era o rugir do rei dos elefantes que parecia dar-lhes uma ordem os elefantes afastaram-se e Sindbad foi atrás deles. Quando chegaram ao rei dos elefantes o rei perguntou-lhe por que é que ele andava a matar os seus irmãos então Sindbad disse que os matava por causa dos dentes. Então o elefante levou-o ao sítio onde morriam os elefantes e estavam lá montes de dentes. Então foi chamar o seu dono que ficou muito contente ao ver tantos dentes.

Então levaram tudo para casa.

O dono disse que lhe dava tudo o que ele quisesse. Ele pediu-lhe um barco para voltar para a terra dele e ele arranjou-lhe um barco e deu-lhe uma caixa cheia de dentes de elefantes.

Quando ele chegou à terra dele ficou muito contente. Ele estava rico outra vez. Fazia festas todos os dias e contava a todos os seus amigos as suas aventuras.

## Texto 12

Meu nome é Sindbad, o marinheiro. Tinha prometido à minha família e amigos que não tornaria a fazer outra viagem. Certo dia, Califa mandou-me chamar ao castelo. E assim fui. Sindbad tenho uma missão para ti. Tens de levar presentes a um rei numa ilha distante era uma viagem perigosa. Mas como podia recusar. No outro dia preparei o barco para a minha viagem. Cheguei ao destino sem problemas. E imediatamente iniciei a viagem de regresso. Rezei por Alá para que não me acontecesse nada. Mas Alá não me ouvia. Avistámos um barco cheio de piratas. Imediatamente mudámos de rota. Mas os piratas rapidamente nos alcançaram. Sindbad a tua cabeça rolará pelo convés. Mas não mataram ninguém. Ataram-nos aos mastros e levaram o barco a reboque. Viajámos durante dois dias e duas noites passámos por muitas ilhas. Um dia parámos numa ilha pequena. Fomos obrigados a caminhar até a uma cidade pequena. E assim percebi que íamos ser vendidos como escravos. Fui vendido por uma moeda de prata. Eu amigo de reis e de califas devia ser vendido por resgate real. O meu senhor deu-me de comer e de vestir como a qualquer escravo. O meu senhor perguntou se sabia manejar arco e flechas. Eu respondi que acertava num rato a correr a duzentos passos. O meu senhor ficou contente. No outro dia fomos até a uma grande árvore. Deu-me um arco e uma dúzia de setas e uma faca grande.

Subi para um tronco e sentei-me confortavelmente. Sem fazer nada fiquei sonolento e só acordei de manhã e vi uma manada de elefantes vindo na direcção da árvore. Peguei no arco fiz pontaria àquele que tinha os dentes maiores acertei-lhe e o elefante caiu junto da árvore e os outros com o susto fugiram.

Desci e tirei os dentes e corri para casa do meu senhor. Todos os dias levava um par de dentes para casa. Eu sabia como era trágico matar aqueles bonitos animais. No outro dia fui para a árvore e vi uma manada de elefantes com o pó não vi nada e deixei cair o arco. O elefante queria que descesse mas não desci o rei dos elefantes soltou um uivo e o resto da manada recuou como tivesse recebido uma ordem. O elefante com a tromba enrolou ao tronco e balançou já ouvia os ossos a estalar quando de repente me faltou as

forças e deixei-me cair nos dentes dele. Não hesitei a saltar porque se não era atropelado por um deles.

Eles tinha-me levado para um sítio onde os elefantes morriam. O rei dos elefantes pôs-se de joelhos para eu sair e olhei para ele com uma grande lágrima no olho. O rei e o resto da manada foram para a floresta. No mesmo dia levei lá o meu senhor. Sindbad descobriste uma verdadeira fortuna em marfim. Como eu te poderei manter como escravo para agora és para mim um irmão e um amigo. Pede-me o que quiseres eu dou-te. Eu queria só uma coisa voltar para Bagdad. E assim concordou. Mas não fui de mãos vazias deu-me uma pequena fortuna de marfim. E em Bagdad recebi jóias e voltei a continuar a minha vida de luxo.

### Texto 13

Era uma vez um menino chamado Sindbad. Esse menino era muito rico tinha jóias e ouro. Ele vivia na cidade de Bagdad.

Certo dia o Sindbad quis fazer uma viagem de barco pelo mar. Nessa viagem Sindbad encontra uns piratas.

Sindbad quis fugir dos piratas mas não conseguiu porque o barco dos piratas era mais rápido do que o barco de Sindbad.

Sindbad teve uma ideia que foi falar com o seu deus que era o Alá para tentar ajudá-lo.

Mas Alá não o ouvia, Sindbad tentava falar com ele mas ele não o ouvia.

De repente Sindbad viu uma ilha. Sindbad foi ter à ilha, e na ilha estava Alá.

Sindbad ficou escravo do patrão. O patrão perguntou-lhe se ele sabia trabalhar com flecha e facas.

O Sindbad disse que sim, que sabia utilizar as flechas e as facas. O patrão disse então para o Sindbad, tu ficas em cima da árvore e quando aparecer elefantes vê qual dos elefantes tem o maior dente. Estava a anoitecer e os elefantes não apareciam.

No dia seguinte Sindbad acordou e ouviu um barulho forte; eram os elefantes. Sindbad viu qual dos elefantes o maior dente, apontou-lhe a flecha atirou. O elefante morreu e o Sindbad foi lá tirar o marfim para entregar ao seu patrão.

Depois de um tempo o patrão e Sindbad fartaram-se de estar sempre a matar elefantes.

Uma daquelas manhãs que o Sindbad ia matar elefante, caiu da árvore onde ele ficava para o chão.

Quase que o Sindbad iria ser pisado por um elefante. Os elefantes levaram o Sindbad, trataram dele.

O Sindbad ficou muito contente por os elefantes terem tratado com carinho, que jurou nunca mais matar um elefante.

Sindbad foi para casa contar o que aconteceu a Alá.

Depois de um tempo Sindbad quis voltar para a sua terra Bagdad.

Alá então ofereceu metade do marfim a Sindbad.

Sindbad voltou para Bagdad, e lá estavam os seus amigos. Os seus amigos ofereceram-lhe uma caixa de jóias.

Sindbad ficou rico de novo e todas as noites com as suas aventuras para os seus amigos.

## Texto 14

### A quarta viagem de Sindbad o Marinheiro

Sindbad era filho de um homem que era mercador e esse mercador tinha-lhe deixado imensas riquezas.

Sindbad vivia à grande com peles e todos os dias convidava os amigos para fazer grandes festas.

Um dia Sindbad foi ao baú onde guardava as suas riquezas e o baú estava vazio, Sindbad pediu a Alá que o perdoasse mas Alá não o perdoou.

O rei chamou Sindbad para que ele levasse uns presentes a um rei distante.

Sindbad não recusou, e logo achou um barco e pôs-se a caminho.

Entregou as prendas ao rei distante e pôs-se a caminho de casa.

Já estavam no mar há um dia e de repente apareceu um barco de piratas e Sindbad implorou a Alá mas mais uma vez Alá estava de ouvidos tapados Sindbad virou o barco e fugiu mas o barco dos piratas era mais rápido e logo os alcançou.

Os piratas com barba peluda e malucos pelo nosso sangue entraram no nosso barco eles eram muitos e os tripulantes de Sindbad eram menos e assim Sindbad teve de se render, os piratas rebocaram o barco de Sindbad e foram para uma terra desconhecida, foram para a cidade e dirigiram-se para o mercado.

Sindbad gritou alto Alá ajuda-nos mas Alá uma vez mais não o escutou e Sindbad foi vendido a um homem por uma moeda de prata.

Sindbad foi tratado como um escravo e o patrão perguntou a Sindbad se sabia atirar trabalhar com o arco e a flecha, Sindbad disse que sim e o patrão deu-lhe um arco e sete flechas foram para a floresta e o patrão deu a ordem de subir a uma árvore grande e alta, Sindbad subiu a árvore e o patrão disse que ele só saía da árvore quando viesse uma manada de elefantes e que matasse o que tivesse chifres maiores.

E Sindbad assim fez ficou na árvore no dia e nada esperou até à noite e ficou com sono e adormeceu.

De manhã foi acordado por um barulho forte e via-se ao longe a manada de elefantes a percorrer o caminho para a árvore.

Sindbad viu o que tinha os cornos maiores e depressa o atingiu caiu ao chão e os outros fugiram com medo.

Sindbad desceu da árvore e logo cortou os cornos do elefante e levou-os ao dono o dono ficou muito contente e Sindbad voltou para a árvore e viu outra manada a dirigir-se para a árvore e ouviu-se um enorme rugido de elefante e os elefantes pararam e então a passar pelos elefantes o rei deles e o rei pôs-se a abanar a árvore mas Sindbad agarrava-se e o rei abanava cada vez com mais força e Sindbad esgotou as suas forças e Sindbad caiu da árvore.

Sindbad caiu no dorso do rei elefante e o rei rugiu e pôs-se a caminhar para uma montanha com a manada Sindbad não saltou porque tinha medo que os outros elefantes o pisassem o rei levou-o ao cemitério dos elefantes e com lágrimas nos olhos ajoelhou-se pedindo a Sindbad para descer Sindbad foi contar ao patrão e o patrão disse que ele era como um irmão para ele e que fazia tudo o que pedia.

Sindbad pediu para voltar para casa e assim foi Sindbad voltou para casa com uma arca de marfim e ao chegar a casa o rei deu-lhe um baú cheio de pedras preciosas e outras coisas.

E assim Sindbad voltou a viver à grande com a família e os amigos.

## Texto 15

### A quarta viagem de Sindbad o marinheiro

Era uma vez um jovem marinheiro chamado Sindbad, era um jovem muito rico que vivia no luxo e oferecia coisas aos amigos. Mas um dia foi à arca e encontrou-a vazia, mas nesse mesmo dia apareceu um mensageiro do Califa avisando que o rei o queria ver.

Quando chegou ao seu palácio perguntou o que o seu rei queria. Ele disse que queria que o Sindbad fosse entregar uns presentes a um amigo seu, mas que era uma viagem perigosa. Sindbad não dizendo mais nada arranja um barco e põe-se a caminho. Sindbad pelo caminho vai rezando a Alá, mas Alá não o ouve e de repente avistou-se um barco de piratas Sindbad rezou e rezou, mas Alá continuou a não ouvir o barco dos piratas era mais rápido e apanhou-os depressa se renderam e foram levados a um sítio onde Sindbad foi vendido a um mercador muito rico o seu amo perguntou-lhe se ele sabia lançar flechas e se tinha pontaria, ele disse que sim. No dia seguinte o seu amo levou-o para ao pé de uma árvore então disse-lhe para quando avistar uma manada de elefantes atirar ao que tiver dentes maiores, e assim o fez atirou no que tinha os dentes maiores, arrancou-lhos e levou-os ao seu amo o seu amo ficou tão contente que o mandou fazer o mesmo, mas nesse dia avistou uma manada correndo para a árvore pegou na lança, mas os elefantes estavam à sua volta de repente o chefe deles que era o maior deu um grito e todos os outros se afastaram como se fosse uma ordem o chefe começou a abanar a árvore então como ele estava assustado e sem forças para se continuar a agarrar deixou-se cair e aterrou mesmo em cima do dorso do chefe, mas deixou-se estar para os outros elefantes que iam atrás não o esmagarem então levaram-no até um sítio cheio de dentes e ossos de elefantes era onde eles morriam então foi a correr para contar ao seu amo que pediu ajuda para o transportar e perguntou a Sindbad que ele desejava ele disse que queria voltar a casa e assim foi voltou para casa com algum marfim o Califa sorriu por o ver de volta e deu-lhe milhões de diamantes e contou aos amigos a aventura que teve.

## Texto 16

Sindbad desde que nasceu foi sempre muito rico e vivia em Bagdad. Todas as noites fazia grandes banquetes, as suas roupas eram valiosas dava prendas caríssimas. Um dia quando Sindbad ia abrir a sua arca, viu que ela estava vazia e pensou, que já não tinha dinheiro nenhum.

Califa era um rei que mandou chamar Sindbad para ir entregar um presente a um rei que vivia numa terra distante, mas com é que ele podia recusar. Sabia que ia ser uma viagem cheia de perigos.

Para lá a viagem correu bem, chegou lá entregou o presente, veio-se logo embora para regressar a casa. De repente avistaram um barco pirata e viraram logo de rumo a fugir, mas os piratas andavam muito mais depressa que o barco de Sindbad. Logo os alcançaram, Sindbad já estava a ver a sua cabeça a rebolar pelo chão do convés, mas estavam enganados os piratas não mataram ninguém. Só os prenderam aos mastros. Os piratas levaram-nos para o meio de muita gente, para serem vendidos com escravos.

Sindbad teve muita sorte, pois o seu patrão deu-lhe comida e vestir tal como um escravo.

O seu patrão perguntou-lhe se sabia utilizar arcos, ele respondeu que sim. A tarde o seu patrão deu-lhe um arco e doze flechas e levou-lhe para a floresta e disse-lhe para quando passasse uma manada de elefantes, para ele ver o que tinha os dentes maiores e matá-lo.

Na manhã seguinte Sindbad estava em cima de uma árvore à espera dos elefantes, de repente ouviu um barulho olhou e viu que eram elefantes, viu o que tinha os dentes maiores e disparou uma seta e o elefante caiu debaixo da árvore morto e os outros elefantes fogem de susto. Sindbad desceu da árvore e cortou os dentes ao elefante e foi levar ao seu patrão.

No dia seguinte lá estava ele de novo em cima da árvore à espera dos elefantes, ouviu o barulho apontou o arco mas por muito estranho que pareça os elefantes iam em

direcção à árvore, de repente o chefe dá um grito e os outros elefantes recuaram e o chefe começa a abanar a árvore. Sindbad cai em cima do lombo do elefante.

Os elefantes vão direitos a uma montanha sobem-na e quando chegam lá acima o Sindbad vê aquilo cheio de ossos e de dentes de marfim, ele pensou é aqui que os elefantes vêm morrer.

Ele vai dizer ao patrão e leva-o lá. O patrão fica tão contente e pergunta a Sindbad o que é que ele quer, ele responde que quer voltar para a sua terra.

O seu patrão deixou ir embora para a sua terra e disse para ele levar marfim.

Quando chegou à sua terra o Califa fica muito contente por o ver e oferece-lhe uma arca cheia de colares e pedras preciosas.

Sindbad fica novamente rico e começa a dar de novo banquetes para a família e para os amigos.

Sindbad prometeu nunca mais ir viajar.

## Texto 17

### Sindbad o Marinheiro

Era uma vez um marinheiro chamado Sindbad que vivia em Bagdad que quando o seu pai morreu o seu pai deixou-lhe uma grande fortuna. O Sindbad vivia com grandes luxuosas roupas e vivia como um rei e também fazia banquetes e comprava caríssimas prendas para os seus amigos. Um dia Sindbad viu que a sua arca que guardava a fortuna de seu pai ele disse que Alá lhe perdoe por ter gasto tudo.

Um dia o rei Califa mandou-lhe chamar, o rei Califa pediu-lhe para ir entregar umas prendas a um rei mas que morava muito longe, Sindbad não recusou. Como habitual ele pegou num barco e foi entregar, quando ele entregou Sindbad viu no caminho para casa uns piratas, mas Sindbad rezou para Alá lhe ajudar mas Alá não lhe ajudou, os piratas entraram no seu barco e prenderam o Sindbad aos mastros. E eles foram para uma pequena ilha e dirigiram-se para uma cidadezita onde os piratas venderam Sindbad a um mercador por uma moeda de prata.

O mercador disse a Sindbad se sabia utilizar um arco de flecha e Sindbad disse que sim e o mercador levou Sindbad para uma floresta para junto de uma grande árvore. E o mercador disse-lhe para subir à árvore e depois quando passar uma manada de elefantes, matar o elefante com os maiores dentes de marfim, e levar o marfim.

O Sindbad ficou na árvore bem sentado e quando era de manhã o Sindbad acordou com o barulho da manada de elefantes, ele pegou numa flecha e no arco e acertou no elefante que caiu morto junto à árvore e o Sindbad tornou-se o grande caçador de elefantes.

Um dia o Sindbad foi para a árvore como habitualmente ele viu os elefantes a virem em direcção à árvore e assustou-se e deixou cair o arco e depois apareceu o grande elefante que era o rei dos elefantes começou a abanar a árvore e o Sindbad caiu para cima do elefante e o elefante começou a caminhar para um sítio que quando o Sindbad

olhou e viu muito marfim. O elefante disse que os elefantes iam morrer nesse sítio que escusava matar os elefantes e o Sindbad prometeu que não matava nenhum elefante.

No dia seguinte o Sindbad levou o mercador a esse sítio e o mercador disse-lhe que ele achou uma fortuna e depois o mercador disse para o Sindbad que era seu irmão e amigo e disse-lhe dava tudo que quisesse e o Sindbad disse que queria ir para casa e mas o Sindbad não sem nada nas mãos, ele levava uma carga de marfim e quando Sindbad chegou à cidade ele recebeu caixas com jóias e ele tornou a viver uma vida de luxo.

## Texto 18

### A quarta viagem de Sindbad o marinheiro

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad. Vivia em Bagdad e o seu pai tinha morrido o deixando com toda a sua fortuna.

Todos os dias Sindbad dava festas, banquetes e vestia com um grande manto de rei.

Eram tantas as festas que Sindbad dava, que quando ele para ver à sua arca de tesouro, não tinha lá nada. Como a sua fortuna tinha chegado ao fim um senhor mandou-o ir para outra terra.

Fizeram todos os preparativos e Sindbad partiu.

Estava em pleno mar quando de repente avistou-se um barco de piratas. Sindbad rezava a Alá, mas parecia que Alá tinha os ouvidos tapados.

Eles tentavam sair de lá, mas não conseguiam porque o barco dos piratas andava mais depressa.

Alcançaram o barco de Sindbad e fizeram-no andar a reboque.

Sindbad estava a avistar uma nova terra e levaram-no para uma praça. Foi quando ele percebeu, que ia ser vendido como escravo.

Passou um senhor e comprou-o como escravo por uma moeda de prata.

A primeira coisa que ele lhe perguntou foi se ele sabia pegar num arco e numa flecha.

Ele respondeu que sim, e o dono dele ordenou-o, a subir a uma árvore, e quando uma manada de elefantes passasse, ele tinha de ver qual dos elefantes tinha os dentes maiores, matá-lo e dar-lhe os dentes. Assim foi, passou a manada de elefantes e ele matou o que tinha os dentes maiores e entregou-os ao seu dono. O dono ficou todo satisfeito e ordenou-lhe a ficar naquela mesma árvore a fazer o que tinha feito, matar mais um elefante que tivesse os dentes maiores.

Passou por ali uma manada de elefantes, e um deles fez um rugido, como se fosse uma ordem, e todos se afastavam. Era o rei dos elefantes. Estava furioso e começou a abanar a árvore em que o Sindbad se encontrava, de tanto abanar Sindbad voou e ficou à

espera de ouvir os seus ossos todos a partirem-se, mas ficou surpreendido porque aterrou suavemente. Viu que ali só havia marfim, era o cemitério dos elefantes. O rei dos elefantes disse para ele levar algum. Levou consigo uma caixa grande de marfim, para o seu dono.

Mais uma vez o seu dono ficou satisfeito por Sindbad o fazer rico.

O seu dono ficou tão emocionado que disse a Sindbad lhe pedir o que quisesse.

Sindbad disse-lhe que só queria voltar para Bagdad. E assim foi Sindbad foi para casa, mas não sozinho, ia com uma grande caixa de marfim.

Em Bagdad Sindbad ficou muito feliz por ver outra vez os seus amigos, cada um com um presente.

Sindbad guardou o marfim na arca que fora vazia e agora cheia.

Fez um brinde por ter voltado a Bagdad.

## Texto 19

Era uma vez um menino chamado Sindbad. Ele vivia em Bagdad. Quando o seu pai morreu herdou toda a fortuna (do pai).

Ele vivia como rei tinha tudo o que queria. Um dia quando foi ao seu cofre e não encontrou nada era sinal de que tinha gasto toda a herança.

O Califa chamou-lhe para ir entregar um presente a um Rei num país distante, ele não recusou. Pediu a Alá que o ajudasse, mas Alá não o ouvia.

Quando já estava de regresso continuava a fazer as suas orações, mas Alá continuava a não o ouvir. Ao chegarem ao mar alto avistaram um barco cheio de piratas deram meia volta e fugiram, mas os piratas eram mais rápidos e logo os alcançaram. Subiram ao barco amarraram-nos e rebocaram o barco até a uma ilha.

Foram para um mercado e logo se aproximaram deles muitas pessoas.

Nessa altura Sindbad e os outros aperceberam-se de que estavam a ser vendidos como escravos.

Sindbad foi vendido a um senhor que era simpático e rico.

Vestiu-lhe deu-lhe de comer e perguntou-lhe se sabia manejar com o arco e com a flecha.

E nesse momento levou-o para a floresta andaram muito até que chegaram a um sítio onde o senhor rico pediu Sindbad para subir a árvore e quando vir uma grande manada de elefantes procurar o que tem melhores dentes de marfim e matá-lo.

Ele sabia que era um grande crime.

Quando chegou a noite ficou com sono e dormiu.

Ao acordar, de manhã, ouviu um barulho irritante e depressa viu que eram elefantes.

Pegou no arco puxou a flecha e logo apontou para o elefante que tinha maiores dentes de marfim.

Acertou e tirou os dentes depois levou-os ao senhor.

Ele ficou muito contente e mandou-o outra vez para lá.

Sindbad no dia seguinte fez a mesma coisa.

Quando um dia apareceram muitos elefantes e o seu chefe a baterem na árvore de Sindbad.

Ele pensava que estava perdido, quando o chefe mandou os outros saírem e ele ficou a uivar.

Sindbad caiu em cima do elefante chefe e esse levou-o para a floresta demoraram algum tempo e quando chegaram Sindbad ficou espantado no que viu eram muitos ossos de elefantes e tinham muito marfim.

Nessa altura Sindbad compreendeu que ele podia ir ali buscar marfim sem matar ninguém.

Quando chegou a casa do senhor contou-lhe a história toda o senhor ficou espantado e começou a tratar Sindbad como amigo.

Sindbad queria voltar para casa o senhor deixou-o e ele foi.

Quando chegou toda a gente viu que ele trazia uma caixa cheia de marfim.

Sindbad tornou-se rico outra vez e todos os dias contava as suas histórias aos seus amigos.

## Texto 20

Era uma vez um marinheiro chamado Sindbad que tinha ficado rico com a morte do seu pai.

Ele sempre vestia roupas finas e fazia quase sempre um banquete, e dava prendas caríssimas aos seus amigos.

Um dia ele foi ver a arca que o seu pai tinha deixado para ele e... viu-a vazia.

Um dia o rei de Bagdad chamou o marinheiro Sindbad para ir entregar umas prendas a uns reis nuns países distantes.

O Sindbad sabia que essa rota era perigosa mas foi na mesma.

Ele chegou ao seu destino e depressa queria ir para a sua terra.

Ele já no mar alto avistou um barco de piratas e mudou logo de rota mas como o barco deles era rápido e depressa nos apanhou.

Como eles eram muitos nós depressa nos rendemos nós pensávamos que as nossas cabeças iam rolar pelo convés mas eles só nos ataram ao casco e levaram o nosso barco de reboque para sítios estranhos.

Depois de muitas horas de viagem nós avistámos uma ilha eles ancoraram o barco e desataram-nos e fomos num barco a remos e levou-nos para o mercado.

Logo comecei a compreender nós íamos ser vendidos como escravos.

Eu fui vendido a uma de prata cara um mercador rico.

Ele logo me deu roupa para eu vestir e comer mas era coisas de escravo.

Ele perguntou-me se eu sabia manejar com um arco e flecha e eu disse conseguia matar um rato a correr com duzentos pés.

Então ele logo me levou para a floresta.

Nós depois de termos andado tanto parámos debaixo de uma árvore e ele me disse para eu ficar acima da árvore para quando passar uma manada de elefantes eu atingir o elefante e trazer os dentes.

Eu voltei para casa e dei os dentes ao mercador ele ficou tão contente que me mandou outra vez para cima da árvore.

Eu tinha matado outro e tinha ido dar ao mercador e ele mandou-me para a árvore outra vez.

Eu tinha avistado outra manada de elefantes e logo peguei no arco e a flecha e fiz pontaria mas eles vinham direitinhos à minha árvore eu assustado deixei cair o arco e a flecha e logo eles se puseram à volta da árvore.

O rei dos elefantes mandou afastarem-se e eles com a sua tromba abanou a árvore mas eu estava bem agarrado e não caí mas abanou mais depressa e não aguentei e caí em cima do elefante e ele começou a andar.

Eu fiquei quieto em cima do elefante e ele levou-me a um que havia só ossos e dentes de elefante e eu logo percebi que era onde os elefantes iam morrer.

Eles deixaram-me lá eu vim a pé ter com o mercador e disse-lhe que tinha encontrado o cemitério dos elefantes e havia muito marfim ele disse logo para eu o levar lá e eu levei-o.

Ele viu aquilo e ficou espantado e disse que já não eras mais escravo agora eras meu amigo ou irmão e disse-lhe que pedisse o que quisesse.

Ele pediu logo para voltar para a sua terra e o mercador disse que o deixava.

Quando se estava a preparar para irem-se embora o mercador deu-lhe uma caixa cheia de marfim.

Ele logo lhe disse obrigado e pôs-se a caminho da sua terra.

Ele quando chegou à sua terra são e salvo o rei ofereceu-lhe uma caixa de jóias.

Ele voltou para a sua casa e continuou com o seu luxo.

### **Recontos dos alunos do Grupo de Controle no Pré-teste**

## Texto 21

### A quarta viagem de Sindbad o marinheiro

Sindbad é rico tem uma imensa fortuna deixada pelo pai.

Sindbad o marinheiro todos os dias ceava com os amigos.

Um dia foi `a arca onde guardava o tesouro e não encontrou lá nada.

Sindbad tinha gasto o dinheiro todo.

Entetanto o rei califa chamou sindbad para uma missão.

Sindbad atendeu e foi lá ver que missão era.

O rei disse que o chamou para ir entregar uns presentes ao rei de uma terra distante.

Sindbad aceitou.

Então ele partiu, chegou lá entregou os presentes veio embora.

Mas no regresso encontrou um barco pirata.

Sindbad e seu marinheiro já imaginavam a cabeça a rolar no convés mas os piratas não fizeram nada disso ataram-nos e levaram o barco de reboque, navegaram dois dias e duas noites, então chegaram a uma ilha pararam os barcos e desceram deles.

E depois caminharam pela ilha até uma cidade, aí ajuntou-se mercadores ricos à volta deles, então é que Sindbad se apercebeu que iam ser vendidos como escravos.

Sindbad foi vendido a um rico mercador.

Chegou a casa do mercador ele vestiu e calçou Sindbad.

E disse-lhe sabes fazer alguma coisa. Manejar arco e flechas.

Sindbad respondeu - sei acertar num rato a correr a duzentos metros.

Então o mercador disse: vem comigo.

Caminharam muito na floresta até que chegaram debaixo de uma grande árvore. e o rico disse sobes até ao topo e quando passar uma grande manada de elefantes fazes pontaria e matas o que tiver os dentes maiores cortas os dentes e trazes para casa.

Sindbad aconchegou-se entre dois ramos e ficou ali a tarde e adormeceu.

de manhã sindbad acordou com um estrondo dos elefantes a correr sindbad fez pontaria e matou logo um elefante e todos os dias passou a levar um belo par de dentes ao mercador.

Um dia estava lá o marinheiro em cima da árvore e passou manada a manada fez um círculo e apareceu uma nuvem com o rei dos elefantes lá em cima da nuvem e depois logo se organizou uma procissão de elefantes levando Sindbad até que chegaram a um sítio onde havia muitos ossos de elefantes imensos. O elefante estava a mostrar onde podia ir biscoar dentes.

Sindbad foi logo contar ao mercador.

sindbad levou-o até lá e o mercador disse encontraste uma fortuna como poderei manter-te como escravo. o rico disse pede o que quiseres o marinheiro pediu para voltar para casa. e voltou para casa.

Quando chegou o rei califa ficou muito contente por o ver de volta.

## Texto 22

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um mercador o meu pai morreu e deixou uma grande fortuna, dava banquetes vestimentas ricas e presentes caríssimos aos seus amigos. Um dia foi ao meu tesouro e estava vazio e eu disse: "Que a Alá me perdoe".

E califa chamou e disse: Sindbad tenho uma missão para ti. O califa disse vais levar uns presentes para o rei, e o Sindbad foi á procura de um barco e lá foi a viagem sem perigos, quando regressava avistou um barco de piratas e rezava Alá que os piratas fossem embora mas parece que Alá não o ouvia cada vez os piratas estavam andar mais rápido, os piratas saltaram para dentro do barco de sindbad e um dos piratas disse:

Sindbad a tua cabeça vai rolar no convés. Eles levaram o seu barco a reboque. Chegaram a uma cidade onde uma multidão se juntava à volta deles. Sindbad foi vendido a uma moeda de prata a um mercador muito rico. E o mercador disse: sabes atirar com arco e flecha e ele disse: o quê? eu uma vez matei uns duzentos ratos e o mercador disse: assim é que eu gosto, levou-o à floresta e deu-lhe um arco e uma dúzia de flechas e disse-lhe: sobe a árvore e quando vires uma manada de elefantes tira os dentes maiores e deixou sozinho Sindbad viu que não vinha elefantes acabou por ficar sonolento. na manhã seguinte Sindbad acordou com o barulho era uns elefantes a descerem uma montanha quando estavam perto Sindbad fez pontaria ao arco TUACH! POH! estava morto Sindbad deixou os outros elefantes passarem e saiu da árvore e cortou os dentes ao elefante e levou ao seu amo. todas as manhãs levava os dentes ao seu senhor. Só que um dia vinham os elefantes a correr sobre a árvore onde sindbad estava Sindbad deixou cair o arco e flecha e os elefantes pararam. começaram a uivar ao rei dos elefantes com a tromba e puseram sindbad. nas costas do elefante puseram sindbad e eu não me atrevi sair ainda era atropelado de um dos elefantes. levaram para a montanha e onde o rei dos elefantes começou a chorar e disse está aqui bastante marfim e foi-se embora a chorar e a dizer: Não matem mais

irmãos meus e foi-se embora. E Sindbad não eu não mato mais irmãos teus e foi para casa, e contou ao seu amo que tinha acontecido e levou-o até lá e o amo disse: obrigado Sindbad e disse-lhe pede tudo o que quiseres e Sindbad disse: quero ir para casa e o amo respondeu que sim e sindbad foi para com marfim que o seu amo tinha-lhe dado, mas Sindbad sabia que o califa lhe tinha dado mais alguns presentes e ficou rico de novo a família estava contente porque Sindbad tinha chegado são e salvo. E Sindbad prometeu que nunca mais se metia numa aventura como esta.

## Texto 24

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad, o pai de sindbad tinha-lhe deixado uma grande fortuna, e então ele o Sindbad fazia muitos banquetes nas suas numerosas casas e não se importava com o que gastava. Um dia quando o sindbad vai à sua arca onde ele guarda os tesouros dele e não estava lá nada, a arca estava vazia, então Sindbad disse agora o que vou fazer da minha vida.

Mas um dia o rei califa chamou o Sindbad para ir entregar uns presentes aos reis, e o Sindbad foi.

Quando o Sindbad e os outros marinheiros estavam no mar alto e lá ao longe viu um barco de piratas e fizeram logo marcha atrás mas o barco dos piratas era mais rápido e então os piratas de barba negra entraram no barco inimigo e ataram-no ao mastro do navio mas os piratas não os matavam mas deixavam eles em ilhas desconhecidas então os piratas pararam para vender o Sindbad e então um comerciante comprou o sindbad por uma moeda, e assim foi, e então disse o seu senhor, sabe manejar com arco e flecha, sim consigo matar um rato a correr a 200 pés, então vem comigo sobe esta árvore e quando vires uma manada de elefantes mata o que tiver os dentes maiores e assim foi, o Sindbad ficou lá em cima da árvore até ao outro dia, de manhã ouviu uma manada de elefantes e então apontou para o elefante que tinha os dentes maiores e matou-o e cortou-lhe os dentes foi levar o marfim ao seu senhor e era assim sempre de manhã levava os marfins para o seu senhor mas um dia viu a manada de elefantes mas depois ouviu um grande ruído e viu os outros elefantes a se afastarem e então viu o rei dos elefantes muito feroz e começou a abanar a árvore e depois foi catapultado para cima do elefante e então o elefante ajoelhou-se e apontou com a tromba para a montanha e o sindbad viu um monte de marfim e foi logo a correr contar ao senhor o que se tinha passado então um dia o Sindbad levou o marfim todo ao seu senhor e então o senhor do Sindbad disse como te posso fazer um

escravo pede tudo o que quiseses e então o sindbad disse-lhe eu queria voltar para a minha casa e assim foi, mas o senhor de Sindbad deu-lhe algum marfim quando o Sindbad chegou a casa dele foi contar ao rei califa o que tinha acontecido mas o rei califa também lhe tinha dado jóias mas o Sindbad disse nunca mais faço nenhuma viagem.

## Texto 25

Era uma vez um menino que se chamava Sindbad que era marinheiro. Mas seu pai tinha deixado uma grande fortuna. Mas seu pai morreu, só que o Sindbad tinha que fazer uma grande viagem porque ele certo dia foi ao tesouro e já não tinha lá nada gastou a fortuna toda do pai, então Sindbad entrou dentro do barco e começou a fazer a sua viagem só que ele foi e veio no mesmo dia só quando ele veio para cá ele foi atacado por um barco de piratas então os piratas amarraram o Sindbad a uma corda e o barco do Sindbad também foi atado com uma corda então ele começou a ver uma ilha então os piratas desamarraram o Sindbad e o barco então o Sindbad começou a ver uma cidade então os piratas levaram-no ao mercado então ele percebeu que estava a ser vendido então um rei ofereceu mais dinheiro então o Sindbad foi com ele e o rei deu-lhe uma ordem para matar os elefantes para tirar os dentes, então o Sindbad foi para cima de uma árvore então um conjunto de elefantes se dirigia ao pé da árvore então ele apontou a seta e matou o elefante então tirou-lhe os dentes então agarrou-lhe pelas costas e levou ao rei então o rei ficou encantado e disse para ir matar mais então lá foi ele para a floresta só que enquanto ele estava em cima da árvore um conjunto de elefantes se dirigia a eles então Sindbad com medo desceu da árvore então o rei dos elefantes levou ao sítio onde morrem os elefantes então o Sindbad disse que já não matava mais irmão nenhum então o rei dos elefantes levou ao sítio onde havia muitos dentes então Sindbad ficou muito contente por ter descoberto outra fortuna então ele foi correndo para o castelo e disse ao rei que tinha encontrado uma fortuna então o rei ficou muito contente por o Sindbad ter encontrado uma fortuna.

Sindbad então disse ao rei para o deixar ir outra vez para casa o rei deixou-o ir para casa só que Sindbad não foi de mãos vazias então o rei deu-lhe um saco cheio de libras então lá foi Sindbad no seu barco uma vez mais muito contente por ter achado uma fortuna depois de uma longa viagem de perigo Sindbad chegou a Bagdad com muitas pessoas à sua espera e sua magestade muito contente, porque Sindbad conseguiu ver-se livre dos piratas, e assim foi que Sindbad fez uma grande aventura e então a fortuna tinha voltado para o seu cofre e assim foi que Sindbad viveu mais um grande aventura na sua viagem.

## Texto 27

### Quarta viagem de Sindbad

Eu chamo-me Sindbad sou filho de um mercador. O meu pai morreu e deixou-me toda a fortuna.

Eu fazia luxuosas festas, comprava presentes caros para os meus amigos, gastava o meu dinheiro estava a desperdiçá-lo até que certo dia não tinha mais dinheiro então fui ver a arca do tesouro e estava vazia então tinha ficado pobre.

Um dia o califa mandou chamar Sindbad pediu a Sindbad que fosse levar umas jóias riquíssimas ao rei então eu fui até que cheguei entreguei as jóias e depois estava no mar até que vi um barco de piratas comecei a rezar mas o Alá não me ouvia então um dos piratas disse Sindbad vamos-te arrancar a cabeça e ela vai rolar pelo chão mas eles não mataram ninguém só nos prenderam e depois venderam-nos.

Vendeu-me a um homem rico por uma moeda de prata.

Depois o homem perguntou-me o que eu sabia fazer e disse se eu sabia atirar com uma flecha e eu disse que sabia. Então ele disse-me para subir aquela árvore enorme e quando passasse uma manada de elefantes para matar o que tinha os dentes maiores, eu fiquei toda a noite quando dei por mim era já de manhã ouvi os elefantes então atirei naquele que tinha os dentes maiores e levei-os ao meu senhor no outro dia também fui vi outra vez a manada e pareciam muito tristes que me queriam dizer alguma coisa então apareceu o rei dos elefantes que me abanou a árvore para eu cair mas quanto eu mais segurava mais o elefante empurrava furioso então eu desci o elefante mostrou-me muitos dentes de elefantes e ele disse-me que era onde os elefantes morriam eu disse que parecia ser o Alá a mandar-lhe isto.

Ele disse Sindbad podes levar os dentes mas não mates os meus irmãos e eu disse-lhe que nunca mais ia matar sequer um dos seus irmãos.

Então Sindbad voltou e disse ao seu senhor que ele estava rico que tinha achado muitos dentes de elefantes então o senhor foi lá com o Sindbad e ficou muito contente e disse-me que eu lhe pedisse um desejo eu disse que gostaria de voltar para casa então ele deixou-me ir cheguei e o califa ficou muito contente por me

ver eu levava muitos dentes de marfim que o senhor me tinha dado o califa deu-me mais caixas de jóias e eu voltei a ficar rico voltei a dar riquíssimas festas para meus amigos e contava-lhes a minha história ficaram todos muito contentes na verdade eu também gostei muito de voltar para casa pois então estava rico outra vez.

Além disso Sindbad nunca mais desprezou o dinheiro com presentes caríssimos mas também conquistou a amizade do Alá tudo o que Sindbad precisava o Alá ajudava.

## Texto 28

### Sindbad o marinheiro e o marfim

Sindbad vivia como rei, dava presentes caros aos amigos e ceava com eles de noite. Até que um dia quando foi à arca encontrou-a vazia.

Sindbad conhecia muitos reis e tinha um amigo Califa. Califa pediu-lhe que fizesse o favor de levar um presente a um rei.

Sindbad não podia negar. No outro dia logo pela manhã lá estava Sindbad pronto a partir.

Mal tinha chegado ao seu destino e entregado o presente ao rei regressou logo.

Mas na viagem de regresso encontrou piratas que o levaram a ele e aos outros marinheiros para uma ilha. Dessa ilha seguiram para uma cidade ali perto. Onde foram vendidos como escravos.

Sindbad foi vendido por uma moeda de prata a um mercador rico. Esse senhor perguntou ao Sindbad o que ele sabia fazer e se sabia atirar com um arco. Sindbad tinha dito que sim.

Então deu-lhe um arco com uma dúzia de flechas. E levou-o à floresta. Sindbad perguntou para quê. E o senhor disse que quando passasse ali uma manada de elefantes atirasse no que tivesse os dentes maiores. Assim foi durante uma semana. Certo dia a manada furiosa veio em direcção dele. Então o rei parou e o resto dos elefantes parou também. O rei elefante começou a abanar a árvore com a sua tromba.

Como que quisesse que Sindbad subisse para a sua tromba.

Foram até uma gruta que estava cheia de ossos e marfim dos elefantes onde os elefantes iam morrer. E percebeu que o rei elefante queria que ele parasse de matar e levasse aquele marfim. Sindbad trouxe o mercador mais os outros escravos.

Acartaram tudo e o mercador disse para ele pedir tudo que o mercador dava-lhe.

Sindbad pediu para regressar a casa o mercador concordou.

Deu-lhe um barco e uma carga de marfim e os outros marinheiros que vinham no barco quando foram atacados.

Sindbad chegou à sua cidade onde foi recebido com presentes e flores.

O seu amigo califa deu-lhe várias caixas de jóias, várias não muitas caixas de jóias. Sindbad começou novamente a viver como rei. E voltou a prometer que nunca mais viajava.

## Texto 29

O meu nome é Sindbad. Sou um jovem muito luxuoso porque o meu pai deixou-me a sua fortuna.

Mas houve um dia que o rei de Bagdad mandou-me ir dar uns presentes a uma ilha distante. Eu não me recusei mas antes de ir para essa viagem rezei a Alá para não me acontecer nada enquanto eu ir para essa tal viagem.

Quando embarquei não me aconteceu nada de mal, dei os presentes ao rei da ilha e vim a caminho para casa e rezei outra vez a Alá depois me lembrei que Alá não ouve no mar. Quando desembarquei da ilha. Mas de repente apareceu um barco de piratas e eu e os outros tentámos fugir mas não conseguimos o barco dos piratas andava mais depressa do que a gente.

Os piratas apanharam-nos e puseram-nos presos nos mastros mas todos nós pensámos que íamos morrer com aquelas espadas de prata. Mas eles iam-nos vender por escravos.

Parámos numa ilha onde andámos um pouco e chegámos a uma cidade eu fui vendido ao mercador.

Mas um dia o mercador perguntou-me se eu sabia manejar com a flecha e disse que sim.

Então um dia o mercador levou-me para a floresta e então mandou-me subir à árvore e eu subi-a e disse-me que só podia descer quando trouxesse os cornos dos elefantes.

Esperei pelos elefantes até que no outro dia apareceu uma manada de elefantes e eu atirei ao elefante que tinha os cornos maiores, peguei na flecha e atirei ao tal elefante o resto da manada fugiu saltei da árvore serrei os cornos ao elefante e fui dá-los ao meu amo.

E ele disse-me para ir para lá outra vez mas nessa altura o rei dos elefantes apareceu e levou-me à fortuna do marfim e pediu para não matar os seus irmãos e deixou-me ir.

Quando disse ao mercador que tinha achado aquele belíssimo tesouro de marfim disse-me que ajudava-me a ir para a minha terra. Pedi-lhe que queria voltar para casa meteu-me no barco e adeus à escravidão.

Quando cheguei a Bagdad fizeram uma festa de honra à minha chegada e o rei de Bagdad deu-me jóia e dinheiro de recompensa.

□

## Texto 30

### Sindbad o marinheiro

O meu nome é Sindbad filho de um Rei de Bagdad. Sou um jovem muito luxuoso e quando o meu pai morreu deixou-me uma imensa fortuna.

Comprava presentes caríssimos a todos os meus amigos até que um dia Sindbad foi ao seu esconderijo a pensar que ainda tinha alguma fortuna, quando lá chegou viu a caixa vazia. Viajei imenso tempo.

Certo dia ia a caminhar pela floresta e encontrei um senhor e o senhor disse-me: ei, rapaz o que sabes fazer? e o rapaz disse: sei um pouco de tudo: está bem disse o velho dou-te um arco e meia dúzia de flechas e vais caçar elefantes dito e feito. Sentei-me num ramo de uma árvore e nada já estava meio sonolento quando ouvi um ruído acordei e vi ao longe uma grande manada de elefantes a vir direito à árvore, peguei no arco e numa flecha e Zuuug ... desci e arranquei os dentes eu todo feliz fui levar os dentes ao senhor e ele pegou em mim e disse-me vai, volta para lá trazes mais cinco pares de dentes e vem-te embora Sindbad ralou-se e seguiu meteu-se na árvore e ouviu quando já a sentar-se ouviu os elefantes esses elefantes abanavam o tronco da pobre árvore e um empinava a tromba para cima até de minha cara não havia nada fazer Sindbad ouviu outro ruído e era o Rei dos elefantes estais na minha floresta rapaz sabes que não podes andar aí sozinho e o Sindbad gozou ele e numa enorme rapidez Sindbad sentiu-se a voar foi parar em cima de um grande castelo do Rei dos elefantes e Zoaasz ... voou até ao senhor e o senhor disse-lhe rapaz o que deseavas fazer: - e Sindbad disse voltar ao meu novo palácio e assim fez dito e feito. O senhor deu-me um barco e uma carga de dentes de marfim, navegou, navegou, navegou ao chegar ao porto estava Alá e alguns dos seus colegas e companheiros e apesar amigos deram-me presentes um casal amigo, que me deu uma caixa sua igual cheia de jóias, anéis uma coroa a mais valiosa e luxuosa que havia no mundo e um roupão e lá cheguei ao meu grande palácio e conquistei a minha nova vida, adeus

SINDBAD

### Texto 31

Era uma vez um rapaz que se chamava Sindbad. Este tinha perdido o pai que lhe tinha deixado uma inúmera fortuna.

Sindbad nunca se preocupava com o dinheiro que gastava mas preocupava-se para comprar coisas chiques e dava sempre grandes banquetes.

Mas, um dia, olhou para dentro da arca onde estava o dinheiro e quando a abriu já não estava lá nada.

Um dia o Califa chamou-o e disse-lhe para ir entregar umas prendas a um Rei.

Ele foi mas quando ia a viajar apareceram uns piratas que os levaram para uma cidade e venderam-nos como uns escravos.

O senhor que comprou o Sindbad mandou-o subir a uma árvore para caçar um elefante que tivesse uns dentes grandes.

O Sindbad quando acordou ouviu o barulho dos elefantes a correrem e atirou uma flecha ao que tinha os dentes maiores.

Todas as manhãs levava uns dentes de elefante ao senhor.

Mas, um dia, o Rei dos elefantes levou o Sindbad ao cemitério dos elefantes. O Sindbad mal saiu de lá foi contar tudo ao senhor e este pediu para ele pedir um desejo. O Sindbad disse que queria voltar para casa e quando chegou a casa o Califa deu-lhe uma arca cheia de jóias.

O Sindbad voltou a ser rico e começou-se a dar outra vez grandes festas.

### Texto 33

Era uma vez um menino chamado Sindbad era filho de um comerciante que morreu e deixou a sua fortuna para o filho.

Sindbad todos os dias dava um banquete para os seus amigos e comprava presentes para eles, um dia Sindbad foi ver na sua arca e estava vazia.

Então no dia seguinte o Rei chamou-lhe para ir entregar uma encomenda para muito longe, preparou o barco e partiu, Sindbad rezava para não lhe acontecer nada chegou na terra e entregou a encomenda à vinda para cá apareceram uns piratas.

O barco de Sindbad o marinheiro virou-se e fugiu mas o barco dos piratas era rápido então alcançou o barco do marinheiro e amarrou-os e levou-os para uma ilha.

Foram para uma cidade e venderam o Sindbad o marinheiro mas o homem que lhe comprou lhe deu comer e roupa.

Então o homem lhe perguntou se sabia trabalhar com o arco e ele disse que sim então levou-lhe para a selva e deu-lhe o arco para ele, subiu em cima de uma árvore, e para matar o elefante com o marfim maior, então ele levou o dente para o homem e ele ficou muito contente.

No outro dia seguinte apareceu uma manada a vir em sua direcção então veio o chefe deles e levou para onde os elefantes morriam e lá tinha muitos marfins.

Era para o Sindbad não matar os elefantes, então Sindbad levou lá o seu dono, e o dono disse pede um desejo então disse que queria voltar para casa, então o homem deu-lhe marfins, e ele chegou a Bagdad e o Rei deu-lhe mais ouro então Sindbad deu mais banquetes e passou a comprar mais presentes Sindbad assim acabou então a quarta viagem e aventura.

## Texto 34

Era uma vez um menino chamado Sindbad, que vivia numa terra que se chamava Bagdad. Mas um dia quando o pai morreu deixou uma grande fortuna e todos os dias o Sindbad comprava presentes muito caros para os meninos mas, não se importava no que gastava.

Mas certo dia o Sindbad foi para a gruta onde tinha a fortuna e encontrou vazio, e depois foi pedir perdão a Alá por ter gastado toda a fortuna que o pai deixou.

Certo dia o Sindbad fez uma viagem muito longa e chegou numa terra onde havia muitos elefantes.

Depois foi para um palácio onde havia um Rei que gostava de caçadores de elefantes.

O Rei foi levar o Sindbad numa floresta e o Sindbad subiu numa árvore muito alta e ficou no meio de dois ramos, o Rei disse:

Sabes usar uma flecha? O Sindbad disse, claro que sei. Então o Rei disse que quando aparecesse uma manada de elefantes que preparasse as flechas, mas que atirasse nos que tinham os dentes maiores.

Quando apareceu a manada o Sindbad preparou as flechas e deixou-os aproximar mais perto e atirou num que tinha os dentes maiores.

Apanhou o que tinha matado e levou para casa do senhor, e o Rei ficou muito contente por ter trazido um elefante. Depois o rei disse ao Sindbad que podia pedir o que quisesse.

E o Sindbad disse que agora queria ir para casa. O rei preparou um barco, e de seguida foi logo para casa, mas não foi com a mão vazia.

Quando chegou, os amigos ficaram todos contentes, a família também ficou surpreendida e contente. A mãe perguntou se ia mais viajar e o Sindbad disse que nunca mais ia viajar, e agora ia ficar em casa com os amigos.

□

## Texto 35

Era uma vez um rapaz que se chamava Sindbad. Tinha uma fortuna que o seu pai deixou-lhe.

Todas as noites se divertia com os amigos oferecia-lhe presentes e não se importava com o dinheiro. Mas uma manhã, Sindbad tinha ido à arca já não tinha nada. Entretanto o Califa chamou-o para uma viagem.

Já ia no barco então que avistaram piratas. Então Sindbad chamou por Alá e Sindbad mudava de rota mas o barco dos piratas era mais rápido então alcançou o barco e Sindbad já pensava que iam-lhe cortar-lhe a cabeça. Então os piratas amarram-nos ao mastro. E levaram-nos para a ilha e venderam-nos a homens. Sindbad foi vendido a um homem que lhe deu de comer e roupa como qualquer escravo então o seu homem lhe deu um arco e Sindbad disse que sabia manejar o arco então o homem disse que amanhã de manhã vais matar o elefante que tenha os maiores dentes então o homem levou-o à floresta então Sindbad levantou-se de manhã e viu uma manada de elefantes avistou o maior acertou-lhe os outros fugiram apavorados tirou-lhe os dentes e todos os dias dava dois dentes então um dia uma manada de elefantes vinham em direcção a ele os elefantes empurravam a árvore então o rei dos elefantes mandou-os sair dali empurrou a árvore e caiu o arco e as flechas Sindbad caiu e o elefante levou-o a montes de marfim o rei dos elefantes ajoelhou-se e disse para não matar mais irmãos seus. E Sindbad foi contar ao homem o homem disse o que queria o que ele quisesse e Sindbad pediu que queria ir para a terra dele o homem deixou-o e Sindbad levou marfim.

E quando chegou o Califa lhe deu jóias. Então Sindbad ficou feliz e todas as noites contava uma das suas aventuras aos amigos.

□

### Texto 36

Há muito tempo existia um rapazinho chamado Sindbad.

O pai de Sindbad era um velho mercador um dia o seu pai faleceu deixando-lhe uma grande fortuna.

Com essa fortuna ele fazia banquetes e mais banquetes e também comprava prendas aos seus amigos. Um dia Sindbad foi ao cofre e o cofre estava vazio. Certo dia o Califa mandou chamá-lo e disse-lhe para ir levar presentes ao rei.

Sindbad não disse que não, agarrou num barco e lá foi ele. Depressa lá chegou.

Depois de já ter cumprido a sua missão partiu para Bagdad; De repente avistou um barco de piratas e começou a rezar, mas o seu Deus não o ouvia.

Então os piratas invadiram o seu barco e levaram-nos para uma cidade, no mercado foi vendido a um senhor esse homem levou-o para a selva para ele matar elefantes e tira-lhes os dentes. Sindbad. Um dia foi caçar e apareceu o chefe dos elefantes e levou Sindbad para o cimo da colina onde havia um buraco cheio de dentes, ele foi chamar o seu patrão, o patrão ficou espantado. Pediu a Sindbad que pedisse um desejo.

O seu desejo foi voltar à sua terra, o mercador aceitou e deu-lhe também uma caixa de marfim. Ao chegar a Bagdad Sindbad ficou contente. E o seu amigo Califa deu-lhe também um saco com jóias.

Sindbad encheu o seu cofre outra vez e viveu muito feliz.

Ele jurou que nunca mais fazia nenhuma viagem.

□

### Texto 37

Sou um jovem chamado Sindbad filho de um mercador de Bagdad muito rico.

Quando meu pai morreu deixou-me uma grande fortuna.

A partir daí vivi como um rei.

Gastava todo o meu dinheiro em banquetes em todas as casas que tinha, dava presentes caros a todos os meus amigos.

Um dia fui à arca do meu tesouro e encontrei-a vazia.

Mas fui chamado pelo meu amigo califa que me pediu para levar uns presentes a um rei vivia longe.

Não pude recusar e disse que sim.

Entreguei os presentes ao rei e voltei para casa.

No caminho encontrámos piratas, virámos o barco e pedi ajuda a Alá mas Alá não ouviu. Os barcos dos piratas andam mais depressa e rápido nos alcançou. Eram muitos, muitos mais que nós e depressa nos rendemos.

Os piratas levaram-nos durante 2 dias e 2 noites passando por ilhas desconhecidas até que chegámos a uma ilha onde atracaram o barco pensávamos que nos iam matar cortando a cabeça mas logo descobrimos que nos iam vender como escravos.

Venderam-me por uma moeda de prata a um homem muito rico, mas era bom deu-me de comer e vestiu-me como a todos os outros escravos.

Depois perguntou sabes atirar flecha com arco, eu disse que sabia até a acertar num rato a correr e ele deu-me um arco e uma dúzia de flechas e levou-me com ele para a floresta onde mandou-me subir para cima de uma árvore e quando passar uma manada de elefantes para matar aquele que maiores de dentes de marfim tiver.

E assim aconteceu no outro dia de manhã lhe vou um par de dentes de marfim e assim acontecia todos os dias. Mas num dia o rei dos elefantes foi ter com ele e abanou-lhe o ramo sem ter tempo para atirar e deixei cair o arco e agarrei-me ao ramo, mas fiquei sem forças e o elefante com a tromba puxou-me para cima das suas costas.

Levou-me para cima de uma montanha onde me deixou lá era onde estavam elefantes mortos aquilo queria dizer para ali ir buscar os dentes de marfim fui chamar o meu patrão que ficou tão grato que perguntou-me o que desejava naquele momento e eu respondi-lhe que queria ir para casa.

Fui para casa com uma carrada de marfim que ele me tinha dado.

Quando cheguei a casa todos me receberam bem e eu prometi nunca mais viajar.

□

### Texto 39

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad e o seu pai que era um mercador quando morreu tinha deixado uma herança.

Sindbad desde muito novo já se tinha habituado às riquezas.

Mas um dia quando foi ao cofre estava vazio porque Sindbad tinha gasto a herança toda.

Um dia chamado pelo rei Califa que ele lhe disse tens de entregar estes presentes muito caros.

Ele foi levou uma viagem muito agradável para lá tudo bem mas para cá encontrou um navio de piratas que atacaram o barco de Sindbad e levou-os para o seu barco.

E amarrou-os e levou-os para uma ilha onde um mercador os comprou para escravos e disse para Sindbad sobe aquela árvore e quando vires uma manada de elefantes escolhe um que tenha os dentes maiores e assim fez matou o que tinha dentes maiores. Só que um dia o rei dos elefantes apareceu e começou a abanar a árvore e Sindbad voou para um lago onde viu cadáveres de elefantes e muitos dentes de marfim e foi logo contar ao seu senhor e mostrou-lhe onde era o sítio e o seu senhor disse não tens vida para escravo e disse o que queres quero voltar para casa e os seus familiares ficaram muito contentes e Sindbad contou todas as suas aventuras aos amigos e disse noutra viagem não vou eu.

□

## Texto 40

### A Quarta viagem de Sindbad

Era uma vez um marinheiro chamado Sindbad. Sindbad já há um tempo que não tinha pai, porque seu pai haveria morrido.

Com a morte de seu pai ele ficou rico com a fortuna que seu pai haveria deixado antes de morrer.

Sindbad dava grandes banquetes em várias casas suas aos seus amigos.

Um dia o marinheiro foi ao cofre onde guardava a sua fortuna, ele nunca se importava com que gastava e quando abriu o baú não encontrou nada.

Certo dia o rei manda chamar Sindbad e diz-lhe mais ou menos assim:

- Sindbad eu tenho uma missão a dar-te.

- Qual, sua magestade - Perguntou Sindbad o marinheiro.-, levores estes presentes a um amigo que tenho numa cidade que fica no outro lado do oceano.

Então lá foi o marinheiro que pegou num barco e lá foi.

Quando chegou à cidade que o rei disse foi logo direitinho a casa do amigo do rei e entregou-lhe os presentes.

Depois regressou à sua terra só depois de ter dado os presentes ao tal amigo do rei.

Sindbad antes de partir rezou ao seu Deus oxalá.

Mas como o seu deus não ouvia as suas rezas ele tinha sido levado pelos piratas que os amarraram no mastro do seu barco e o Sindbad só estava a navegar há 1 dia. Eles viajaram dois dias e duas noites, os piratas levaram a conhecer terras desconhecidas que até pararam numa terra desconhecida e os piratas venderam o Sindbad a um mercador por uma moeda de ouro.

O seu senhor perguntara a Sindbad se sabia atirar setas.

Sindbad disse que sim, então o senhor dele mandou ir à floresta caçar elefantes e trazer os dentes dele.

Então lá foi ele, já há uma semana que andava nisto e trazia sempre marfim certo dia veio uma manada a galope e parou na árvore onde Sindbad estava pendurada.

De repente aparece um grande elefante.

Esse elefante de repente dá um rugido que até pareceu uma ordem para eles se afastarem e o elefante agarra-se à árvore e começa a abanar com força.

Sindbad não aguentou muito e foi deitado para muito longe.

Quando ele se levantou da queda que tinha dado olhou à sua volta e viu muito marfim e muitos ossos.

- É aqui que vêm morrer os nossos irmãos, disse o elefante - podes levar o marfim deles todos.

Foi isso que Sindbad fez.

Quando o seu senhor viu aquilo ficou satisfeito. Esse senhor disse que podia pedir o que quisesse.

Foi isso o que ele fez queria voltar para casa e então o senhor concordou e deixou-o ir e deu-lhe algum marfim, quando chegou o seu rei ficou contente de o ver e ofereceu-lhe duas caixas de jóias e foi assim que o Sindbad o marinheiro ficou com o baú cheio.

- Nunca mais faço nenhuma viagem - disse o Sindbad.

E acabo por aqui.

### **Recontos dos alunos do Grupo Experimental no Post-teste**

## Texto 41

### A 4ª Viagem de Sindbad, o marinheiro

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad. Ele era muito rico porque quando seu pai morreu, deixou-lhe uma enorme fortuna.. Sindbad dava enormes banquetes, para a sua família e para os seus amigos.

Certa manhã, Sindbad foi ver a arca onde guardava a fortuna e viu que a tinha gasto toda. Pediu então a Alá que lhe perdoasse.

Um dia, o califa de Bagdad mandou chamar Sindbad ao seu palácio. O califa queria que Sindbad entregasse uns presentes a um rei, que morava do outro lado do mar. Iria ser uma viagem perigosa, mas Sindbad não tinha como recusar.

Então, ele despediu-se da sua família e dos seus amigos e iniciou a sua viagem.

A viagem de ida tinha corrido perfeitamente e Sindbad entregou os presentes ao rei. O rei agradeceu e Sindbad iniciou a sua viagem de volta para Bagdad.

Só tinha passado um dia, quando apareceu um barco cheio de piratas. O barco de Sindbad logo mudou de rota. Sindbad rezou a Alá, mas Alá não o quis ouvir. Os piratas alcançaram o barco de Sindbad e saltaram lá para dentro.

Então Sindbad rezou outra vez a Alá, mas mais uma vez Alá não o quis ouvir.

Sindbad pensou que a sua cabeça iria ser cortada. Mas para seu espanto, não mataram ninguém.

O seu barco foi rebocado durante dois dias e três noites. Quando chegaram a uma feira, Sindbad compreendeu qual iria ser o seu destino. Ia ser vendido como escravo. Então chegou um mercador rico e comprou Sindbad por uma moeda de prata.

Quando Sindbad chegou a casa do seu senhor, trataram-no muito bem. Deram-lhe de comer e roupas para ele vestir, como qualquer outro escravo.

Quando Sindbad estava pronto, o seu amo chamou-o e perguntou-lhe se ele sabia trabalhar com arco e flecha.

Sindbad respondeu-lhe que sim, que em Bagdad era o melhor atirador de flechas e que acertava num rato que corresse a duzentos passos!

## Texto 42

### A quarta viagem de Sindbad

Eu sou Sindbad, filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu deixou-me uma imensa fortuna. Nesse tempo eu dava imensos banquetes e usava vestes riquíssimas. Mas um dia quando fui à arca, onde guardava o meu dinheiro, vi que estava vazia. Tinha gasto toda a fortuna que o meu pai tinha deixado.

Certo dia, o Califa chamou-me e perguntou-me se eu podia ir entregar uns presentes a um rei que vivia longe. Eu disse que sim, e logo de seguida parti novamente para fazer outra viagem.

Quando cheguei ao sítio onde o rei morava, entreguei os presentes e voltei outra vez para casa. Quando já estava mais ou menos a meio do caminho, avistei um barco de piratas e mudei logo de rota; mas eles apanharam-me rapidamente porque o barco deles era mais rápido. Amarraram-me e levaram-me para o barco deles, para uma ilha distante.

Quando chegámos a essa ilha, eles desamarraram-me e levaram-me para uma praia, junto de mercadores, onde ia ser vendido como escravo.

Um senhor muito rico comprou-me por uma moeda de prata. Eu fui para casa dele, onde me tratou bem, deu-me de comer e vestiu-me como qualquer escravo. Ele perguntou-me se eu sabia manejar com arco e flecha e eu respondi que conseguia acertar num rato que estivesse a correr a 200 metros.

Então ele levou-me para a floresta, onde caminhámos durante muito tempo. Quando chegámos perto de uma árvore alta e grande, ele disse para eu subir ao topo, e quando avistasse uma manada de elefantes atirasse no que tivesse dentes maiores. O senhor foi-se embora e eu esperei até que viesse uma manada de elefantes.

Já estava lá há muito tempo e não avistava nenhuma manada, e também já estava a ficar sonolento; quando dei por mim já era de manhã. Por fim, avistei uma manada de elefantes e logo de seguida peguei no arco e na flecha e atirei no que tinha dentes maiores. Depois tirei-lhe os dentes e voltei para casa do senhor.

Durante uma semana fazia sempre a mesma coisa.

Certa manhã, quando me preparava para fazer o mesmo, vi o rei dos elefantes, que foi contra a árvore onde eu estava. Eu caí em cima das costas dele.

Ele começou a andar e juntamente os outros vieram atrás de nós. Andámos um bocado e perto das montanhas parámos num sítio onde havia muito marfim e ossos. Parecia que era o sítio onde os elefantes morriam. Então eu comecei a perceber que o rei dos elefantes queria que eu não matasse mais nenhum irmão seu, e que eu levasse o marfim que quisesse.

Rapidamente fui para casa do meu senhor e contei-lhe o que tinha descoberto. Ele foi comigo e perguntou-me o que eu queria como recompensa. Eu disse que queria marfim e voltar para casa.

Desse modo voltei para casa, de novo rico, levando comigo uma grande carga de marfim. Quando cheguei a Bagdad, o Califa também me deu muitas jóias, e eu voltei outra vez à minha vida de luxo.

A quarta viagem de Sindbad, o Marinheiro

Eu, Sindbad, sou filho de um abastado mercador de Bagdad. O meu pai tinha-me deixado uma imensa fortuna. Eu vivo luxuosamente em Bagdad, dou todos os dias banquetes e prendas valiosas aos meus amigos. Um dia, fui ver ao cofre onde guardava o meu tesouro, e o cofre estava vazio. Tinha gasto toda a fortuna do meu pai. Um dia, o rei mandou-me chamar ao seu palácio e disse-me se eu queria levar uma prenda a um rei de uma terra longínqua. Eu aceitei e comecei a preparar o barco.

No dia seguinte, já estava no mar, e quase a chegar à terra do rei. No outro dia, tinha chegado à terra do rei, dei-lhe os presentes e logo pensei no regresso.

Já estava no mar e avistei um barco. Não demorei em identificar, era um barco de piratas. Mudei logo de rota, mas depressa eles nos alcançaram. Eu pensei que iríamos ser mortos, mas eles prenderam-nos aos mastros e levaram-nos para uma ilha desconhecida e lá fomos vendidos como escravos. Eu fui vendido por uma moeda de prata a um senhor rico.

Ele levou-me para casa, e deu-me roupas de um escravo e perguntou-me se sabia manejar com um arco e flecha. Eu disse-lhe que conseguiria matar um rato a duzentos pés. O meu amo ficou tão contente, que me levou para a floresta, e mandou-me subir a uma árvore e disse-me quando eu vir uma manada de elefantes, para eu matar o que tiver os dentes maiores e traz-me os dentes. Um dia de manhã, eu acordei sobressaltado, era uma manada de elefantes que vinha em direcção à árvore. Eu matei o que tinha os dentes maiores, tirei-lhe os dentes e levei ao meu amo. O meu amo ficou tão contente, que me mandou outra vez para a árvore. E matei outro elefante, e levei os dentes ao meu amo. Um dia o meu amo mandou-me para a árvore, eu estava a dormir e acordei rapidamente. Vinha aí uma manada de elefantes. Peguei rapidamente no arco e na flecha, mas um dos elefantes bateu na árvore e fez cair o arco e a flecha. O rei dos elefantes deu um grito e todos os elefantes se chegaram para trás. O rei dos elefantes enrolou a sua tromba na árvore e abanou com toda a sua força. Eu dei um grande salto e caí no dorso do elefante. O elefante começou a caminhar e gritou e os

outros elefantes seguiram-no. Levaram-me para uma caverna que estava cheia de ossos e dentes de marfim. Logo percebi que era o cemitério dos elefantes e disse que tinha encontrado uma imensa fortuna em marfim.

Fui a correr avisar o meu amo que tinha encontrado uma imensa fortuna em marfim e logo nesse dia fui lá mostrar-lhe a fortuna.

Ele disse que não me poderia ter como escravo e a partir de agora era um irmão; e disse que poderia pedir-lhe qualquer coisa. Eu queria voltar para casa. No outro dia estava num barco de volta para casa com uma caixa de marfim. Quando cheguei a Bagdad tinham--me feito uma festa por voltar são e salvo, e Alá deu-me uma caixa de jóias e assim voltei a ter uma vida luxuosa.

## Texto 44

### A 4ª viagem de Sindbad, o Marinheiro

Olá, o meu nome é Sindbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma imensa fortuna em jóias e outras coisas.

Um dia, fui à arca do meu pai, onde eu guardava os tesouros, e encontrei-a vazia.

"Que Alá me perdoe, gastei toda a fortuna do meu pai."

Certo dia, o Califa pediu-me que entregasse umas prendas a um rei distante.

Então, assim foi. Peguei num barco e parti. Cheguei lá, entreguei as prendas e fui-me embora.

Estávamos no mar alto há um dia e encontrámos um barco de piratas. Virámos de rumo, mas os piratas eram mais rápidos e logo nos apanharam.

Eles eram mais do que nós e depressa nos rendemos.

Levaram-nos durante dois dias e duas noites pelo mar para terras desconhecidas.

Chegámos a uma ilha e ancorámos; obrigaram-nos a andar até uma pequena cidade.

Quando chegámos, tínhamos uma multidão à nossa volta de mercadores e comerciantes. Pedi a Alá que se ele não ouvisse, pelo menos olhasse.

Fui vendido por uma moeda de prata a um mercador.

O meu amo deu-me roupas e comida decente, e perguntou-me se eu sabia manejar arco e flecha.

Eu disse que matava um rato a correr a duzentos passos.

Caminhámos para a floresta e o meu amo deu-me um arco e oito flechas, e disse-me para subir à árvore e matava o elefante que tivesse os dentes maiores.

Subi à árvore e instalei-me confortavelmente no meio de dois ramos.

Caiu a noite, e nada; então adormeci. De manhã acordei com um barulho enorme.

Olhei lá ao longe e vinham manadas de elefantes. Matei o que tinha os cornos maiores, e levei-os ao meu amo.

Fiz a mesma coisa durante uma semana.

Certo dia, vi a manada de elefantes a vir ao pé da árvore, fiquei com medo e de súbito ouvi um rugir de elefante.

Era o rei deles. Os elefantes ouviram-no e chegaram-se para lá.

A tromba dele enrolou-se à árvore e abanou-a. Deixei cair o arco e a flecha.

Tentei agarrar-me, mas ele fazia ainda com mais força. Caí e aterrei no dorso dele.

Levaram-me para um monte e saí de cima dele.

Já sabia o que eles queriam. Eles queriam que eu não matasse mais elefantes. Fui-me embora e contei ao meu amo o que tinha descoberto.

Levei o meu amo ao cemitério, ele ficou maluco ao ver aquilo e deixou-me ir embora.

Fui-me embora rico e quando cheguei a Bagdad recebi mais prendas.

Regressei a casa e enchi outra vez o baú. E comecei outra vez a fazer festas para os meus amigos e a contar-lhes as histórias das minhas aventuras.

## Texto 45

Eu, Sindbad, sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu deixou-me uma grande fortuna. Eu vivia luxuosamente em Bagdad, e dava presentes todos os dias aos meus amigos.

Certo dia o Califa de Bagdad mandou-me chamar: queria que eu fosse dar um presente a um rei que vivia longe de Bagdad. Eu aceitei o seu convite e pus-me a caminho.

Quando cheguei lá, após alguns dias cumpri a minha missão, entreguei o presente ao rei. Quando parti de regresso eu só pedia a Alá que me salvasse de todo o mal que pudesse acontecer. Ainda só tínhamos feito um dia de viagem quando avistámos os piratas; eu logo de pronto comecei a rezar a Alá, mas Alá não me ouviu, porque o barco deles era mais rápido do que o nosso e depressa eles saltaram para cima do nosso barco e nos ameaçaram de morte. Mas o que aconteceu foi que eles não mataram ninguém só nos prenderam. Assim viajámos durante dois dias e duas noites, até que avistámos uma ilha desconhecida. Quando chegámos à ilha eles nos obrigaram a caminhar para terra, até uma cidade que se encontrava um pouco distante. Quando lá chegámos juntou-se a nós uma grande multidão: logo percebi que íamos ser vendidos como escravos.

Eu gritei Alá! mas Alá não me ligava, ou seja, não me ouvia. Eu fui comprado por um senhor eu Sindbad, amigo de reis e califas, um grande marinheiro, ser vendido por uma moeda de prata!

Quando eu cheguei a casa ele só me perguntou se eu sabia fazer algo de especial; eu lhe respondendo disse:

- Sim, sei manejar com o arco e uma flecha eu até conseguiria matar um rato que estivesse a correr a 200 passos.

O meu senhor disse:

- Pois bem, então que esperamos?

O meu senhor levou-me para uma floresta e disse-me para eu subir ao topo da árvore e quando passasse por ali uma manada de elefantes para eu matar o que tinha maiores dentes.

Eu obedeci ao meu senhor e subi para o topo da árvore e instalei-me da melhor maneira, como já era tarde e ainda não tinha passado nenhuma manada eu adormeci.

Quando acordei, acordei aterrorizado porque vi uma manada de elefantes a virem para junto da árvore onde eu me instalava. Eu cheio de medo agarrei no arco e na flecha e trás! o elefante caiu fulminado (morto) no chão. Eu cortei os dentes do elefante e levei-os para o meu senhor. Isto passou-se durante uma semana.

Certo dia fui ao meu trabalho do costume e aconteceu uma coisa excepcional, apareceu lá uma manada de elefantes mas vinha o rei deles. Eu aterrorizado fiquei todo assustado o rei dos elefantes vinha na minha direcção, eu fiquei muito assustado ele com a tromba começou a abanar a árvore, eu segurei-me mas quanto mais eu me segurava mais ele abanava a árvore. Até que eu saltei da árvore com um grande abanão e fui parar às costas do elefante. Ele levou-me ao lugar onde os elefantes iam morrer, eu prometi-lhes não matar mais elefantes. Depressa fui chamar o meu senhor e ele ficou contente quando avistou aquela fortuna em marfim. Ele disse-me:

- Pede-me uma coisa que eu te faço.

- Eu gostava de voltar para casa.

Ele disse:

- Está bem.

Voltei para casa mas não fui com as mãos vazias, ele deu-me uma grande fortuna em marfim. Quando cheguei a Bagdad o Califa contente de me ver salvo deu-me uma caixinha com jóias. Eu fiquei novamente rico e não parava de dar presentes aos meus amigos e de lhes contar as minhas aventuras.

Todas as noites prometia não viajar mais.

### A quarta viagem de Sindbad o Marinheiro

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma grande fortuna. Eu dava prendas caras aos meus amigos, dava enormes festas. Um dia, quando fui abrir a arca, tive um enorme espanto: estava vazia. Certo dia, o califa de Bagdad mandou-me chamar para eu ir levar uns presentes a um rei. Claro que eu aceitei. Na ida para lá, tudo me correu bem, porque Alá me ouviu. Na vinda para cá, rezei de novo a Alá, mas ele não me escutou.

Encontrámos piratas. Virámos de rumo, mas os piratas logo nos apanharam. Amarraram-nos ao mastro. Estivemos dois dias e duas noites sem ver terra. No dia seguinte avistámos terra. Levaram-nos para uma pequena cidade onde fomos vendidos como escravos.

O meu amo perguntou-me se eu sabia fazer alguma coisa. Eu disse que sim, que sabia manejar o arco e a flecha. Ele levou-me para uma floresta, e mandou-me subir para cima de uma grande árvore. Quando passasse uma manada de elefantes, eu tinha de matar o que tivesse os dentes maiores. Assim fiz.

No outro dia a mesma coisa, e assim fiz durante uma semana. Passada essa semana, apareceu o rei dos elefantes que amarrou a tromba na árvore para eu cair. Eu caí e pensei que ia ouvir os meus ossos todos a partirem-se, ao chegar ao chão.

Mas não, o rei dos elefantes levou-me ao alto do monte para me mostrar onde os seus irmãos iam morrer.

Fui para casa do meu amo dizer-lhe que tinha encontrado uma grande fortuna em marfim. Fomos para lá.

O meu amo ficou contente e perguntou-me o que eu queria em troca. Eu disse que queria ir para casa. Ele deu-me um barco para regressar, e não me deixou ir para casa de mãos vazias.

O califa deu-me uma grande prenda. Eu contava todas as noites as minhas aventuras aos meus amigos e dizia que não tornava a fazer viagens.

## Texto 47

### A 4ª viagem de Sindbad, o Marinheiro

Olá! O meu nome é Sindbad e eu era filho de um abastado mercador em Bagdad. Quando meu pai morreu, deixou-me uma imensa fortuna. Todas as noites dava banquetes e comprava presentes para os seus amigos.

Certo dia, fui até à arca onde eu guardava o meu tesouro, e não havia lá nada. Tinha gasto toda a fortuna.

O Califa chamou-me. Disse-me se eu lhe podia fazer um favor.

- Diga qual é esse favor - disse eu.

O califa respondeu:

- Eu tenho aqui uns presentes para entregar a um rei e queria que iniciasses já a tua viagem.

Obedeci ao Califa. Despedi-me da família e parti.

Rezei a Alá, para que nada de mal me acontecesse.

Passado algum tempo avistei um barco. Percebi que era um barco de piratas. Tentava desviar-me, mas o barco deles era mais rápido. Alcançaram-me e fizeram o meu barco andar a reboque, e a mim amarraram-me a um mastro do barco.

Levaram-me para terras desconhecidas. De repente o barco parou, e transportaram-me até um lugar onde havia muita gente. Percebi tudo, ia ser vendido como escravo.

Chegou-se ao pé de mim um senhor que me comprou. Vestiu-me e alimentou-me como a qualquer outro escravo. Perguntou-me:

- Sabes manejar um arco e flecha?

- O quê? respondi eu. Eu era capaz de atingir um rato a duzentos passos.

Levou-me para uma floresta, e ordenou-me:

- Quando vires passar uma manada de elefantes, vê o que tem maiores dentes, acertas-lhe com a flecha, cortas-lhe os dentes e trazes-mos, percebido?

- Sim, senhor - respondi.

O meu amo foi para casa e eu fiquei em cima da árvore. Pouco depois avistei uma manada de elefantes, fiz tudo o que o meu amo me ordenou e voltei para casa.

ossos e dentes de marfim. Logo percebi que era o cemitério dos elefantes e disse que tinha encontrado uma imensa fortuna em marfim.

Fui a correr avisar o meu amo que tinha encontrado uma imensa fortuna em marfim e logo nesse dia fui lá mostrar-lhe a fortuna. Ele disse que não me poderia ter como escravo e a partir de agora era um irmão; e disse que poderia pedir-lhe qualquer coisa. Eu queria voltar para casa. No outro dia estava num barco de volta para casa com uma caixa de marfim. Quando cheguei a Bagdad tinham-me feito uma festa por voltar são e salvo, e Alá deu-me uma caixa de jóias e assim voltei a ter uma vida luxuosa.

## Texto 48

### A quarta viagem de Sindbad

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um abastado mescador de Bagdad. Quando o meu pai faleceu deixou-me uma enorme fortuna.

Certo dia, fui ver o baú onde guardava a fortuna de meu pai e estava vazio.

Um dia, o califa de Bagdad mandou-me chamar para entregar uma prenda a um rei. Eu aceitei e comecei a viagem de ida.

Ia eu navegando pelo mar, quando de repente avistámos ao longe os piratas. Mudámos logo de rumo mas depressa eles nos alcançaram. Levaram-nos logo para o barco deles; e passadas algumas horas avistámos uma ilha onde fomos vendidos como escravos. Eu fui vendido a um senhor muito rico por uma moeda de prata:

"Eu vendido por uma moeda de prata, amigo de Califas e de Reis!"

Mas o meu amo tratou-me muito bem, deu-me comida e vestiu-me. Ele levou-me para a floresta e disse-me se eu sabia manejar o arco e a flecha. Eu avistei um rato a duzentos metros e acertei. O meu amo ficou surpreso com aquilo. Levou-me para cima de uma árvore e disse-me para eu avistar uma manada de elefantes e matar o que tiver os dentes maiores. Assim foi. Passada uma noite veio uma manada de elefantes e eu alcancei e matei o que tinha os dentes maiores. Levei-os ao meu amo, ele ficou muito contente e mandou-me outra vez para lá. Pois passado um dia a manada regressou e eu vi que vinham na minha direcção, e havia em baixo na árvore uma grande poeira branca. Quanto mais eu me agarrava mais o rei dos elefantes abanava a árvore. Deixei cair o arco e a flecha e de seguida caí eu. O rei dos elefantes agarrou em mim e levou-me para as costas dele, e levou-me até às montanhas. Atrás vinham muitos elefantes com grandes olhos e com lágrimas. Quando chegámos às montanhas vi que num grande monte estava uma grande quantidade de marfim e logo percebi que era ali que os elefantes iam morrer.

Fui logo dizer ao meu amo ele ficou tão contente que disse para eu pedir o que quisesse.

Eu pedi para voltar para casa e ele concordou. O meu amo ainda me deu uma grande quantidade de marfim.

Quando cheguei a Bagdad os meus amigos esperavam-me muito ansiosos e com muitas prendas. O Califa deu-me duas caixas com imensas jóias e ouro e assim recuperei a minha fortuna de novo. E dava de novo grandes banquetes e contava as minhas aventuras aos meus amigos e prometia que nunca mais iria viajar de novo.

## Texto 49

Era uma vez um rapaz que se chamava Sindbad. Seu pai era um abastado mercador. Sindbad vivia uma vida luxuosa em Bagdad. Dava festas e presentes valiosos aos amigos.

Certo dia, foi à arca onde guardava os seus tesouros e encontrou a arca vazia. Sindbad foi ter com o rei Califa e contou-lhe o que se tinha passado.

O rei Califa mandou-o ir levar uns presentes a outro rei. Ele não recusou. O rei Califa disse-lhe que a viagem era muito perigosa, e para ele ter muito cuidado. Sindbad, quando partiu em viagem rezou a Alá para que o protegesse, mas Alá não o ouvia. Para lá Sindbad não teve problemas nenhuns; para cá Sindbad rezou outra vez a Alá, mas Alá continuava a não o ouvir. Sindbad começou a avistar um barco que vinha na sua direcção.

O barco era de piratas. Ele tentou fugir, mas o barco dos piratas andava mais depressa. Os piratas saltaram para o barco de Sindbad, amarraram-no com uma corda, e venderam-no a um senhor, por uma moeda de prata.

O seu senhor tratou-o como um escravo. Deu-lhe água, comida e roupa. Perguntou-lhe se ele sabia pegar num arco e numa flecha. Ele respondeu que sim. Então o senhor levou-o para a floresta e disse-lhe para ele matar o elefante que tivesse os dentes maiores, e para não voltar a casa sem eles.

Sindbad subiu para cima de uma árvore e ficou à espera que aparecessem os elefantes. Ficou tanto tempo à espera que adormeceu.

Quando acordou, ouviu um rugido e foi ver o que era. Eram os elefantes. Ele pegou logo no arco e na flecha e apontou para o elefante que tinha os dentes maiores. Depois foi a correr para casa avisar o seu senhor.

O seu senhor ficou muito contente, e mandou-o ir para lá outra vez. Sindbad voltou a ir muitas vezes.

Certo dia, apareceu um elefante que começou a abanar a árvore onde Sindbad estava. Sindbad segurava-se para não cair, mas quanto mais se segurava, mais o elefante ficava furioso. Até que Sindbad caiu para cima do elefante. O elefante levou-o então ao cemitério dos elefantes. Sindbad ficou muito espantado com o que viu, e foi

logo chamar o seu senhor. Depois levou-o ao cemitério dos elefantes, onde havia muito marfim. O senhor também ficou admirado e disse-lhe que ele podia pedir tudo o que quisesse, porque já não era mais um escravo, era um amigo.

Sindbad pediu para voltar para casa. O senhor disse que sim, e deu-lhe também marfim. Em Bagdad esperavam-no muito alegres e com muitas saudades. O rei Califa deu-lhe uma caixa cheia de jóias. Sindbad disse que nunca mais ia fazer nenhuma viagem e contou aos seus amigos a viagem que fez. Ele ficou a fazer outra vez uma vida luxuosa.

## Texto 50

### A 4ª viagem de Sindbad, o marinheiro

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um rico mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma imensa fortuna. Agora vivo luxuosamente num palácio em Bagdad.

Um dia parti em viagem, para entregar uns presentes a um rei. Foi uma viagem longa, mas correu bem.

No regresso avistámos um barco de piratas e rapidamente mudámos de rumo. Mas o barco deles era mais rápido e logo nos apanhou. Levaram-nos para uma ilha distante onde avistámos um mercado. Rapidamente juntou-se a nós uma grande multidão. Eu fui vendido como escravo por uma moeda de prata.

Seguidamente o meu amo levou-me para sua casa e perguntou-me se sabia manejar o arco e a flecha. Eu respondi que sim.

Então levou-me para uma árvore e deu-me um arco e uma flecha. Depois pediu-me para subir e quando passasse uma manada de elefantes, matasse um e para lhe levar os dentes de marfim.

Subi para a árvore e adormeci. Quando acordei, ouvi um barulho e logo descobri que era uma manada de elefantes. Rapidamente peguei no arco e na flecha e acertei num. Levei os dentes de marfim ao meu amo, ele ficou contente e disse-me para voltar lá e fazer a mesma coisa.

Mas quando apareceu outra manada de elefantes fiquei confuso, porque eles vinham direitos à minha árvore. O chefe deles abanou a árvore e eu caí em cima dele. Ele levou-me para uma zona onde só se via marfim e ossos de elefante.

A partir daquele momento compreendi que poderia ir lá quando quisesse buscar marfim. Quando regresssei a casa do meu amo, contei-lhe a história e ele disse para eu lhe pedir qualquer coisa. Eu disse que queria voltar para casa.

E assim voltei para casa com uma caixa cheia de marfim. Quando cheguei a Bagdad, o Califa deu-me jóias e eu recomecei a minha vida de luxo.

Ficou contentíssimo com o meu trabalho, e ordenou-me a fazer a mesma coisa durante uma semana. Todos os dias era a mesma coisa.

Certo dia avistei a manada como de costume. Quando eu fiz pontaria, apareceu um elefante, que abanou a árvore com tanta força, que eu deixei cair o arco. Vi todos os elefantes a colocarem-se em fila. apareceu um elefante, que me levou a um sítio cheio de marfim.

Percebi tudo, era o cemitério dos elefantes, e eles queriam que eu levasse todo o marfim, mas que não matasse mais elefantes.

Quando cheguei a casa do meu amo, contei-lhe o que se tinha passado.

- Nem sei como te agradecer, Sindbad - disse o meu amo.

Eu respondi:

- Eu adoraria voltar para casa.

E assim foi, voltei para casa mas não vim de mãos vazias, comigo veio uma caixa de marfim.

Quando cheguei a Bagdad, o Califa ficou muito contente por me ver e deu-me uma caixa de jóias. Com tudo isso, fiquei rico outra vez e agora todos os dias conto as minhas aventuras aos meus amigos.

### A 4ª viagem de Sindbad o marinheiro

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou uma grande fortuna. Tenho uma vida de luxo, dou grandes banquetes nas minhas numerosas casas e converso com os meus amigos. Certo dia fui ver a arca onde guardava o tesouro e já não tinha lá nada.

No dia seguinte um dos homens do Califa veio chamar-me. No palácio ele disse: "Sindbad, quero que vás em viagem e entregues estes presentes a um rei meu amigo." Como é que eu podia recusar?

Arranjo um barco e parto imediatamente. Cumpro a missão e parto de volta a Bagdad. Apenas estamos a viajar há um dia e já sentimos saudades de casa. Vamos a meio da viagem, quando avistamos um barco de piratas. Eu ajoelho no convés e rezo a Alá para que nos proteja, mas ele não me ouve.

Viramos logo de rumo e fugimos, mas o barco dos piratas é mais rápido, eles abordam o convés, e saciados do nosso sangue, amarram-nos às velas e levam-nos passando por várias ilhas. De repente avistamos uma ilha, que é onde o nosso barco ancora. Rapidamente muitos mercadores e comerciantes se juntam à nossa volta. Percebo logo que vamos ser vendidos como escravos.

Fui vendido como escravo a um mercador rico como o meu pai era. Ele levou-me para casa e deu-me de comer e banho como a qualquer escravo. Perguntou-me se eu sabia manejar arco e flecha e eu disse que conseguia acertar num rato a correr a duzentos pés.

Então ele levou-me para a floresta, para debaixo de uma árvore e disse-me para subir à árvore, e que quando passasse uma manada de elefantes, eu atirasse no que tinha os dentes maiores.

Assim o fiz, subi para a árvore e instalei-me entre dois troncos. De repente deixei-me adormecer e quando acordei na manhã seguinte, ouvi um barulho ensurdecedor. Era uma manada de elefantes. Peguei logo no arco e na flecha, localizei

o que tinha os dentes maiores e atirei. Depois voltei para casa com os dentes às costas, dei-os ao meu amo e ele ficou tão satisfeito que me mandava fazer isso sempre.

Até que um dia apareceu uma manada de elefantes, eu peguei no arco e na flecha, mas eles vinham a galopar no sentido da árvore. Eu com o susto deixei cair a arma. Todos pararam à minha volta apontando com as trombas para mim. De repente, um enorme elefante gugu com um ar furioso, e todos os outros elefantes afastaram-se como se aquilo fosse uma ordem. O elefante começou a abanar a árvore furioso e quanto mais eu me agarrava mais ele furiosamente abanava a árvore. Eu com a fraqueza deixei-me cair no dorso do elefante maior, ele levou-me até uma montanha. Já estava a ficar tarde quando ele me mostrou o cemitério dos elefantes.

Eu fiquei avisar o meu amo, ele ficou contente e disse para eu pedir o que quisesse e eu pedi para voltar para Bagdad eu voltei com um monte de marfim e o califa contente deu-me uma grande fortuna em diamantes. Eu prometi nunca mais viajar.

## Texto 52

### A 4ª viagem de Sindbad, o Marinheiro

O meu nome é Sindbad e vivo em Bagdad. Quando meu pai morreu, deixou-me uma grande fortuna.

Todas as noites dava banquetes e comprava prendas caríssimas aos meus amigos. Eu não me importava com o que gastava. Certo dia fui à arca onde guardava as minhas riquezas, e ao abrir a arca vi que ela estava vazia. Rezei a Alá para me perdoar, pois tinha gasto toda a fortuna do meu pai.

O Califa mandou-me chamar, porque tinha uma missão para mim. Eu tinha que ir a uma terra distante levar prendas a um rei. Fui logo. Cheguei lá, entreguei e parti novamente para casa.

Íamos no meio do oceano quando avistámos um barco de piratas; mudámos de rumo, mas eles navegavam mais depressa do que nós e depressa nos alcançaram. Prenderam-nos aos mastros. Rezei novamente a Alá, mas Alá não me ouvia. Navegámos durante dois dias e duas noites. Avistámos uma ilha, e eles ancoraram. Obrigaram-nos a caminhar até uma pequena cidade, onde se juntou uma enorme multidão à nossa roda. Percebi logo que íamos ser vendidos como escravos.

Um mercador comprou-me por uma moeda de prata, vestiu-me e deu-me de comer como a qualquer escravo.

O meu amo perguntou-me se sabia manejar o arco e a flecha. Eu respondi que sim. Levou-me para a floresta, disse-me para eu subir à árvore e ficar ali à espera até que passe uma manada de elefantes e para eu matar o que tivesse maiores dentes.

De repente ouvi um barulho ensurdecedor e vi logo que eram eles. Localizei o que tinha dentes maiores e matei-o. Levei ao meu amo.

Foi assim durante muito tempo, até já me chamavam Sindbad, o caçador de elefantes.

Então, um dia, eu lá estava sentado em cima da árvore, quando ouvi o ruído dos elefantes; preparei logo o arco e a flecha. Só que desta vez vinha também o rei dos elefantes e eu com o susto deixei cair o arco e a flecha. O rei dos elefantes enrolou a tromba à árvore e começou a abaná-la. Eu agarrava-me para não cair, mas

quanto mais me agarrava mais furioso ele ficava, até que me deslarguei e fui cair em cima do dorso dele. Levou-me até a uma montanha onde havia muitos ossos e dentes de elefante. Pensei logo que tinha encontrado uma riqueza em marfim. Fui a correr chamar o meu amo.

Levei-o lá e ele disse-me que já não me podia ter como escravo, mas agora sim como amigo. Ele disse-me para eu lhe pedir o que quisesse. Eu disse-lhe que queria voltar para casa.

Arranjei um barco, para me vir embora, mas ele não me deixou de mãos vazias; deu-me alguns sacos de marfim. Quando cheguei a Bagdad, o Califa ficou contente por me ver e deu-me algumas riquezas. Fiquei de novo rico e todas as noites jantava com os meus amigos, contava as minhas aventuras e dizia que nunca mais voltava a viajar.

### Texto 53

Eu chamo-me Sindbad e sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu deixou-me uma grande fortuna. Um dia, fui à arca onde guardava a minha fortuna, e fiquei muito espantado. Tinha gasto toda a minha fortuna.

Certo dia, o rei de Bagdad mandou-me chamar. Quando cheguei ao pé dele, pediu-me para eu ir levar um presente ao rei de outro país distante. Como eu não tinha como recusar, disse ao rei que ia e ele mandou-me ir embora.

Parti em viagem e rapidamente cheguei ao meu destino; fiz a tarefa que tinha que fazer e nesse mesmo dia parti de novo para Bagdad. No meio do caminho, rezei a Alá para que não me acontecesse nada, mas Alá não me ouviu; e de repente avistei os piratas e mudei logo de rumo. Mas o barco dos piratas era mais rápido do que o meu e depressa me alcançaram. Saltaram para o meu barco e amarraram-me ao mastro, levando-nos para uma ilha. Aí, caminhámos até ao mercado onde fui vendido por uma moeda de prata a um rico mercador.

Fui para casa e a primeira coisa que o meu senhor fez, foi perguntar-me se sabia manejar um arco e uma flecha. Eu disse-lhe que sim e então ele mandou-me ir para a floresta, e quando visse uma manada de elefantes, para eu matar o que tivesse os dentes maiores. E assim foi durante uma semana.

Um dia, de manhã, apareceu uma manada de elefantes que vinha na minha direcção. Mas desta vez também vinha o rei dos elefantes. O rei dos elefantes começou a abanar a árvore onde eu estava e eu caí em cima dele. Ele chamou a manada e fomos todos ao monte onde havia marfim dos elefantes que iam morrendo.

Nesse mesmo dia fui para casa e levei o meu senhor ao monte. O meu senhor disse que eu lhe tinha encontrado uma imensa fortuna, e disse-me que eu podia pedir-lhe qualquer coisa. Eu pedi-lhe para me deixar ir para casa e ele concordou.

E assim foi. Regressei a casa de novo rico e tornei a dar banquetes aos meus amigos.

O meu nome é Sindbad, e sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma imensa fortuna.

Usava vestes riquíssimas, dava grandes banquetes, prendas caríssimas aos meus amigos, e não me preocupava com o que gastava. Certo dia, fui ver ao cofre onde guardava o meu tesouro e encontrei-o vazio. Que Alá me perdoe, tinha gasto toda a fortuna de meu pai.

Certo dia, o califa de Bagdad mandou-me chamar ao palácio. Sindbad, disse, tenho uma missão para ti.

Mas como podia recusar? Preparei o meu barco e iniciei a minha viagem. Cheguei ao destino sem perigo, entreguei os presentes ao rei e iniciei a minha viagem de regresso. Rezei a Alá para que me protegesse, mas Alá não me ouviu.

Estávamos no mar há apenas um dia, quando avistámos um barco cheio de piratas. O nosso barco mudou imediatamente de rota, mas o barco deles era mais rápido e brevemente nos alcançou.

Os piratas saltaram para o nosso barco, mas não mataram ninguém. Amarraram--nos aos mastros e levaram o nosso barco a reboque. Não avistámos ilha nenhuma durante dois dias e duas noites. Depois parámos numa pequena ilha. Fomos obrigados a caminhar até a uma pequena cidade e depois até ao mercado.

Rapidamente apareceu uma multidão de pessoas para ser vendidos como escravos.

Fui vendido por uma moeda de prata, eu Sindbad, amigo de reis e califas, devia ser vendido por resgate real.

Mas o meu senhor foi bom para mim, deu-me de comer e de vestir como a qualquer escravo. Perguntou-me se sabia manejar um arco e flecha. Eu era o melhor arqueiro de Bagdad. Mas sou capaz de acertar num rato a duzentos passos. O meu amo ficou contente deu-me um arco e uma dúzia de flechas.

Disse sobe para o topo desta árvore e disse que quando aparecesse uma manada de elefantes que fizesse pontaria para aquele que tivesse dentes maiores. A noite passou e eu fiquei sonolento.

a árvore. Depois ouviu-se um grande ruído, e todos os elefantes se afastaram e pararam de abanar a árvore. Era o rei dos elefantes, e de repente ergueu-se uma grande poeira à volta deles.

O rei dos elefantes começou também a abanar a árvore, até que eu caí em cima dele. Depois eles levaram-me para o cemitério dos elefantes, e vi lá imensos dentes de marfim. Fui rapidamente chamar o meu amo. Levámos todo o marfim que pudemos. O meu amo disse-me que a partir desse dia eu já não seria seu escravo, mas sim seu irmão; e disse para eu pedir o que quisesse que ele me dava.

Então eu pedi-lhe que me deixasse voltar para casa. E assim foi, ele deu-me um barco e várias caixas de marfim.

Quando cheguei a casa, ficaram todos contentes por me verem. O califa deu-me caixas cheias de jóias e voltei à minha antiga vida de luxo. Tornei a fazer grandes banquetes e nesses banquetes contava aos meus amigos a minha viagem.

A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

O meu nome é Sindbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma grande fortuna. Desde cedo me habituei a viver como um rico. Dava banquetes todos os dias, dava presentes caríssimos aos meus amigos e continuei assim durante muito tempo. Até que um dia fui à arca onde guardava o meu tesouro e encontrei-a vazia. Que "Alá" me perdoe, mas tinha gasto toda a fortuna do meu pai.

Um dia, o califa de Bagdad chamou-me ao seu palácio. Queria que eu levasse uns presentes a um rei numa terra distante. Era uma viagem perigosa, mas eu não podia recusar. Arranjei um barco e lá parti novamente. Cheguei ao meu destino sem problemas.

Antes de iniciar a viagem de regresso, rezei a "Alá", mas "Alá" não me ouvia, pois ainda só estávamos há um dia no mar quando avistámos um barco cheio de piratas. Depressa virámos de rumo, mas o barco deles era mais rápido do que o nosso. Gritei por "Alá" mais uma vez mas "Alá" não me ouviu. Pensei então: "Sindbad, a tua cabeça em breve rolar no convés."

Mas os piratas não mataram ninguém. Amarraram-nos ao mastro e prenderam o barco deles ao nosso como se fosse um reboque. Levaram-nos durante dois dias e duas noites. Foi então que avistámos uma ilha. Fizeram-nos desembarcar e caminhar até ao mercado.

Juntou-se uma grande multidão à nossa volta e eu percebi logo: íamos ser vendidos como escravos. "Alá" estava a gozar à minha custa e ainda pior, fui vendido por uma pequena moeda de prata. O meu dono ao menos foi bom para mim: deu-me de comer e vestiu-me.

Seguidamente perguntou-me se eu sabia manejar o arco e a flecha. Eu disse que era capaz de matar um rato a correr a duzentos pés.

O mercador ficou contente, e levou-me para a floresta. Depois caminhámos durante muito tempo até que parámos ao pé de uma árvore. O mercador deu-me o

arco e a flecha, e disse para eu subir até ao topo e quando passasse uma manada de elefantes, matasse o que tivesse os dentes maiores. E deixou-me sozinho. Como não vi ninguém adormeci.

Quando dei por mim, ouvia-se um barulho ensurdecedor. Peguei no arco e na flecha, vi o elefante que tinha os dentes maiores e acertei-lhe. A minha destreza não me tinha deixado.

Fiz isso durante semanas, até que um dia vieram muitos elefantes ao meu encontro. Com o susto deixei cair o arco e a flecha, mas desta vez o maior dos elefantes veio ao pé de mim e amandou-me para cima do seu dorso.

Caminhámos um bocadinho e quando parámos percebi que ali era o cemitério onde eles vinham morrer. Tinha encontrado uma grande fortuna em marfim. Depressa fui chamar o meu dono e mostrei-lhe aquilo. Ele ficou maravilhado e disse para eu pedir o que quisesse.

Eu disse que queria voltar para casa. Quando voltei a Bagdad, recomecei a vida de fausto e recomecei a dar banquetes. Todas as noites prometia que não fazia mais nenhuma viagem.

## Texto 56

### A quarta viagem de Sindbad, o Marinheiro

Olá! O meu nome é Sindbad. Moro em Bagdad e era filho de um abastado mercador. Quando o meu pai morrerria deixara-me uma grande fortuna. A partir desse dia comecei a fazer grandes banquetes, para onde convidava todos os meus amigos e lhes dava prendas muito valiosas.

Certo dia, quando fui ao baú onde guardava a minha fortuna, reparei que estava vazio. Tinha gasto toda a fortuna que meu pai me deixara.

Passado algum tempo o califa de Bagdad pediu-me para ir levar umas coisas a um rei distante. Então eu fui. Deram-me um barco e alguns homens e partimos. Quando lá chegámos, entregámos as coisas ao rei e voltámos para casa. Rezei a Alá, mas Alá não me ouviu. De repente, apareceu um barco de piratas. Virámos de rumo, mas eles eram mais rápidos e apanharam-nos. Navegámos durante dois dias e duas noites, até que chegámos a uma ilha. Fomos aí vendidos como escravos.

Fui comprado por um homem que me pagou com uma moeda. Quando cheguei a casa com o meu amo, ele perguntou-me se eu sabia manejar uma flecha.

Eu disse-lhe que era o melhor manejador de flechas de Bagdad, que até era capaz de matar um rato a correr a duzentos pés.

Então o meu amo levou-me para a floresta e disse-me para subir a uma árvore. Depois disse-me para só voltar para casa quando tivesse matado um elefante e lhe tivesse tirado o marfim. Passado algum tempo adormeci.

Quando acordei já era de manhã. De repente comecei a ouvir um tremendo barulho. Eram os elefantes que vinham lá longe. Depressa se aproximaram. Peguei na flecha e matei o que tinha os dentes maiores. Levei-os ao meu amo e ele ficou muito satisfeito. Repetiu-se várias vezes a mesma coisa. Certo dia aconteceu uma coisa espantosa.

Estava eu muito bem à espera dos elefantes como nos outros dias normais, quando de repente apareceu uma grande manada de elefantes, que começaram a abanar

Então o meu senhor levou-me até à floresta e disse-me para subir a uma árvore e quando passasse uma manada de elefantes, matasse o que tivesse dentes maiores e depois os levasse. Só voltaria a casa depois de cumprir a missão.

Assim fiz, fiquei ali até à noite; comecei a ficar com sono e quando dei por mim, já era de manhã. De repente vi uma manada de elefantes a correr em minha direcção. Peguei no arco e na flecha e matei o que tinha maiores dentes. Depois dos outros fugirem, desci da árvore e cortei-lhe os dentes de marfim e levei-os ao meu amo.

Assim fiz durante uma semana, tinha-me tornado um caçador de elefantes, mas eu não gostava de os matar, e nem Alá.

Um dia, quando estava em cima da árvore, avistei a manada de elefantes correndo em minha direcção com ar furioso; de repente pararam, ficaram envolvidos numa nuvem de poeira, e de dentro dela saiu o rei dos elefantes; com o susto deixei cair o arco e a flecha.

O rei dos elefantes começou a abanar a árvore e quanto mais me segurava mais ele abanava. De repente fui catapultado da árvore: quando pensei ouvir o quebrar de todos os meus ossos, caí no lombo do elefante. Conduziram-me até à montanha, não saltei com medo de ser atropelado pelos elefantes de trás. Até que o elefante rei se ajoelhou para eu sair e o que vi eu? Um cemitério de elefantes, um autêntico tesouro em marfim!

Então percebi o que queriam: era para eu não matar mais elefantes e levar dali o marfim que quisesse. Então gritei: "Podem ficar descansados, que eu não matarei mais irmãos vossos!"

Corri até ao meu amo e trouxe-o a ver aquele tesouro em marfim. Ele disse-me: "Tornaste-me rico, como posso tratar-te como escravo? A partir de agora és meu irmão e amigo, pede o que quiseres." Eu disse que queria voltar a casa. E assim foi; no outro dia parti num barco de regresso, mas não fui de mãos a abanar, o meu amo deu-me marfim.

Quando cheguei a casa, o califa ficou tão contente por me ver que me deu baús com jóias. Agora todas as noites dou banquetes e conto as minhas aventuras aos meus amigos, e juro que nunca mais faço viagens.

## Texto 57

### A 4ª Viagem de Sindbad, o Marinheiro

Eu, Sindbad, era filho de um abastado mercador. Tinha-me habituado a viver uma vida de luxo, porque quando o meu pai morreu deixou-me uma imensa fortuna. Todas as noites dava banquetes luxuosos e prendas aos meus amigos, não me importando com o que gastava. Até que um dia fui à arca onde guardava o meu tesouro, mas estava vazia. "Que Alá me perdoe", mas tinha gasto toda a fortuna herdada do meu pai.

Um dia, o califa de Bagdad mandou-me chamar ao seu palácio. Queria que eu fosse levar umas prendas a um rei numa terra distante. Eu aceitei, como poderia eu recusar?

Parti e cheguei a essa terra distante, entreguei as prendas e parti de novo. Rezei a Alá para que me protegesse na viagem de regresso, mas Alá não me escutou, porque sô estávamos há um dia no mar e avistámos um barco de piratas vindo na nossa direcção. Mudámos de rota para fugirmos, logo ali no convés ajoelhei-me e rezei a Alá mas Alá não me ouviu. O barco dos piratas era mais rápido do que o nosso e eles muitos mais do que nós.

Saltaram para o nosso barco e eu pensei que as nossas cabeças em breve iam rolar pelo convés, mas não mataram ninguém. Amarraram-nos aos mastros, e durante dois dias e duas noites rebocaram-nos para terras desconhecidas. Até que desembarcámos e levaram-nos para um mercado, onde uma multidão de gente se juntou a nós. Então percebi tudo: íamos ser vendidos como escravos. Um mercador comprou-me por uma moeda de prata, mas o meu senhor foi bom para mim: deu-me de comer e vestiu-me como a qualquer escravo.

Perguntou-me se sabia fazer algo de especial: "Sabes manejar o arco e a flecha?" E eu respondi: "Não serei eu o melhor manejador de arco e flecha do lugar de onde vim?" E disse mais: "Consigo acertar num rato a correr a duzentos passos."

O seu amo ficou todo contente e levou-o até à floresta onde o mandou subir a uma árvore e ao seu tronco maior e mais forte. Mandou Sindbad esperar que passasse uma manada de elefantes, e que matasse o que tivesse os dentes maiores.

Sindbad como estava farto de esperar, deixou-se adormecer. Mas acordou logo de seguida com um barulho ensurdecedor.

Eram os elefantes que iam passar por ali.

Então Sindbad preparou o arco e a flecha e matou o elefante que tinha os dentes maiores. Cortou-os e carregou-os às costas. O seu amo ficou muito contente e todas as manhãs Sindbad levava dois grandes dentes de marfim.

Sindbad sabia que fazia mal em matar aqueles belos paquidermes e sabia que Alá também achava.

Numa manhã em que Sindbad estava preparado para matar mais um elefante, ficou surpreendido ao ver que os elefantes corriam em direcção à árvore e não paravam. As trombas dos elefantes enfurecidos apontavam para ele. Então ouviu-se um uivo e os elefantes recuaram como se tivessem recebido uma ordem!

Era o rei dos elefantes. O rei dos elefantes começou a abanar a árvore com a tromba furiosamente. Quando Sindbad ia a cair para o chão, já estava a pensar que ia ouvir todos os ossos do seu corpo partirem. Mas ficou admirado, porque foi cair ao de leve no dorso do rei dos elefantes.

Ele com um gesto mandou os outros elefantes seguirem atrás dele.

Sindbad não ousou saltar, com medo que os elefantes que vinham atrás o esmagassem.

Quando chegou com os elefantes, viu que o tinham levado até ao lugar onde os elefantes iam morrer.

Montes e montes de marfim estavam espalhados por todo o lado.

O rei dos elefantes baixou-se para que Sindbad sáisse de cima do dorso dele. Depois levantou-se, voltou-se e encaminhou a manada para a floresta.

Sindbad foi a correr chamar o seu amo.

Ele ficou tão contente, que lhe disse para ele pedir o que quisesse. Sindbad disse que queria voltar para casa.

Assim foi. Mas Sindbad não foi de mãos vazias. O seu amo deu-lhe um bom carregamento de marfim.

Então Sindbad voltou para Bagdad. O califa ficou tão contente que lhe deu duas caixas cheias de jóias.

Sindbad ficou outra vez rico e pode dar de novo banquetes e presentes à sua família e amigos.

Sindbad prometeu que nunca mais faria outra viagem!

## Texto 58

### A 4ª viagem de Sindbad, o Marinheiro

Sou Sindbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma imensa fortuna.

Eu dava banquetes em todas as minhas casas e dava presentes caríssimos aos meus amigos, e gastava sem me preocupar.

Um dia fui à arca onde tinha o meu tesouro e vi que não havia lá nada: “Alá que me perdoe.”

Um dia, o Califa de Bagdad chamou-me ao seu palácio. Ele pediu-me para entregar umas prendas a um rei, mas como podia eu recusar. Certa manhã parti de Bagdad e entreguei as prendas ao rei. Quando voltava, nós avistámos um barco de piratas. O meu barco virou logo, mas o barco dos piratas era mais rápido e facilmente nos capturaram e amarraram-nos ao mastro.

Certo dia chegámos a uma cidade desconhecida e obrigaram-nos a caminhar, quando lá chegámos uma grande multidão de pessoas juntaram-se a nós e aí percebi que íamos ser vendidos como escravos.

Eu fui vendido a um rico homem por uma moeda de prata. O senhor deu-me comida e roupa como a qualquer escravo. Ele levou-me a uma floresta e parou debaixo de uma árvore e deu-me um arco e flecha, e disse que quando passasse uma manada de elefantes avistar o que tinha dentes maiores, lhe atirasse e cortasse os dentes. Eu subi para a árvore e adormeci.

Acordei com um barulho de ensurdecer e vi o que tinha maiores dentes e atirei e cortei os dentes.

Quando cheguei a casa o senhor ficou espantado. Eu fiquei conhecido como um grande caçador de elefantes.

Um dia, como sempre, sentei-me na árvore e apareceu uma manada de elefantes e peguei no arco e flecha e de repente vi que os elefantes iam em minha direcção e pararam à volta da árvore numa nuvem de pó apontando as trombas em minha direcção. Depois afastaram-se como se tivessem recebido uma ordem e apareceu o rei dos elefantes e com a sua tromba agarrou o tronco e abanou-o e eu assustado deixei cair o arco e a flecha e agarrei-me a um ramo. Enquanto eu me

agarrava, mais o elefante ficava furioso. Eu fui catapultado e pensei nos meus ossos a estalarem todos partidos, mas eu caí suavemente no dorso do rei dos elefantes.

O elefante roncou e todos os outros começaram a segui-lo, e o elefante parou num sítio e apontou a tromba para um grande cemitério de elefantes, que só tinha marfim e ossos de elefantes que vão ali morrer.

E eu prometi que não matava mais nenhum elefante. E cheguei a casa e contei a história ao senhor, e no dia seguinte fui levar o senhor à fortuna de marfim. Ele disse que tinha arranjado uma imensa fortuna em marfim e disse que eu era seu irmão e amigo, e disse se podia fazer alguma coisa por mim.

Eu disse que queria voltar para minha casa. Certo dia eu parti e não fui de mãos vazias, eu levava uma carga de marfim.

Quando eu cheguei a Bagdad eu recebi caixas de jóias do Califa. Eu contei a minha história aos meus amigos e disse que nunca mais fazia nenhuma viagem.

## Texto 59

### A quarta viagem de Sindbad

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad. Era filho de um abastado mercador de Bagdad. O seu pai já tinha morrido, e tinha-lhe deixado uma imensa fortuna. Sindbad já estava habituado a ter uma vida luxuosa. Ele fazia banquetes todas as noites e contava aos seus amigos as suas aventuras. Um dia Sindbad foi ao baú, e não encontrou nada.

Certo dia, o Califa de Bagdad mandou chamar Sindbad, para ele levar uns presentes a um Rei.

Sindbad lá teve de fazer uma das suas viagens. Partiu mais uma vez e levou os presentes ao Rei.

No regresso Sindbad viu ao longe um barco cheio de piratas. Pensou logo que iria ser morto. Tentou mudar de rota, mas o barco dos piratas era mais rápido. Os piratas alcançaram Sindbad, amarraram-no e meteram-no no barco deles. Os piratas levaram Sindbad para uma terra desconhecida. Chegando lá, Sindbad foi levado para uma praça. Daí percebeu logo que iria ser vendido como escravo.

Na praça apareceu um homem rico, que comprou Sindbad. O senhor perguntou-lhe se ele sabia pegar num arco e numa flecha. Sindbad respondeu que era capaz de matar um rato a duzentos mil pés. O senhor ficou muito feliz.

No dia seguinte o senhor levou Sindbad para uma floresta muito longe. Chegando lá o senhor disse-lhe para subir a uma árvore. Sindbad subiu à árvore. Depois o senhor disse ficas aí e quando passar uma manada de elefantes, mata o que tiver maiores dentes.

Sindbad cumpriu as ordens e ficou à espera que passasse uma manada de elefantes, mas não passou nem um só elefante. No dia seguinte, quando Sindbad acordou, ouviu um som ao longe. Era a manada de elefantes. Sindbad viu o que tinha maiores dentes, atirou a flecha e atingiu um dos elefantes. Arrancou os dentes ao

elefante e foi entregar ao seu amo. Ele ficou muito contente e mandou-o para lá novamente. Sindbad ficou a matar elefantes durante uma semana.

Sindbad já tinha pena dos elefantes e Alá também.

Num desses dias, Sindbad estava em cima da árvore à espera dos elefantes, quando eles apareceram. Com a tromba puseram Sindbad em cima deles. Levaram-no para o cemitério dos elefantes onde estava muito marfim.

Quando voltou a casa, Sindbad contou o que viu ao seu amo. Ele ficou tão contente que lhe deu um pouco de marfim. Mas o marfim não satisfazia Sindbad, e ele pediu para voltar à sua terra.

Quando lá chegou o califa deu-lhe um pouco das suas jóias. Sindbad ficou novamente rico, dava banquetes e contava as suas aventuras.

## Texto 60

### A quarta viagem de Sindbad, o Marinheiro

Eu chamo-me Sindbad e vivo luxuosamente em Bagdad. Quando o meu pai morreu, deixou-me uma imensa fortuna. Todos os dias, eu gastava o dinheiro à toa, dando banquetes e festas aos meus amigos.

Um dia eu abri o meu cofre e vi que estava vazio. Que Alá me perdoe, mas eu gastei toda a fortuna de meu pai!

O rei de Bagdad pediu-me para eu ir levar uns presentes a outro rei de um país distante. Era uma viagem perigosa, mas como é que eu podia recusar? Aceitei e iniciei a minha viagem.

Rezei a Alá para que a viagem me corresse bem, mas Alá não me ouviu, porque logo encontrámos um barco de piratas.

Ajoelhei-me e rezei de novo a Alá, mas ele continuou a não me ouvir, pois os piratas alcançaram-nos e levaram-nos para uma ilha.

Juntou-se uma grande multidão à minha volta e logo percebi que iria ser vendido como escravo.

Mais uma vez rezei a Alá, dizendo:

"Teus ouvidos podem estar tapados, mas os teus olhos com certeza estão abertos. Eu vou ser vendido a um mercador por uma moeda de prata. Eu sou um marinheiro e valho uma fortuna."

No entanto, o meu senhor tratou-me bem. Deu-me de comer, de beber e vestiu-me como a qualquer outro escravo. Em seguida perguntou-me se eu sabia utilizar o arco e a flecha, e eu respondi que até acertava num rato a correr a duzentos passos.

Então ele levou-me para uma floresta e disse-me para eu subir a uma árvore muito alta, e quando passasse uma manada de elefantes, matar o que tivesse os dentes maiores. E deixou-me ali sozinho.

Só podia sair dali após ter cumprido a minha missão, e como estava sonolento, adormeci.

De manhã, acordei com um grande barulho: eram os elefantes. Fiz pontaria cuidadosamente com a flecha e matei o elefante que tinha os dentes maiores. Cortei-lhe os dentes e levei-os ao meu senhor. Ele ficou espantado.

Todos os dias eu fazia o mesmo e tornei-me o melhor caçador, embora eu soubesse que era cruel matar aqueles paquidermes, e Alá também o sabia.

Um dia, surgiu a manada de elefantes como sempre, mas em vez de fugirem, vieram em direcção a mim. Com o susto deixei cair o arco. O rei dos elefantes enrolou a tromba à árvore onde eu estava e começou a abaná-la. Eu agarrei-me para não cair, mas quanto mais me agarrava, mais o elefante ficava furioso. De repente caí, e pensava que ia partir os meus ossos todos, mas em vez disso, caí suavemente no lombo do rei dos elefantes.

Ele levou-me ao cemitério dos elefantes e mostrou-me uma fortuna em marfim, apontando com a sua tromba. Depois foi-se embora.

Em seguida corri para o meu amo e contei-lhe tudo. Ele disse-me:

"Agora já não és meu escravo, és como se fosses meu irmão, pede o que quiseres, que eu te dou."

Eu pedi-lhe para ir para casa e ele preparou-me um barco e deu-me uma caixa de marfim.

caixa Quando cheguei a casa, o rei de Bagdad também me deu uma caixa de valiosas jóias por me ver são e salvo.

Agora todas as noites conto aos meus amigos as minhas aventuras, e tornei a ter uma vida de luxo.

### **Recontos dos alunos do Grupo de Controle no Post-teste**

## Texto 61

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro.

Era uma vez, um miúdo que se chamava Sindbad, o pai dele tinha morrido muito cedo e tinha-lhe deixado uma imensa fortuna e desde muito cedo Sindbad tinha-se habituado a usar roupas caras, jóias e a dar todos os dias banquetes.

Um dia, Sindbad foi à mala onde tinha o dinheiro e viu a mala vazia. Ele pediu mil desculpas a Alá por ter gasto toda a fortuna de seu pai.

A seguir, o Califa mandou-o chamar e disse para ir entregar umas coisas a um Rei.

Ele assim fez, mas, quando ia a meio do caminho apareceram uns piratas que os levaram a uma ilha para serem vendidos como escravos. A pessoa a quem ele foi vendido deu-lhe roupas e comer, como a qualquer outro escravo.

O senhor levou o Sindbad à floresta e mandou-o subir a uma árvore e mandou-lhe caçar um elefante e que lhe tirasse os dentes de marfim.

Todas as manhãs levava dentes de marfim ao seu senhor, mas, um dia, veio a manada de elefantes em direcção à árvore dele. O Rei dos elefantes levou-o ao cemitério dos elefantes e quando Sinbad viu aquilo foi logo contar ao senhor do cemitério dos elefantes. O senhor ficou-lhe tão grato que disse para ele pedir qualquer coisa.

Sindbad respondeu que queria voltar para casa, e o senhor mandou-o num barco com algum marfim.

Quando Sindbad chegou à sua terra o Califa deu-lhe valiosas jóias.

E Sindbad continuou a dar todos os dias grandes banquetes e todos os dias contava as suas aventuras aos seus amigos e parentes.

## Texto 62

### A quarta viagem de Sinbad, o marinheiro

Era uma vez um mercador muito rico tinha tudo de luxo, seu nome é Sindbad, dava numerosas festas e banquetes e oferecia presentes caríssimos aos seus amigos.

Um dia Sindbad foi à arca do pai como e lá sempre e encontrou a arca vazia, e ele disse: Que Alá me perdoe por ter gasto toda a fortuna do seu pai.

Um dia califa chamou Sindbad para entregar umas jóias a um rei.

Pusemo-nos dentro do barco e lá fomos. Chegámos bem e entregámos as jóias ao rei, mas quando vimos para Bagdad, avistámos um barco de piratas, e eu rezei para Alá me salvar dos piratas mas Alá não ouviu as minhas preces, e o barco dos piratas era mais veloz e via-se no olhar que o queria no sangue e chegaram ao nosso barco e prendeu-nos e levou-nos para a feira e ali eu via que íamos ser vendidos como escravos e ali eu gritei: Alá eu sei que tu não me dás ouvidos mas eu que sou amigo de reis e califas vou ser vendido como escravo. E eu fui vendido a um mercador por uma moeda de prata e ele perguntou-me se eu sabia manejar arco e flecha e eu disse: que era o mais manejador de arco e flecha de Bagdad que eu era capaz de matar um rato a correr a duzentos passos e o meu amo levou-me a uma árvore enorme e ele disse: sobe à árvore e quando vires elefantes o que tiver os maiores dentes de marfim atiras como maior cuidado. Sindbad esperou e nada de elefantes começou a anoitecer e Sindbad ficou sonolento e adormeceu, na manhã seguinte Sindbad ouviu um barulho estremecedor e eram os elefantes alcancei o maior dentes de marfim, Tchua!!! uuh!! e o elefante caiu morto e tirei os dentes e fui-me embora para casa do meu amo.

E ele disse: vai outra vez para a árvore Sindbad subiu a árvore outra vez e viu os elefante a virem na minha direcção e eu com o medo deixei cair o arco e os elefantes pararam numa nuvem de pó, e uns elefantes agarraram na tromba e puseram-se a abanar a árvore de repente eu voei e estava à espera de ouvir os meus ossos a estatelarem-se no chão mas caí num dorso de um elefante e eles levaram-me a um sítio, eu ao ver aquilo percebi logo o que ele me queria dizer, ele me queria dizer que era ali que os seus irmãos iam morrer com as lágrimas nos olhos redondos ajoelhou-se e foi-se embora e eu fui a casa do meu amo contar o que tinha acontecido, ele ficou muito contente e disse: pede tudo o que quiseres, eu pedi uma coisa ir para casa e eu fui ele

deu-me marfim mas eu sabia que o califa me esperava com mais presentes e eu comecei a vida de luxo outra vez.

## Texto 63

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Sindbad era filho de um mercador de Bagdad. Quando seu pai morreu Sindbad ficou com uma grande fortuna deixada por seu pai. Durante anos Sindbad viveu num grande luxo, gastava o dinheiro sem se importar com o que gastava. mas um dia Sindbad foi à arca onde guardava o seu tesouro e reparou que estava vazia.

Califa era amigo de Sindbad, que lhe pediu para ir entregar uns presentes a um rei. Sindbad sabia que era uma viagem perigosa mas não podia recusar.

A viagem para lá correu bem, mas para Bagdad, Sindbad pediu ajuda a Alá para que o ajudasse a chegar são e salvo. Ainda não estavam um dia de viagem apareceu um barco de piratas. O barco de Sindbad logo mudou de direcção. Sindbad foi para o convés pedir ajuda a Alá que continuava a não ouvi-lo. Como o barco dos piratas era mais rápido não tardou a apanhá-los, os piratas saltaram para o barco de Sindbad, os piratas eram muito mais do que eles. As espadas passavam por cima das cabeças deles. Sindbad pensava que a cabeça dele ia rebolar no convés e pediu perdão a Alá. os piratas amarraram-nos e levaram-nos para o seu barco. Durante 2 dias e 2 noites para terras desconhecidas. Levaram Sindbad e seus companheiros para o mercado onde se juntaram comerciantes. Sindbad percebeu que iam ser vendidos como escravos.

Venderam Sindbad a um homem muito rico por 1 moeda. Sindbad não gostou de ser vendido só por uma moeda e pensava que uma pessoa como ele devia ser vendido por um preço real.

O seu patrão vestiu-o e deu-lhe de comer como a todos os outros escravos. então perguntou-lhe se sabia manejar arco e flecha. Sindbad respondeu que sim e que uma flecha que ele atirasse era capaz de acertar num rato a correr a 200 pés. O seu patrão deu-lhe um arco e uma flecha e levou-o á floresta, andaram muito até chegarem debaixo de uma árvore onde o mandou subir e que matasse um elefante que tivesse os dentes maiores e depois que voltasse.

Sindbad não via nenhum elefante e ficou sonolento. de manhã quando acordou viu uma manada de elefantes a ir á direcção da árvore. Sindbad logo localizou

o que tinha os dentes maiores e atirou uma flecha. o elefante caiu morto e os outros fugiram. Sindbad cortou os dentes e levou-os ao seu patrão.

O seu patrão ficou tão contente que mandou-o lá outra vez. Durante dias sindbad todos os dias de manhã levava um par de dentes. Sindbad sabia que não era correcto matar os elefantes por causa do marfim.

Um dia quando sindbad acordou viu os elefantes a irem na direcção dele. sindbad deixou cair o arco. O rei dos elefantes levantou a tromba e os outros chegaram-se para trás, a abanou o ramo onde estava Sindbad, ele agarrou-se no ramo até ao momento que não aguentou mais e largou-se voando e caindo nas costas do rei. O rei levou a um sítio onde estavam milhares de elefantes mortos. o rei estava com um ar triste e foi-se embora. Sindbad foi avisar o seu patrão e no mesmo dia o levou àquele sítio.

O seu patrão disse que tinha acabado de achar uma fortuna e que pedisse o que desejasse. sindbad desejou ir para casa, e poucos dias depois foi para casa com uma carga de marfim.

Quando chegou a Bagdad califa estão tão contente por o ver são e salvo que lhe deu uma recompensa.

Sindbad assim pode viver de novo em luxo e todos os dias à noite reunia os amigos e contava-lhes as suas aventuras e jurava nunca mais fazer outra viagem.

## Texto 64

### A Quarta viagem de Sindbad

Sindbad era filho de um velho mercador, ele vivia em Bagdad.

Mais tarde o pai de Sindbad faleceu deixando-lhe uma grande fortuna.

Sindbad dava banquetes e dava dinheiro àqueles que não tinham, concluindo ele levava uma vida luxuosa. Mas um dia essa vida acabou. Sindbad foi ao cofre onde guardava o seu tesouro e quando olhou lá para dentro o cofre estava vazio.

E ele disse

- Alá perdoa-me por ter gasto o dinheiro de meu pai.

Nesse mesmo momento chegou o Califa e disse:

- Sindbad tenho uma missão para ti.

E propôs-lhe que levasse uns presentinhos ao rei.

Sindbad aceitou e lá partiu no seu barco.

Mais tarde chegaram à terra e lá foi ele entregar tudo o que tinha a entregar.

Depois partiram.

Antes de chegarem a Bagdad foram atacados por um bando de piratas, que os levaram para uma ilha depois de terem andado muito chegaram a uma aldeia e mais tarde a uma praça, onde se juntou um monte de pessoas um homem comprou-o e levou-o para sua casa. Deu-lhe de comer e vestiu-o e levou para a floresta para caçar elefantes para lhes tirar o marfim.

Todos os dias ele levava um par de dentes Até que um dia ele encontrou um vale onde existia um monte de dentes e ossos de elefante e correu e foi chamar o seu amo. E o seu amo ao ver aquilo ficou tão contente e deixou-o partir. E mais ofereceu-lhe uma caixa de marfim.

Ao chegar a Bagdad, Sindbad recebeu do califa.

Assim Sindbad pode continuar a viver luxuosamente.

## Texto 65

### A Quarta Viagem de Sindbad, o Marinheiro

Sindbad tinha sido chamado por califa para ir entregar uns presentes a alguns reis e Sindbad lá foi a viagem de ida correu tudo bem mas de regresso foram atacados por piratas que os amarraram ao mastro e navegaram durante 2 dias e duas noites até que chegaram a uma ilha desconhecida e foram vendidos como escravos a um mercador. O mercador levou para sua casa e perguntou a Sindbad se sabia manejar o arco e Sindbad respondeu sou um rapaz de matar um rato a duzentos passos. O mercador deu-lhe um arco e algumas flechas e dirigiu-se à floresta e disse sobe esta árvore e quando vires uma manada de elefantes mata o que tiver os dentes maiores e Sindbad assim o fez matou o que tinha os dentes maiores e levou para casa do seu amo fez durante uma semana mas um dia os elefantes apareceram e correram direito à árvore em grande velocidade. O rei dos elefantes abanou a árvore com a tromba.

Mandou Sindbad para um lado e levou para um sítio onde os elefantes morrem e lá estava montes de elefantes e dentes de marfim.

Sindbad correu logo para o seu amo e no mesmo dia foi mostrar esse sítio maravilhoso ao seu amo e o seu amo disse tu não tens vida para ser escravo pede um desejo e Sindbad respondeu quero ir para casa.

Seu amo não o deixou de mãos abanar e deu-lhe um carregamento de marfim e Sindbad voltava e califa ficou muito contente por ver a sua família também deu a Sindbad caixas com valiosas jóias Sindbad tinha voltado a ser rico.

## Texto 66

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Era uma vez um menino chamado Sindbad, ele gostava muito de fazer viagens. Um dia o pai morreu e deixou uma grande fortuna para ele.

Comprava muitos presentes para os amigos, e não importava pelo que gastava.

Certo dia fez uma viagem muito grande e foi parar num palácio; e ele já se sentia Rei. Entrou no palácio e lá estava o Rei. Nesse lugar era um deserto e lá havia muitos animais. O Sindbad subiu numa árvore muito alta, e o rei deu uma dúzia de flechas para atirar disse ao Sindbad para quando aparecesse uma manada de elefantes que atirasse nos que tinham os dentes maiores e que voltasse quando acabasse o seu trabalho. Quando o Sindbad não viu nenhum elefante, ele já estava a ficar sonolento. Quando levantou já era de manhã. Apareceu logo os elefantes e atirou num deles e morreu ao pé da árvore. Levou os marfins ao rei e ficou contente. Depois disse ao Sindbad que podia pedir o que quisesse. E uma das coisas que pediu foi viajar para o lugar da família. Logo pegou um barco e foi embora.

Quando estava lá para o meio do mar apareceu um barco de piratas. Começou a sentir medo e gritou por “Alá” rezava e o Alá não lhe dava ouvidos continuava a gritar e o Alá não ligava. Os piratas apanharam Sindbad e foram vendê-lo num mercado, num homem muito rico e por uma moeda de prata. Depois os piratas foram-se embora e deixaram lá o Sindbad.

Depois o Sindbad saiu lá do mercado fugiu e foi-se embora para casa.

Quando chegou lá a família ficou contente.

## Texto 67

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Eu chamo-me Sindbad, sou filho de um mercador, durante muito tempo vivia luxuosamente, com fatos bonitos e com muito dinheiro e jóias que eu tinha numa arca.

Um dia fui à arca e vi que estava vazia, perdoa-me Alá - disse eu, por ter gasto tudo que meu pai me tinha dado.

No outro dia chamaram-me ao reino, era para ir levar presentes a outra terra, aceitei a viagem, peguei num barco e pus-me a navegar.

A ida para lá não corri nenhum perigo, e assim aproveitei e pus-me a andar para meu regresso a casa. Durei um dia inteiro a naufragar, até que avistei piratas, meu barco mudou logo de direcção, mas cada vez os piratas me alcançaram.

Os piratas levaram-me para terras desconhecidas e caminhámos até que chegámos a uma cidadezita e aí apercebi-me que me iam vender como escravo.

Meu amo disse se eu era um bom arqueiro, e eu disse que sim, então mandou-me subir uma árvore e assim quando visse uma manada de elefantes que eu atirasse para o elefante que tivesse os dentes maiores. Assim fiz, fiquei o dia à espera que viesse uma manada, mas a noite já se aproximava e fiquei sonolento.

De manhã ouvi um barulho enorme, e acordei para ver o que é que se passava e vi uma manada, assim apontei para o elefante que tivesse os dentes maiores e atirei, depois de estar morto cortei os dentes e fui levá-los ao meu amo.

Foi sempre assim todos os dias, até que um dia os elefantes vieram em direcção à árvore e vi um elefante enorme que devia ser o rei da manada, e levou-me para conhecer o sítio onde os elefantes iam morrer.

No outro dia eu fui com seu amo ver o mesmo sítio onde o elefante tinha-o levado.

O seu amo ficou contente e disse-lhe para pedir o que quisesse. Então eu pedi para ir de regresso a casa

Cheguei a casa outra vez rico e todos me desejaram boas vindas.

Voltei a ter uma vida luxuosa.

## Texto 68

### A Quarta viagem de Sindbad, o marinheiro.

Sindbad era uma pessoa muito rica, ele todos os dias de noite dava uma grande festa para os seus amigos.

Um dia quando Sindbad foi à caixa onde tinha a sua riqueza, viu que a caixa estava vazia.

Sindbad rezou a Alá para o ajudar, mas Alá estava chateado com Sindbad o marinheiro.

Então o Rei de Bagdad mandou chamar Sindbad, para ele lhe fazer um favor.

Para ir levar ao rei de outra ilha um pote. O Rei de Bagdad disse-lhe que era uma viagem muito perigosa.

Sindbad pôs-se em cima do barco e começou a remar.

Mas passado algumas horas Sindbad avistou um barco de piratas. Sindbad pedia a Alá para o ajudar, mas Alá não o queria ouvir. O barco dos piratas ia aproximando do barco de Sindbad e ele continuava a pedir a Alá para o ajudar mas Alá não o ouvia. Então os piratas amarraram Sindbad e levaram-no para uma ilha que eles avistaram.

Então os piratas levaram Sindbad para o comércio e venderam ele para ser escravo.

O rei vestiu Sindbad o marinheiro em escravo e o rei perguntou-lhe o que é que ele sabia fazer.

Sindbad respondeu que sabia atirar lanças e outras coisas.

O rei ficou muito contente por saber que ele sabia atirar lanças muito bem.

Então o rei levou Sindbad à floresta e disse-lhe para quando visse uma manada de elefantes para atirar a lança e matar o elefante que estiver com os dentes maiores.

Sindbad foi para cima da árvore e como não via nenhuma manada de elefantes adormeceu.

Quando Sindbad acordou ouviu uma manada de elefantes que se dirigiam à árvore onde ele estava.

Sindbad alcançou o de dentes maiores e atirou. Saiu da árvore e foi ter com o rei que ele levava o marfim.

Então todos os dias Sindbad ia para a árvore e todos os dias levava um dente de marfim.

Mas um dia quando Sindbad estava como sempre na árvore vieram elefantes que começaram a abanar a árvore.

Veio o rei dos elefantes e começou a abanar o tronco onde estava Sindbad.

Sindbad caiu e foi para um monte onde os elefantes lhe foram mostrar uma data de dentes de marfim.

Sindbad ficou tão alegre que foi chamar o rei para vir ver a fortuna que ele tinha encontrado.

O Rei disse-lhe para pedir o que ele quisesse e Sindbad pediu-lhe para ir para casa e foi só que não foi de mãos a abanar foi com uma data de marfim e quando chegou à sua ilha o rei ofereceu-lhe uma data de caixas com jóias por ele ter vindo salvo. E durante estes dias Sindbad continuou a fazer festas e a ser rico e prometeu aos seus amigos que nunca mais fazia outra viagem.

A quarta viagem, de Sindbad o marinheiro

Era uma vez um menino chamado Sindbad. Seu pai morreu e deixou-lhe uma fortuna. Ele partiu de Bagdad e foi; caminhou, caminhou, caminhou e lá chegou a uma floresta. Aí encontrou o seu barco e foi vendo a floresta que era uma floresta com um verde lindo e então quando se afastou do barco perdeu-se começou a chorar e a dizer para consigo:

- E agora o que faço agora estou perdido e então gritei para que alguém me ouvisse: ! - socorro socorro ajudem-me e nada ninguém me ouviu. Caminhei mais uns Kms e vi ao longe uma casa e fui lá dentro dela espreitei e disse:

- Está alguém e bati à porta. “poc, poc, poc”. Não havia ninguém estava deserto eu Sindbad deitei-me.

Quando acordei; acordei com um velho senhor. A fazer comida e disse para comigo: mas quem será ele concerteza o dono desta casa, estou feito. O senhor virou-se e disse: - ei rapaz o que andas aqui a fazer exclamou-me o senhor: Estou perdido e com fome vi esta bela casa e gritei se havia alguém não responderam entrei sentei-me e comecei com uma tremenda soneira e acabei por adormecer. Disse o Sindbad. Está bem vou-te dar de comer e de beber e depois vamos trabalhar pela floresta a propósito sabes manejar uma flecha e com arco: disse o velho: Sei, sim senhor, meu amigo disse Sindbad.

Então vamos vou-te levar ao bosque anda, vamos chegarei eu e o senhor:

Agora sobes a essa árvore e quando ouvires um barulho é uma manada de elefantes quando se aproximarem-se pegas no arco e na flecha e matas o elefante que tiver os dentes mais grandes certo Sindbad. Sim senhor, farei o meu melhor possível: OK rapaz agora fica de olho se ouves algo. Disse o velho. Pode estar descansado senhor. Disse eu para o senhor. Adormeci. Dormi, dormi, dormi acordei com um forte barulho de uma manada de elefantes. Eram muitos em vir em correr em minha direção peguei no arco e na flecha vi qual tinha os dentes mais grandes e acertei por fim cortei com a minha faca os dentes e levei-os ao senhor meu amigo. Voltei na manhã seguinte e ouvi um barulho de uma manada de elefantes a correr em minha direcção e ao pegar

o arco e na flecha rapidamente o arco caiu da árvore e os elefantes começaram com muita força com a sua tromba a puxar o ramo da árvore e quanto mais eles me puxavam mais eu segurava-me e cansaram-se cansaram-se e levei outra vez mais um par de dentes de marfim entreguei-os a senhor e ele disse-me qual a coisa que gostarias de fazer: gostaria de voltar para casa e assim foi. Mas não fiquei de mãos a abanar levei a mala e o barco cheio de valiosos dentes de marfim e quando cheguei, cheguei com uma alegria de desmaiar as pessoas alegres de me verem feliz e contente e vivo o califa dirigiu-se a ele e entregou-lhe uma caixa cheia de jóias e assim ficou de novo rico e alegre com o seu luxo.

## Texto 70

### A Quarta Viagem de Sindbad, o Marinheiro

Era uma vez um rapaz chamado Sindbad.

Sindbad era um rapaz muito rico porque ele haveria perdido seu pai.

Seu pai haveria deixado uma enorme fortuna ele vestia-se com túnicas e outras coisas, dava grandes banquetes nas suas inúmeras casas, também dava presentes caríssimos aos seus amigos.

Mas certo dia Sindbad de vez em quando vai ao baú. Não é que quando vai abrir não encontra nada dentro.

Num destes dias o rei de Bagdad manda chamar Sindbad.

O que ele queria é que Sindbad fosse levar ao seu amigo que morava no outro lado do mundo presentes.

Então Sindbad pegou no barco e lá foi.

Ele lá ia com a sua tripulação navegando mar fora.

De repente Sindbad avista ao longe um barco de piratas.

Ele sem demoras virou o barco de direcção.

Mas não valia a pena o barco dos piratas andava mais depressa.

Os piratas pegaram Sindbad e os seus acompanhantes.

Eles navegaram durante 2 dias e duas noites até que chegaram a uma ilha.

Quando chegaram os piratas desamarraram-nos e levaram-nos para vender.

De repente juntou-se uma multidão à volta deles.

Sindbad foi vendido como escravo para um mercador muito rico.

O mercador perguntou-lhe se ele sabia navegar com arco e flecha.

Ele disse que sim.

Então o mercador levou para a floresta mandou subir a árvore mais alta.

O que ele tinha de fazer era atirar num elefante com dentes maiores.

Ele assim fez durante uma semana ele levava marfim ao seu amo.

Que certo dia ele tinha ido outra vez.

De repente ele vira uma grande manada de elefantes dirigindo-se para ele.

Quando chegaram à árvore o elefante maior gania e eles todos se afastavam como uma ordem.

O elefante abanava a árvore onde Sindbad estava com grande força.

Sindbad não aguentou e caiu para cima dele.

O elefante levou até ao cemitério onde eles morriam.

E ele encontrou muito marfim.

Sindbad levou para casa todo aquele marfim para casa do amo.

Seu amo perguntara o que ele quisesse ele pedir.

Então ele pediu que queria ir para casa.

Assim foi ele regressara a casa com algum marfim.

Quando chegara a casa o rei de Bagdad esperava-o com grandes caixas de pérolas.

E assim ele estava com a sua fortuna e contava as suas aventuras.

Mas viagens nunca mais.

## Texto 71

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

O meu nome é Sindbad sou marinheiro, o meu pai já morreu há muito e deixou-me uma arca de jóias.

Um dia tinha ido à arca e vi que tinha gastado tudo com os meus amigos.

Naquele dia o califa mandou-me chamar eu fui e no entanto o califa disse vais a uma ilha entregar este recado. a Bagdad disse eu.

E lá fui eu no barco até Bagdad.

Cheguei a Bagdad entreguei o recado. Na volta rezei a Alá que me protegesse, mas no entanto apareceu um barco de piratas.

O barco mudou de rumo e ajoelhei-me e rezei mas Alá não ouvia no entanto o barco dos piratas tinha-nos apanhado.

Aqueles piratas de barbas negras. Os piratas levaram-nos e venderam-nos a mercadores e comerciantes. A mim venderam-me a um rico por uma moeda de prata. O mestre era bom dava-me de comida como qualquer escravo, disse-me se sabia atirar arco e eu disse que conseguia acertar num rato a duzentos metros o mestre ficou contente e disse-me vou-te levar a uma floresta levou-me e disse-me quando vires uma manada de elefantes e vires um elefante que tenha os dentes maiores mata-o e tira-lhe os dentes. Pôs-me entre dois ramos e comecei a dormir. De manhã vi uma manada de elefantes avistei o que tinha dentes maiores atirei a flecha os outros elefantes fugiram em pânico tirei-lhe os dentes e dei-o ao mestre o mestre contente mandou-me ir para a floresta outra vez.

No outro dia vi a manada de elefantes e vi que a manada de elefantes vinham direito a mim os elefantes empurraram a árvore e eu deixei cair o arco de repente ouvi um barulho e os outros elefantes saíram do caminho como se o elefante fosse o rei. O elefante enroscou a tromba abanou o ramo e eu caí para cima dele.

O elefante levou-me a uma mina de marfim e eu exclamei aqui é onde os elefantes morrem. Então o elefante ajoelhou-se a deitar já algumas lágrimas não mates mais irmãos meus.

Chamei o mestre e disse-lhe encontrei uma mina de marfim mostrei ao meu mestre e o meu mestre disse-me o que eu queria e eu disse que queria voltar para casa o mestre deixou-me e na volta levei marfim. Quando cheguei o Califa deu-me mais uma caixa de jóias.

A minha família feliz e os meus amigos ficaram contentes.

E eu contei mais uma das minhas aventuras.

## Texto 72

### A quarta viagem de Sindbad o marinheiro

Sindbad era filho de um mercador rico quando ele morreu Sindbad ficou com a fortuna. Então Sindbad ceava todas as noites com os amigos oferecia presentes caríssimos aos amigos. Sindbad não se preocupava com o que gastava. Passado muito tempo foi à arca onde guardava o tesouro e estava vazia. Então o rei Califa chamou Sindbad ao seu palácio para ele ir entregar uns presentes a um outro rei seu amigo então Sindbad não podia recusar. Partiu logo de Bagdad então foi logo à terra onde o rei morava tudo bem, quando vinha de regresso apareceu um barco cheio de piratas ciosos do sangue de Sindbad em breve sua cabeça rolaria no convés mas o barco pirata era mais veloz logo os ganhou não os mataram amarraram-nos ao convés então levaram o barco de Sindbad de reboque então chegaram a uma ilha pararam o barco e caminharam na ilha até que chegaram cidadezinha logo se juntou uma multidão de mercadores e comerciantes, aí Sindbad percebeu que iam ser vendidos como escravos Sindbad foi vendido a um rico comerciante por uma moeda de prata. Aquele novo senhor foi bom vestiu e calçou e deu de comer a Sindbad a primeira coisa que o senhor perguntou foi se ele sabia manejar arco e flecha Sindbad disse que era capaz de acertar a correr a duzentos passos o comerciante ficou alegre, então levou Sindbad a uma grande árvore deu-lhe uma faca grande sete flechas e um arco e disse: vais ficar aqui quando aparecer uma manada de elefantes faz pontaria e mata o que tiver dentes maiores e volta quando tiveres cumprido a tua missão. Então Sindbad passou a levar todas as manhãs um par de valiosos dentes. Certa vez estava Sindbad estava em cima da árvore como de costume quando apareceu uma grande manada de elefantes e fizeram uma roda e apontaram para Sindbad e apareceu uma nuvem onde estava o rei dos elefantes um gigantesco animal e começou a abanar a árvore e quanto mais Sindbad se segurava mais abanava e Sindbad caiu estava à espera de ouvir seus ossos estatelarem-se todos no chão mas não caiu em cima de uma nuvem muito suavemente e então fizeram uma procissão pela floresta Sindbad não ousou saltar então pararam numa montanha que tinha montes e montes de ossos de elefantes uma fortuna. Então Sindbad percebeu que os paquidermes o levaram ali para mostrar onde podia ir buscar

valiosos dentes sem matar mais irmãos seus então Sindbad no mesmo dia levou lá o seu senhor o comerciante quando viu aquilo disse: encontraste-me uma fortuna como podes ser meu escravo agora és meu irmão meu amigo pede o que quiseres. Queria voltar para casa o comerciante concordou e ele foi para casa com valiosos dentes que o comerciante lhe deu chegou a Bagdad e o rei califa deu-lhe cofres e valiosas jóias e então Sindbad todas as noites ceava com os seus amigos e prometia que nunca mais fazia uma viagem cheia de aventuras e todas as noites Sindbad contava suas aventuras.

## Texto 73

### A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

O Sindbad foi herdeiro da fortuna do pai ele fazia imensos banquetes e comprava presentes aos amigos, um dia Sindbad foi à arca do seu tesouro e viu que tinha gasto toda a fortuna.

O rei Califa chamou Sindbad para ir entregar um presente a um rei.

Estavam no mar quando avistaram um barco pirata, Sindbad acelerou o barco mais rápido mas o barco pirata era mais rápido do que o deles, mas os piratas amarraram-nos aos mastros.

Tiveram que andar até uma cidade quando chegaram Sindbad reparou que iam ser vendidos como escravos e Sindbad foi vendido por uma moeda de prata mas o senhor tratava bem o escravo Sindbad mas perguntou-lhe sabes manejar arco e flecha, consigo matar um rato a correr 2000 pés, e então o senhor levou-o à floresta e disse-lhe quando passar aqui uma manada de paquidermes apontas para o que tiver os dentes maiores e mata-lo e tira-lhe o marfim mas tens de ficar em cima de uma árvore, e o senhor foi-se embora.

Sindbad começou a ficar sonolento na manhã sindbad ouviu um barulho e viu a manada de paquidermes e fez pontaria viu o paquiderme com dentes maiores e Zás, huu, cortou-lhe o marfim e todas as manhãs dava um par de marfins.

Um dia a manada apareceu e começaram a apontaram as trombas para Sindbad quando chegou um paquiderme enorme começou a abanar a árvore e o arco caiu mas quanto mais o Sindbad se segurava mais o paquiderme ficava furioso então foi catapultado para cima do rei dos paquidermes e então levou o Sindbad a um monte e viu o marfim e ossos e Sindbad prometeu não matar mais irmãos dele foi a correr contar ao seu senhor e mesmo nesse dia levou lá e disse o senhor pede-me tudo que eu farei Sindbad disse quero voltar para casa e assim foi. Quando chegou a Bagdad e contou a sua aventura e tinha mostrado o marfim que o senhor deu mas o rei califa ainda lhe deu jóias.

## Texto 74

### A Quarta viagem de Sindbad o marinheiro

Era um menino que se chamava Sindbad.

Ele então foi ao cofre de seu pai quando viu já tinha gastado toda a fortuna de seu pai, então disse: Sindbad vai levar este presente ao Rei Sindbad lá começou a sua longa viagem quando lá chegou foi dar logo o presente ao Rei e começou de novo a sua viagem e quando ele já estava um dia no mar ele começou a ver um barco com piratas, ele então desviou o barco para o outro lado só que o barco dos piratas era mais rápido então Sindbad disse: estamos perdidos o barco dos piratas logo os apanhou Sindbad foi levado pelos piratas até à praça onde foi vendido ao Rei. O Rei perguntou-lhe tu caças bem? e ele respondeu sim.

O Rei disse a Sindbad vou-te levar até à floresta e lá pôs-te em cima de uma árvore para matares. Elefantes então a noite começa a cair e ele adormeceu. No dia seguinte Sindbad ao acordar começa a ouvir um barulho esquisito eram uma manada de elefantes que se dirigiam à árvore ele então agarrou na seta e na flecha apontou e matou um elefante e os outros foram-se embora Sindbad desceu então da árvore e foi cortar os dentes preciosos do elefante e lá foi Sindbad levar os dentes preciosos ao seu rei e o rei ficou muito contente por Sindbad ter trazido os dentes de um elefante Sindbad lá voltou outra vez para a árvore então um grupo de elefantes dirigia-se à árvore Sindbad lá apontou a seta e matou o elefante então o grupo de elefantes levou-o ao sítio onde os elefantes vão morrer então o Sindbad disse pobre elefantes nunca mais vos matarei e lá naquele sítio onde os elefantes morriam havia muitos dentes preciosos Sindbad voltou ao Castelo para falar com o seu sobre aquilo que tinha visto então disse ao rei nunca mais matarei nenhum elefante e disse então que lá havia muitos dentes preciosos o rei ficou tão triste com aquilo que Sindbad disse.

O Rei disse a Sindbad que podia pedir tudo o que ele quisesse O Sindbad então disse que queria voltar para minha casa e o rei deixou-o ir. Então Sindbad entra no barco e começa a sua viagem, Sindbad não se foi embora de mãos abanar levou

também algum marfim Sindbad depois de alguns dias chega a Bagdad são e salvo e com muita gente à sua espera.

## Texto 75

### A quarta viagem de Sindbad - o marinheiro

O meu nome é Sindbad e moro em Bagdad e vivo uma vida de luxo e dou festas e presentes caríssimos aos meus amigos. Mas houve um dia que ia ao meu cofre e estava vazio tinha gasto a fortuna que meu pai me tinha deixado.

Mas nesse momento o rei califa chamou-me ao seu palácio e mandou-me levar uns presentes a um rei de uma ilha e não pude dizer que não pois o meu cofre estava vazio. No dia seguinte parti mas antes rezei a alá. quando lá cheguei dei os presentes ao rei vim embora. Mas quando parti tentei rezar a alá mas ele não me ouvia pois alá não ouve no mar.

Quando já estávamos um pouco longe da ilha nos apareceu um barco pirata e pedi a alá que me safasse deles mas fomos apanhados pelos barbas negras.

Eles nos prenderam nos mastros venderam-nos a comerciantes como escravos.

O mercador perguntou-me se eu sabia manejar o arco e a flecha e eu disse que conseguia acertar num rato a duzentos pés. E então levou-me para a floresta e disse para eu subir à árvore maior da floresta para a subir e quando viesse a manada de elefantes para acertar no elefante que tinha os cornos maiores. Comecei a ficar sonolento.

No dia seguinte acordei com o barulho de elefantes preparei a arma e acertei no elefante que tinha os cornos maiores desci da árvore cortei os cornos e fui levar ao meu amo. O meu amo ficou contente e disse para eu voltar outra vez para a árvore. Na manhã seguinte fiz o mesmo projecto no dia anterior. Mas houve um dia que a manada levou-me a uma grande montanha onde havia ossos e dentes cornos e eu fiquei a saber que era ali onde os elefantes falecem e fui logo avisar o mercador e ficou contente. E ele me perguntou se eu queria alguma coisa dele, e eu pedi-lhe para me levar para a minha terra Bagdad e levou-me no barco e deu-me algum marfim.

Quando cheguei a Bagdad o rei califa me ofereceu muitas jóias e dinheiro e assim tornei a ter a minha vida luxuosa.

## Texto 76

### A Quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Chamo-me Sindbad sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Costumava dar muitas festas, a minha roupa era valiosíssima tinha muitas riquezas e por isso dava presentes muito valiosos aos meus amigos gastava muito dinheiro Até que um dia a fortuna acabou fui ver a arca mas estava vazia a minha fortuna tinha acabado.

Um dia o Senhor mandou-me ir levar aquelas jóias ao rei sabia que era uma viagem perigosa mas lá fui. Quando cheguei entreguei as jóias ao rei e depois pus-me a caminho de casa quando viu um barco de piratas a aproximarem-se pediu então a Alá para lhe salvarem mas Alá não ouvia.

Então os piratas prenderam Sindbad e disseram-lhe que sua cabeça ia rolar pelo chão mas não mataram ninguém Levaram-no para uma terra e lá puseram-no à venda mais uma vez Sindbad diz para Alá:

Alá sei que não me ouves mas estás-me a ver.

Mas Alá não respondeu.

Pouco depois venderam-mo a um senhor por uma moeda de prata por sorte o senhor era bom e disse-lhe:

O que é que sabes fazer, sabes atirar flechas.

Sindbad respondeu que sim e logo os dois caminharam para a floresta mandou Sindbad subir a árvore e quando passasse uma manada de elefantes que matasse o que tinha os dentes maiores.

Sindbad esperou e adormeceu quando acordou ouviu um barulho olhou e era uma manada de elefantes matou aquele que tinha os marfins maiores e levou-os ao senhor e logo o senhor ficou muito contente. Sindbad foi uma semana inteira mas houve uma vez que ele ia para atirar nos elefantes mas caiu-lhe a flecha e depois ele caiu também os elefantes levaram-no a uma caverna onde os elefantes iam morrer o rei dos elefantes ficou muito triste tinha lágrimas nos olhos Sindbad logo percebeu

tudo e correu para casa do senhor e contou-lhe tudo o senhor ficou muito contente e foi logo para lá ao ver aquilo disse para Sindbad:

Sindbad foste um verdadeiro herói agora podes ser meu irmão e meu amigo pede--me tudo o que quiseses.

Sindbad disse-lhe que gostaria de voltar para casa e o senhor arranjou-lhe um barco para ele ir mas ele não foi de mãos vazias levou também dentes de marfim Quando chegou a sua casa o senhor tinha ficado muito contente e ofereceu-lhe muitas caixas de valiosíssimas jóias e Sindbad voltou a fazer muitas festas e contava uma História todos os dias a seus amigos e disse que nunca mais ia fazer outra viagem.

A quarta viagem de Sindbad, o marinheiro

Sindbad vivia como rei, dava imensas festas, oferecia presentes caríssimos aos amigos e familiares. Filho de um abastardo mercador. Até ter gasto toda a sua fortuna.

Até o califa de Bagdad o ter chamado. E perguntado se Sindbad queria ir entregar um presente a um rei, ele respondeu que sim.

Logo pela manhã já lá estava ele pronto a partir. Mal entregou o presente ao rei, regressou para voltar a casa.

Mas aconteceu o inesperado, foram atacados por piratas. Renderam-se sem dar luta. Pensaram que as cabeças deles iam rolar no convés. Mas não, foram levados para uma ilha, onde foram vendidos como escravos.

Sindbad foi vendido a um mercador por uma moeda de prata. O mercador perguntou se ele sabia lidar com o arco e flecha. Respondeu logo que sim, pois era o melhor arqueiro de Bagdad.

Então o mercador levou-o para a floresta e mandou-o a subir uma árvore e disse que quando passasse ali uma manada de elefantes matasse o que tivesse maiores dentes.

Assim foi durante uma semana.

Certa vez os elefantes vinham em direcção à árvore. O rei dos elefantes começou a abanar a árvore, mas os outros ficaram atrás. Então Sindbad percebeu que o elefante queria que ele descasse para a sua tromba. O rei elefante levou-o ao cemitério dos seus irmãos.

Sindbad entendeu que o rei elefante queria que ele parasse de matar e levasse os dentes de marfim.

Ele foi logo contar ao mercador, que logo trouxe uma data de escravos, que carregaram com tudo.

O mercador perguntou se ele queria alguma coisa. Ele disse logo que queria voltar para casa. O mercador deixou e deu-lhe uma carga de marfim.

Daí a diante Sindbad passou a viver como rei.

## Texto 78

### A Quarta viagem de Sindbad, O Marinheiro

Sou filho dum embarcador chamo-me Sindbad o meu pai morreu e deixou-me uma fortuna.

Eu tornei-me rei e todos os dias dava um banquete para os meus amigos e comprava presentes caríssimos, mas um dia fui à minha arca e ela estava vazia.

O Imperador chamou-me para ir entregar uma carta a um rei duma terra muito distante, então embarquei a viagem foi calma mas para cá foi muito má, pelo caminho avistámos um barco de piratas o nosso barco deu meia volta e fugimos o barco dos piratas apanhou-nos e levou-nos para uma terra.

Vi muitos comerciantes descobri logo o que eles queriam, apareceu um homem e eles venderam-me por uma moeda de prata.

O senhor que me comprou vestiu-me bem e perguntou-me se eu sabia trabalhar com arco e flechas, eu disse que podia ter um rato a correr a 20 pés e com uma flecha matava-o então ele ficou muito contente.

Entregou-me o arco e as flechas e levou-me para uma árvore e mandou-me quando passasse uma manada de elefantes que matasse o que tinha o dente maior, passou um dia nada mas depois ouvi um barulho e era uma manada de elefantes furiosos e atirei uma flechada e matei um cortei o marfim e levei ao meu senhor e ele ficou muito contente comigo.

No dia seguinte fui lá outra vez mas nesse dia apareceu uma manada de elefantes e eu atirei uma flechada e eles continuavam a correr, em minha direcção, e rodaram a árvore e apontaram a tromba para mim, até que um maior de todos rugia e eu vi logo que era o chefe deles e eles afastaram.

Eu vi logo que ele queria me dizer alguma coisa e pegou-me pôs-me nas costas dele e levou-me para um sítio onde era só marfim era onde eles iam morrer era uma fortuna fui para casa e falei com o meu senhor e nesse mesmo dia fomos até lá e ele

ficou muito feliz por eu ter descoberto aquilo e disse para eu pedir uma coisa, eu disse logo que queria ir para casa e ele disse está bem.

No dia seguinte meteu-me num barco e não me deixou com a mão vazia deu-me uma carga de marfim, e quando eu cheguei a casa o imperador deu-me uma caixa de ouro, jóias e eu tornei a dar todas as noites outros banquetes e prometi à minha família que nunca mais viajara.