



A progressão na escrita de fábulas: estudo longitudinal no Ensino Básico¹

Progression in writing fables: a longitudinal study in Basic Education

Rosa Lúdia Coimbra

CLLC/DLC, Universidade de Aveiro

rlcoimbra@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-8578-673X>

Luísa Álvares Pereira

CIDTFF/DEP, Universidade de Aveiro

lpereira@ua.pt

Inês Cardoso

DLLL, York University, Canada

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua

CIDTFF

icardoso@yorku.ca

Resumo:

Este texto foca o desenvolvimento da produção escrita, em contexto de formação de professores (Pereira & Cardoso, 2013) para o ensino da escrita de determinado género textual (Pereira, 2014). Não existem muitos estudos longitudinais sobre a análise de textos enquadrados no mesmo género textual (Gouveia, 2013) e muitos destes estudos não coincidem no reconhecimento de que os alunos evoluem e em que dimensões (Moura, 2012). Do ponto de vista da Didática, parece-nos importante analisar os escritos dos alunos antes e depois de um programa de intervenção, no sentido de se legitimarem procedimentos de ensino por via de Sequências de Ensino/Didáticas. No caso em estudo, o processo formativo centrou-se essencialmente na formatação genérica da *fábula* e um dos nossos objetivos centrais é analisar produções iniciais e finais de alunos de 4.º, 6.º e 8.º anos e compreender como o trabalho didático sobre este género textual permitiu melhorar o seu desempenho. Colocamos a hipótese de que o trabalho orientado pelo género se traduz numa melhoria da qualidade textual e do efeito de genericidade (Beacco, 2013; Adam, 2014) e, assim, analisámos os textos de três turmas, uma de cada nível de escolaridade do Ensino Básico (EB), procurando encontrar diferenças entre as duas versões, ao nível de alguns parâmetros de género: plano do texto; processo enunciativo; formas de presença/ausência da moral; características do narrador e das personagens. Por contraste, apresentaremos igualmente resultados de três

¹ O estudo que aqui se apresenta foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019 e SFRH/BSAB/142988/2018. Enquadra-se no Projeto Interwriting/DIADE, em curso no grupo ProTextos, Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos (ver página do grupo em < <http://protextos.web.ua.pt/> >).



turmas ditas “grupos de controlo”, isto é, alunos do mesmo agrupamento cujos professores não participaram na referida formação.

Palavras-chave: géneros textuais; fábula; produção escrita, Ensino Básico.

Abstract:

This article focuses on the development of written production, in the context of teacher training (Pereira & Cardoso, 2013) for teaching writing of a certain textual genre (Pereira, 2014). There are not many longitudinal studies on the analysis of texts of the same textual genre (Gouveia, 2013) and many of these studies do not coincide in the recognition that students evolve and in which dimensions (Moura, 2012). From a Didactics point of view, it seems important to analyse the writings of students before and after an intervention program, in order to legitimize teaching procedures by means of Teaching / Didactic Sequences. In the present case, the formative process focused essentially on the generic formatting of the fable and one of our central objectives is to analyse the initial and final productions of 4th, 6th and 8th grade students and to understand how didactic work on this textual genre allowed them to improve their performances. We hypothesize that gender-based work translates into an improvement in textual quality and genericity (Beacco, 2013, Adam, 2014). Thus, we have analysed texts from three classes, one of each level of basic education, trying to find differences between the two versions, at the level of some gender parameters: text plan; enunciative process; forms of presence / absence of morals; characteristics of the narrator and the characters. By contrast, we will also present results from three so-called “control groups”, ie students from the same schools whose teachers were not in that training.

Keywords: textual genres; fable; writing production, Basic Education.

Résumé:

Ce texte est axé sur le développement de la production écrite, dans le contexte de la formation d'enseignants (Pereira et Cardoso, 2013), destiné à l'enseignement de l'écriture d'un certain genre textuel (Pereira, 2014). Il n'y a pas beaucoup d'études longitudinales sur l'analyse de textes encadrés dans le même genre textuel (Gouveia, 2013) et beaucoup de ces études ne coïncident pas avec la reconnaissance de l'évolution des élèves et en quelles dimensions (Moura, 2012). Du point de vue de la didactique, il nous semble important d'analyser les écrits des élèves avant et après un programme d'intervention afin de légitimer les procédures d'enseignement au moyen de séquences didactiques. Cette formation portait essentiellement sur la mise en forme générique de la fable et l'un de nos objectifs centraux est d'analyser les productions initiales et finales des élèves de 4e, 6e et 8e années et de comprendre si le fonctionnement didactique de ce genre de texte a permis d'améliorer les performances des étudiants. Nous émettons l'hypothèse qu'un travail spécifique se traduit par une amélioration de la qualité textuelle et de la généricité (Beacco, 2013, Adam, 2014). Nous avons donc analysé



les textes de trois niveaux l'école primaire, pour trouver des différences au niveau de certains paramètres de genre: plan texte; processus énonciatif; formes de présence / absence de morale; caractéristiques du narrateur et des personnages. Pour contraster, nous présenterons également les résultats de trois soi-disant «groupes de contrôle», à savoir des étudiants du même groupe d'écoles dont les enseignants n'étaient pas dans cette formation.

Mots-clés: genres textuels; fable production d'écriture, éducation de base

Introdução

O trabalho que aqui se apresenta surge na continuidade dos trabalhos do grupo ProTextos e no âmbito da formação de professores. Apresentam-se resultados de três turmas cujos professores implementaram, no âmbito da sua formação, uma intervenção didática sobre a escrita do género fábula, tendo sido analisados os textos produzidos antes e depois da intervenção.

Os dados obtidos foram confrontados com os de três turmas de controlo que não sofreram a referida intervenção. Foram analisadas as produções de diferentes anos de escolaridade básica, num estudo longitudinal.

Contextualização teórica

Sabemos como a narrativa está presente na vida dos estudantes mesmo antes da entrada no ensino formal e, no percurso de escolarização, de forma recorrente, como o atestam não só os documentos programáticos – considerando os de horizonte temporal mais próximo, os de 2009 e os de 2015 –, os quais preconizam a ação, como também alguns inquéritos que a reportam, de que destacamos dois exemplos, recentes, da responsabilidade do grupo “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”²: um inquérito a professores do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) sobre a utilização dos textos literários em sala de aula, de que sobressaem os narrativos (Pereira, Pereira, & Cardoso, 2017); o questionário nacional de práticas de escrita dos alunos dos três ciclos do EB (Cardoso, Pereira, Lopes, & Lopes, 2018), cujos resultados reportam, de forma representativa, a escrita abundante de histórias.

Por não ser aqui o lugar, não nos pronunciamos sobre a exagerada predominância de textos narrativos em detrimento de outros, acusada em algumas investigações e relatórios nacionais. Na verdade, este facto até é abonatório do nosso objetivo, já que pretendemos, no caso em apreço, estimular e avaliar a progressão numa produção textual muito familiar para os alunos – a narrativa –, sendo mais suscetível, portanto, de nos poder dar um “retrato” fidedigno da sua competência escritural. Decidimos, no entanto, e porque defendemos o ensino da

2 Mais informações sobre o grupo, coordenado por Luísa Álvares Pereira podem ser acedidas em <<http://protectos.web.ua.pt>>.



escrita por géneros textuais, eleger um género predominantemente narrativo, concentrando o trabalho formativo nos três CEB nesse género, e isto porque i) o trabalho focado num só género permite uma concentração de esforços incomparavelmente maior e conducente a um conhecimento mais profundo do género; ii) a focalização num género único possibilita a tomada de consciência mais fina dos múltiplos percursos pedagógico-didáticos possíveis, consoante a turma, as suas dificuldades, o nível de ensino, os parâmetros do género a ensinar; iii) a concentração num género permite um trabalho mais apurado de previsão da progressão ao longo dos ciclos e de comparação de resultados respeitantes à evolução dos alunos desde as produções iniciais – pedidas sem qualquer ensino prévio incidente no género – às produções finais – estas, produtos de sequências de ensino focadas em ensinar de forma explícita e organizada o género em causa.

Nesta linha, urgia convocar um género textual de matriz narrativa que, no entanto, tivesse algum grau de novidade e de complexidade para professores e alunos. Elegemos, por conseguinte, a fábula, habitualmente muito mais trabalhada em compreensão leitora. Garantíamos, assim, simultaneamente, uma plataforma de conforto com um grau de desafio gerível. Embora os programas de 2015 concentrem as fábulas no 2.º ciclo, o programa anterior, de 2009 – que não deixou, abruptamente, de ser um referencial, e que o era no ano da formação em causa (2011) – previa a possibilidade de trabalho didático com fábulas ao longo de todo o EB. Este critério foi decisivo pois, de acordo com a nossa matriz formativa, pretendíamos promover uma progressão lógica por ciclos, para não perpetuar lógicas de repetição infrutíferas. Assim, a fábula perpassava os três ciclos do EB, com a vantagem de servir de alegoria para os comportamentos humanos, o que a tornaria mais interessante mesmo para os alunos mais velhos, expectavelmente mais críticos do mundo que os rodeia. Destaca-se o seu cariz exemplar, pela moralidade e, geralmente, final feliz, ultrapassando a crise inicial e sendo recuperada a harmonia, elementos fundamentais em histórias para crianças (Pereira, 2006).

Metodologia

A presente pesquisa parte da análise de um corpus de textos do género “fábula” produzidos, em forma de reconto ou criação, por alunos dos três CEB, num total de 575 textos. As produções foram obtidas durante uma formação, num agrupamento do distrito de Aveiro, no âmbito do projeto ProTextos, coordenado por Luísa Álvares Pereira. Um primeiro grupo de textos foi obtido antes da administração da sequência de ensino (PI, produções iniciais ou pré-testes, num total global de 297) e um segundo grupo de textos foi recolhido depois de terminada a formação (PF, produções finais ou pós-testes – total global de 278). A instrução de escrita fornecida aos alunos para desencadear as PI foi previamente testada, a fim de assegurar tratar-se de um pedido facilmente entendido pelos alunos do primeiro ciclo, permanecendo adequado no terceiro ciclo.

Em ambos os momentos, foram coletadas produções textuais de turmas cujos professores frequentaram a formação (GE, grupos experimentais) e de outras turmas em que foram recolhidas as produções textuais nos mesmos momentos temporais, mas cujos docentes não participaram da referida formação administrada (GC, grupos de controlo). Ambos os grupos incluem turmas dos três CEB. As instruções de escrita geradoras das PF nos GE foram



decididas pelos professores como parte integrante das sequências de ensino que construíram em contexto formativo: alguns professores pediram para os alunos recontarem uma fábula conhecida ou inventarem um texto desse gênero; outros devolveram as PI e pediram reescrita ou nova fábula – recontada ou inventada. Outros, ainda, pediram a reescrita em prosa duma fábula analisada como “texto mentor” (Pereira, Cardoso, & Graça, 2013b) em verso; outros pediram uma fábula inventada a partir de um provérbio (trabalhados num dos módulos da sequência de ensino desse professor); maioritariamente, as instruções de escrita final foram apresentadas por escrito. Já no caso dos GC, foram criadas duas instruções finais – uma para o 1.º e 2.º CEB e outra para o 3.º CEB; a primeira, dando a opção de reconto ou de invenção de fábula; a segunda, pedindo uma fábula original, como forma de crítica social.

De entre todas as turmas envolvidas neste processo, escolhemos, para a presente análise, uma amostra de uma turma de cada ciclo, para cada um dos grupos, como explicitado na Tabela 1, totalizando 216 textos:

Tabela 1 – Distribuição dos textos do corpus pelos momentos de produção e grupos envolvidos³

Turma	Produção inicial (fev. 2011) Total de textos	Produção final (maio 2011) Total de textos
GE 4.º	24	23
GE 6.º	24	23
GE 8.º	10	12
GC 4.º	18	17
GC 6.º	17	18
GC 9.º	14	16

Depois de recolhidas, as produções textuais foram analisadas segundo uma grelha elaborada⁴ para o efeito, permitindo comparar os diversos anos entre si, bem como a influência ou não das oficinas de formação na escrita destes textos – ou seja, o efeito “formação”, por um lado, e o efeito “ensino”, mediado pela formação. Recordemos também que os parâmetros definitórios do gênero “fábula” foram objeto de estudo, na formação, e de posterior ensino, em sala de aula, em conformidade, por um lado, com as orientações programáticas para o ano em causa, e, por outro, com as dificuldades que os professores, na formação, encontraram nas produções iniciais (Pereira & Cardoso, 2013). Os “objetos de ensino” tiveram, assim, condições

³ Dentro do corpus global do ProTextos, as turmas aqui selecionadas têm, seguindo a mesma ordem da tabela, os seguintes códigos internos: GE10, GE3, GE15, GC1, GC2, GC3.

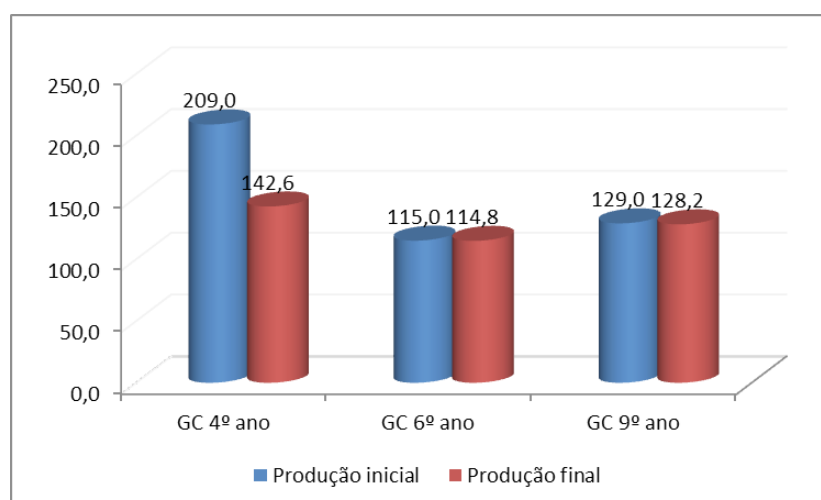
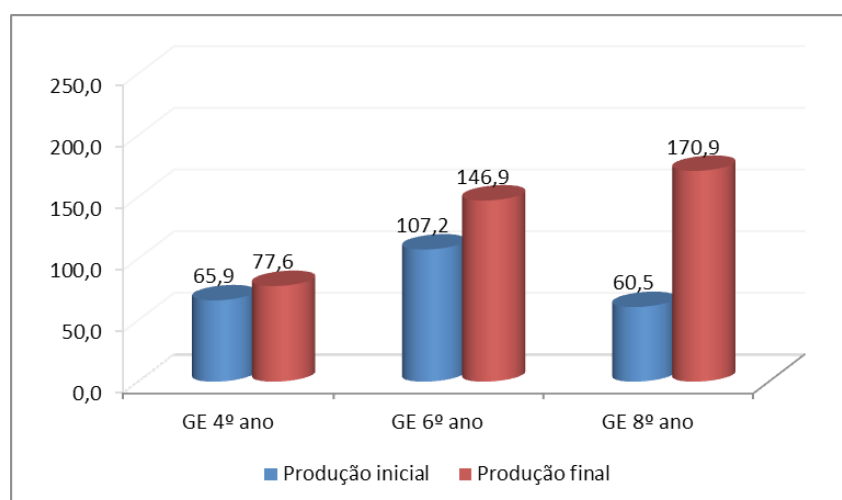
⁴ O estudo total compreendeu uma primeira análise de duas turmas do 1.º CEB, tendo sido vistos aspetos mais detalhados dos textos, e uma segunda análise geral, apenas do 1.º ciclo, em que, nos 218 textos produzidos, foi analisada a materialidade da língua, os parâmetros definitórios da fábula, conteúdo e organização interna.



para se erigirem em “objetos de avaliação”, em termos pedagógicos (dispositivos de auto e de heterorrevisão textual; feedback do professor para o aluno) e em termos formativos, já que, para efeitos de formação, os docentes foram convidados a encetar uma análise das PF da sua turma e uma reflexão crítica sobre a sua atuação.

Resultados

Sendo consensual que a fábula é um texto narrativo de pequena extensão, interessou-nos aferir se os alunos tinham essa representação do género. O parâmetro utilizado foi o número total de palavras por texto. Com base nas contagens efetuadas, elaborámos os gráficos 1 e 2.



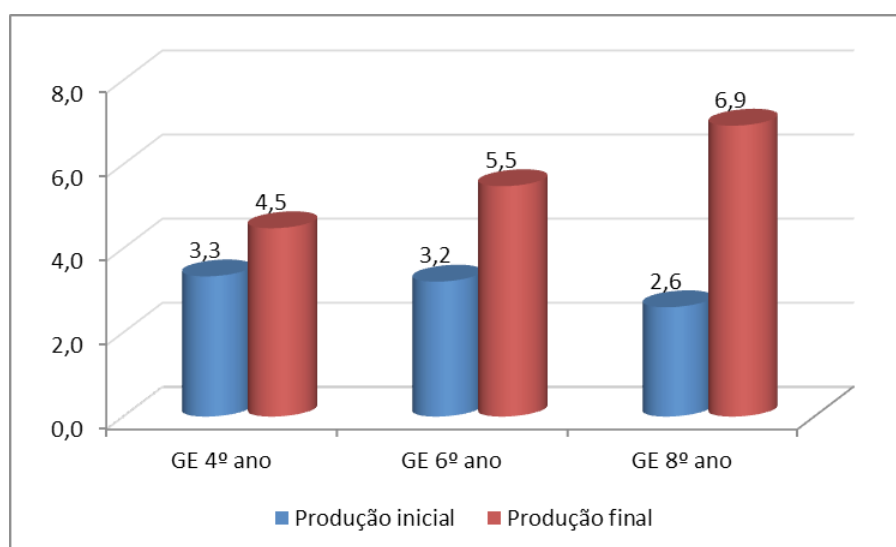
Gráficos 1 e 2 – Média de palavras por texto nos GE (em cima) e GC (em baixo)

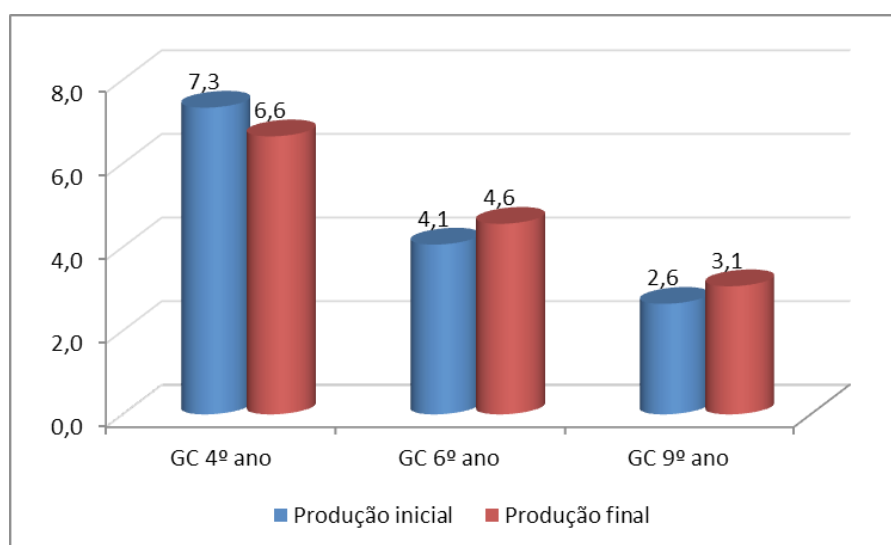


Em termos globais, e ao nível da extensão, os resultados não diferem muito entre os GE (Gráfico 1) e os GC (Gráfico 2): os textos não são muito extensos. Verifica-se, no entanto, que os textos do primeiro grupo são mais sucintos do que os do segundo: no primeiro caso constata-se uma média global de 103,2 palavras por texto e, no segundo caso, uma média global de 140,7 palavras por texto. Não tendo, à partida, sido balizada a extensão da produção solicitada, podemos atribuir à representação dos alunos e à sua experiência de escrita escolar a extensão que decidiram dar aos seus textos. Na análise dos dados patentes nos gráficos, não podemos deixar de salientar que, no caso dos GE, a tendência foi para aumentar o número médio de palavras por texto entre a produção inicial e a produção final, facto particularmente acentuado no caso do terceiro ciclo, em que o número médio de palavras quase triplicou. Tal facto poderá dever-se a uma melhor apropriação do género fábula decorrente da formação ministrada, nomeadamente através da inserção de elementos textuais típicos como é o caso da moral, como veremos adiante. Já no GC, não houve aumentos visíveis, tendo mesmo, no caso do primeiro ciclo, ocorrido uma descida acentuada neste indicador quantitativo.

Para além da extensão do texto, interessou-nos averiguar a sua divisão em parágrafos. Na verdade, a construção destas unidades é reveladora da organização temática do texto e da sua divisão em unidades de sentido consideradas pelo escrevente de acordo com as especificidades do género. No caso da fábula, por exemplo, poderá haver mudança de parágrafo entre a complicação e as peripécias, entre estas e a resolução e a situação final, sempre que se verifique discurso direto e, sobretudo, será de esperar que a moral figure num parágrafo próprio. Dada a pequena extensão dos textos, no entanto, o número de parágrafos pode ser bastante reduzido.

A contagem do número de parágrafos das fábulas dos nossos informantes forneceu-nos os dados que apresentamos, em seguida, nos gráficos 3 e 4.

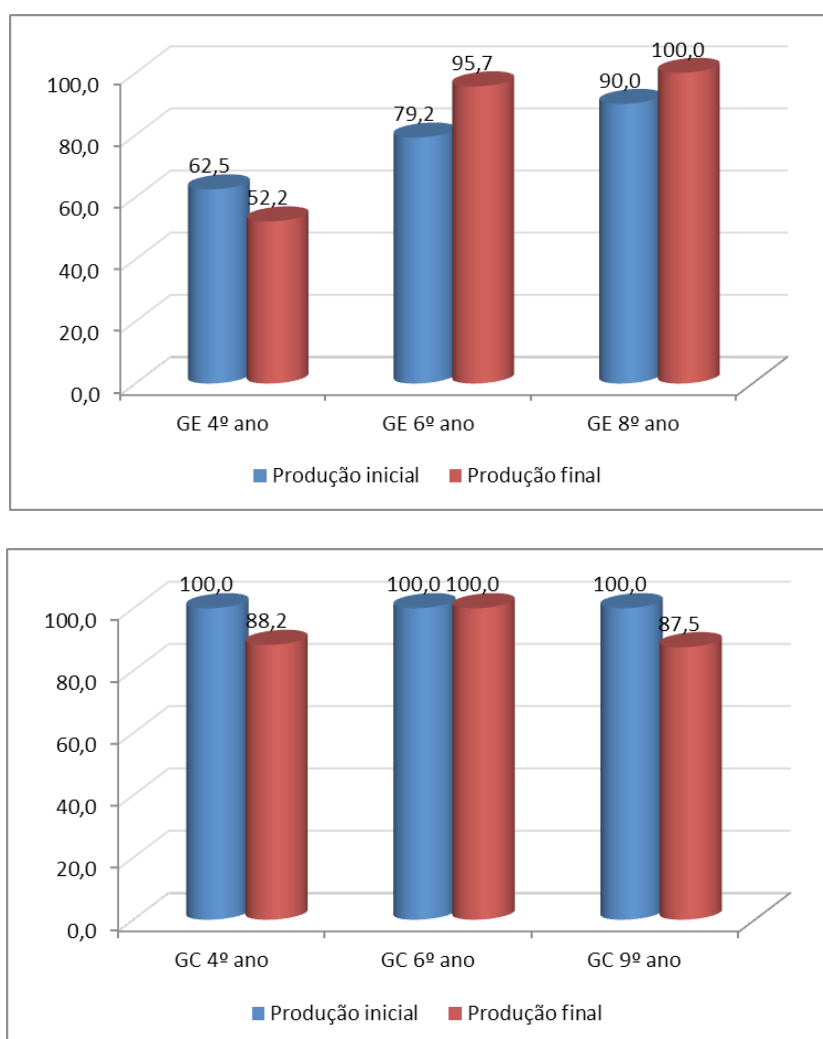




Gráficos 3 e 4 – Média de parágrafos por texto nos GE (em cima) e GC (em baixo)

A observação destes gráficos deixa bem clara a tendência que se verificou nos GE para aumentarem o número de parágrafos depois de terem tido aulas sobre fábulas (sequências de ensino preparadas pelos seus professores na formação). Em certa medida, este aumento pode também ser explicado pelo facto de, como vimos acima, os textos terem também aumentado de extensão. Podemos, no entanto, também colocar a hipótese de que a consciencialização sobre as fases constituintes da sequência narrativa tenha levado os alunos a separá-las em parágrafos, nomeadamente o parágrafo da moral. Já nos GC esta tendência não se verificou, tendo a média de parágrafos por texto aumentado muito pouco ou mesmo, no caso do primeiro ciclo, sofrido uma diminuição.

Passando a uma análise um pouco mais aprofundada, tivemos em consideração as rasuras dos textos manuscritos pelos nossos informantes. Essas marcas refletem o processo da escrita no ir e vir das escolhas inerentes à sua construção. Na dinâmica da escrita, a rasura gráfica é a parte visível de uma construção intelectual, nem sempre linear e fluente no seu processo de criação. A prova dessa dificuldade está bem patente nos gráficos 5 e 6, que mostram que a maioria dos textos se apresentava rasurada. Em todos os grupos analisados a percentagem de textos com rasuras foi sempre superior a 50% e, excetuando o GE de 4.º ano, as percentagens oscilaram entre os 80 e os 100%.



Gráficos 5 e 6 – Percentagens de textos em que se verificou a ocorrência de uma ou mais rasuras - GE (em cima) e GC (em baixo)

A quantidade de rasuras por texto, no entanto, não parece ser muito grande. Apenas três das 116 produções dos GE e nove de entre os 100 textos dos GC estavam bastante rasurados. Este resultado pode estar relacionado com a in experiência dos escreventes:

De nombreuses recherches en témoignent: les scripteurs inexpérimentés (les jeunes autant que les adultes) révisent peu et portent essentiellement leur attention à des problèmes de surface, tels que l'orthographe. Ils sont nombreux à s'imaginer qu'écrire, pour un expert,



c'est créer d'un seul jet un texte bien construit exprimant avec précision le sens recherché.
(Dolz & Schneuwly, 2001, p. 6)

Mesmo assim, observa-se que, nos GE, da PI para a PF, o número de rasuras aumenta no 2.º e 3.º CEB, gerando a hipótese de que tenha ocorrido a máxima de que “texto riscado é texto pensado”, isto é, os alunos, mais conhecedores do género, tinham ativados mais critérios de êxito da produção textual, orientadores de decisões de escrita. No caso dos GC, estas rasuras ou diminuem ou se mantêm. Vale a pena ainda notar que os próprios professores parecem ter relativizado a necessidade de os alunos apresentarem um texto final “limpo”, tendo percebido que é mais importante a mediação do processo escritural que possa ocorrer em aula.

Independentemente da quantidade de rasuras, poucos são os textos que as não apresentam. De facto, o ato de rasurar, quer gráfica quer oralmente, é inerente ao próprio processo da escrita e resulta, como afirma Eduardo Calil, de um conflito entre o previsível e o imprevisível:

(...) a prática de textualização indicaria uma tensão entre o previsível e o imprevisível, o estável e o não estável. Essa tensão é atravessada todo o tempo pelo efeito de unidade e efeito retroativo. Cada letra, cada sinal, cada termo ou palavra abre e fecha concomitantemente campos de interpretação, possibilitando a cada instante a ressignificação do que já-(está)-lá. (Calil, 1996, p. 96)

A estratégia adotada pelos alunos aquando da rasura não foi sempre a mesma. Encontramos, no nosso corpus de análise, pelo menos cinco procedimentos diferentes, que passaremos a apresentar, ilustrando com exemplos:

a) A expressão linguística rejeitada é riscada e a nova versão, caso exista, é escrita por cima ou à direita, como se pode observar na Figura 1:

- já ~~veio~~ - disse a tartaruga - de onde ^{este} vem ~~barulho~~, ~~vai~~ ~~sem da casa~~

Figura 1 – Exemplo de rasuras em que o escrevente risca a expressão rejeitada

A opção por escrever a versão final por cima ou à direita da expressão riscada pode dever-se simplesmente ao momento em que o escrevente decide rasurar. Assim, no exemplo da figura 1, se o momento em que o aluno decidiu alterar “o” para “este” ocorreu depois de “barulho” já estar escrito, não lhe sobrou espaço à direita para escrever a reformulação, pelo que optou por colocá-la em cima. Já no segundo caso, quando decidiu alterar “vai” para “vem”, o aluno certamente ainda não tinha escrito “da casa”, pelo que pôde colocar a nova formulação à direita da rasura. Este tipo de rasuras foi o mais utilizado no corpus, podendo apresentar-se sob a forma de traços horizontais, cruzeiros ou borrões mais ou menos compactos.



b) A expressão linguística rejeitada é colocada entre parênteses e a nova versão é colocada por cima ou à direita, como se pode ver na Figura 2:

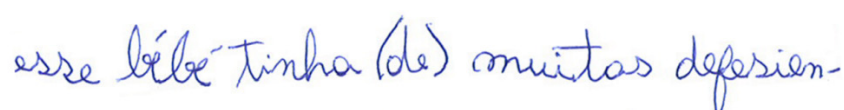


Figura 2 – Exemplo de rasura em que o escrevente coloca a expressão rejeitada entre parênteses

No exemplo da figura 2, o aluno decidiu colocar um quantificador quando já tinha começado a escrever o nome, pelo que optou por colocar a porção do nome já escrita entre parênteses, marcando desta forma a respetiva rejeição.

c) Uma expressão linguística é acrescentada por cima da linha, geralmente assinalando o local da inserção com um traço em forma de v, como se mostra na Figura 3:

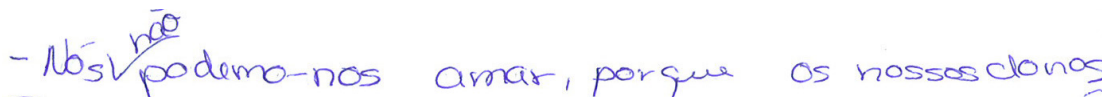


Figura 3 – Exemplo de rasura em que o escrevente acrescenta uma expressão em falta

Neste exemplo, o aluno apercebeu-se de que a primeira oração deveria ser negativa e não, como tinha primeiramente escrito, afirmativa. Na tentativa de emendar, inseriu o advérbio de negação (embora não tenha feito a devida próclise do pronome).

d) A versão editada é escrita sobre a versão rejeitada, geralmente com um traço mais grosso ou mais carregado, como se vê na Figura 4:



Figura 4 – Exemplo de rasura em que o escrevente sobrepõe uma nova versão à anterior

No exemplo acima, quando o aluno se apercebeu de que chaminé não se escreve com <x>, sobrepôs, a esse grafema, o grafema <ch>, adotando um traço mais grosso, a fim de obliterar o grafema anteriormente selecionado.

e) Utilização de setas bidirecionais, para permutar elementos textuais, ou unidirecionais, para alterar a posição de uma ocorrência dentro do texto, processo ilustrado pelo exemplo apresentado na Figura 5:



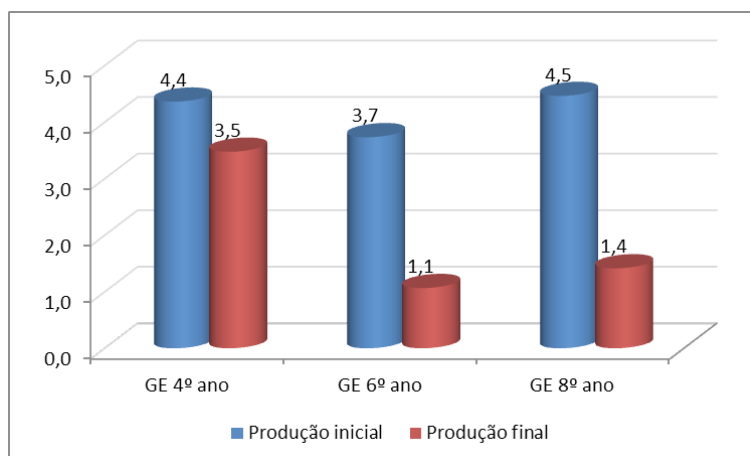
Figura 5 – Exemplo de utilização de seta para reposicionar uma expressão

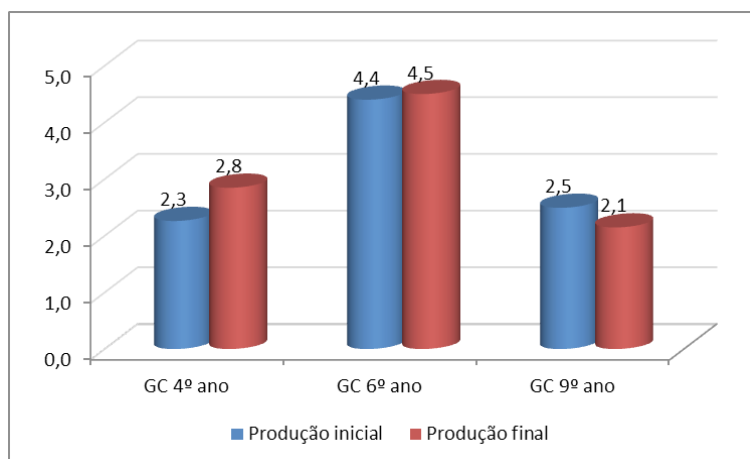
Estas cinco estratégias podem ainda surgir combinadas entre si, em procedimentos mistos, como é o caso do que aqui exemplificamos na Figura 6:

Figura 6 – Exemplo de rasura em que o escrevente adota simultaneamente mais do que uma estratégia

No exemplo patente na figura 6, o aluno assinala duplamente a rejeição de “po”, já que ao mesmo tempo a expressão surge riscada e colocada entre parênteses.

Uma parte considerável das rasuras é motivada pela correção de erros ortográficos. Também foi analisado este parâmetro no corpus de textos em apreço. Os erros ortográficos presentes nos textos foram contabilizados, no âmbito da presente pesquisa, na sua globalidade, incluindo todas as categorias constantes da tipologia de Sousa (1999): adição, omissão, substituição, inversão, maiúscula/minúscula, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos, divisão/aglutinação, irreconhecível, problemas com diacríticos. A fim de fazermos uma leitura global dos resultados, todos os erros foram contabilizados em conjunto e foi aferida a taxa de erro calculando, com base no número total de palavras dos textos, a percentagem de palavras que neles se encontravam ortograficamente mal escritas (0% seria um texto sem erros ortográficos e 100% um texto em que todas as palavras estariam ortograficamente incorretas). Os resultados assim obtidos deram origem aos gráficos 7 e 8.





Gráficos 7 e 8 – Percentagens médias de palavras com erros ortográficos - GE (em cima) e GC (em baixo)

Os gráficos 7 e 8 mostram-nos que as percentagens médias de palavras com erros ortográficos não são as mesmas em todos os grupos. Não verificamos, nem nos GE nem nos CG, uma tendência para as percentagens de erros irem progressivamente diminuindo com o avançar da escolaridade, como se poderia hipoteticamente esperar. No entanto, isso não significa que o tipo de erros e as palavras erradas tenham permanecido as mesmas. Não entraremos nesse detalhe no âmbito da presente pesquisa, mas esta é seguramente uma área de investigação que pode ser aqui bastante explorada em trabalhos futuros. Relevante, na observação destes dois gráficos, é a constatação da diminuição da taxa de erros ortográficos entre a primeira produção e a produção final, no caso das turmas experimentais, particularmente acentuada no caso do segundo e do terceiro ciclos. Já nas turmas de controlo, apenas as turmas de terceiro ciclo registam uma pequena queda na taxa global de erros ortográficos entre as duas produções, enquanto que, nos outros dois ciclos, se registaram subidas, ou seja, um pior desempenho ao nível da ortografia.

Quanto aos parâmetros definidores do género textual fábula, foi aferida, nas produções dos alunos participantes no estudo, a sua presença, de modo a que o texto se pudesse considerar uma fábula completa. Considerámos, assim, os parâmetros definitórios da fábula relacionados com o **discurso** – narrador e verbalização da moral – e com o **conteúdo** e a **organização interna** do texto. Ora a fábula é um género que pertence à ordem do narrar ficcional, caracterizada pela autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem – isto é, não requer conhecimento da situação de produção. Dito de outro modo, o narrar é autónomo e, portanto, produtor, recetor, momento e local de produção não são linguisticamente perceptíveis. Os segmentos textuais baseiam-se num mundo discursivo cujas coordenadas são claramente disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor. O mundo discursivo tende também a ser não situável – origem espaciotemporal explícita, mas indeterminada. Ora isto significa que é típico encontrarmos, na fábula, o convencionalmente designado “narrador



não participante", usando a linguagem da "transposição didática" destes parâmetros definitórios que circulou em formação e nas sequências implementadas. Relativamente ao modo de verbalização da moral, observámos, para cada texto, que tipo de moral apresentava: ausente – no caso de não ser possível extrair qualquer moralidade do texto escrito pelo aluno; implícita – quando, da orientação argumentativa dada à narrativa curta, foi possível inferir uma "lição de moral"; explícita – neste caso, o aluno pode conseguir verbalizar uma moral cujo conteúdo seja pertinente face à narrativa apresentada ou não - como aconteceu nalguns casos, em que a moral apresentada não se ajustava à narrativa apresentada. Nestes textos, o mais provável é a fábula com moral explícita mas de conteúdo não pertinente não poder ser identificada totalmente com o género fábula – encaixar-se-á, portanto, na categoria de incompleta, desde que, pelo menos, haja uma orientação argumentativa para a extração de sentido de moralidade (implicitamente).

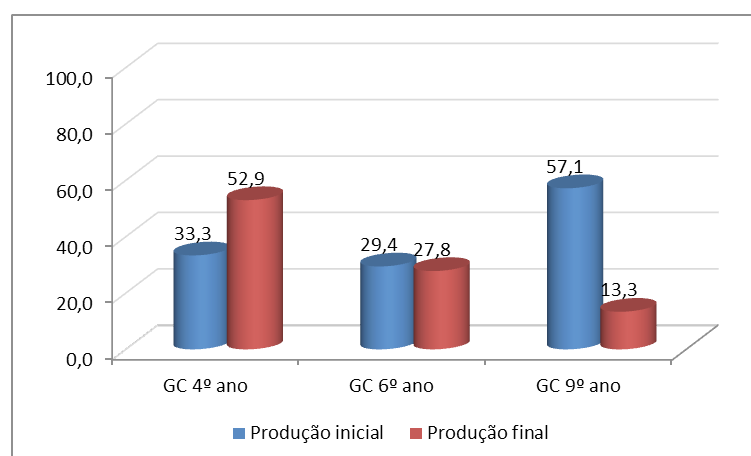
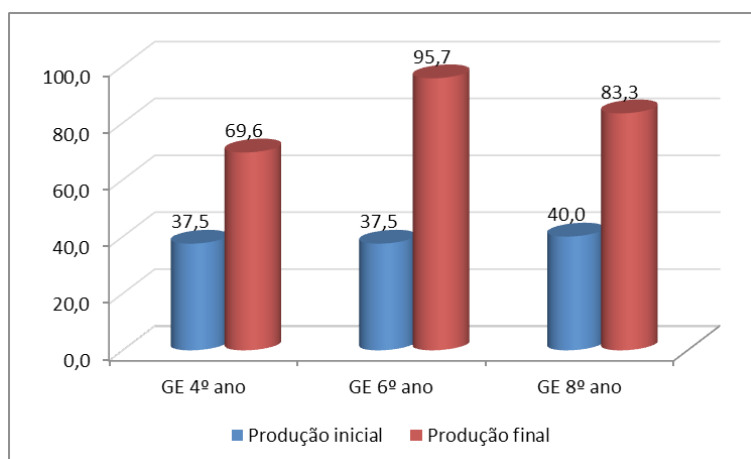
No que diz respeito ao conteúdo e organização interna do texto, na análise geral de todas as produções de todos os ciclos, não transcrevemos as personagens que surgem nos textos dos alunos. Interessou-nos, apenas, assinalar se são animais, somente, ou com outras variantes (animais com humanos ou, ainda, a presença de outros seres fantásticos), ou se não são animais. Verificamos, ainda, a existência de um acontecimento/desejo/problema/conflito que desencadeie a ação (rápida) bem como a presença ou não de antagonismo/contraste entre personagens (este antagonismo concretiza-se de várias formas, que consideramos importante vir a estudar mais em detalhe oportunamente). Fundamental para a obtenção de um texto que pudesse ser identificado como fábula foi o parâmetro da "Orientação argumentativa" – orientação para o sentido final, para extrair lição de moral – implícita ou explícita. De facto, a análise dos textos mentores e dos textos dos alunos – dos que considerávamos fábula e não fábula, à partida – levou-nos à percepção – que confirmámos através do cálculo de correlações – de que há parâmetros com mais peso do que outros na identificação do texto com o género fábula. Efetivamente, não é o facto de as personagens não serem animais que, per se, é suficiente para um texto não poder ser identificado com o género fábula, por exemplo. Nas produções iniciais, existe uma correlação de 0,94 – forte – entre a orientação argumentativa e a identificação do texto com o género 'fábula'. Nas produções finais, este valor é quase idêntico, continuando a ser indicativo de uma forte correlação (0,93) deste parâmetro com o "produto final" poder ser ou não identificado como uma fábula.

A seguir a este parâmetro da "orientação argumentativa", surge, com maior peso, a moral: nas produções iniciais, com coeficiente de correlação de 0,89 relativamente à identificação com o género; nas produções finais, este coeficiente desce para 0,60 (correlação mais moderada). Em suma, estas correlações justificam também a maior importância que atribuímos a estes parâmetros definitórios na decisão de classificação de "fábula completa", "fábula incompleta" ou "não fábula", já que demonstraram ser os que mais relevam para conseguir escrever uma fábula. As fábulas consideradas incompletas são textos que, globalmente, correspondem ao horizonte de expectativas da fábula, mas têm algumas lacunas: por exemplo, apresentam moral explícita, mas de conteúdo não pertinente (no entanto, sem esta moral verbalizada, o texto permitiria inferir uma aprendizagem coerente). Pareceu e confirmou-se estatisticamente, portanto, que a orientação argumentativa para o sentido foi o parâmetro definatório mais forte, mais importante para se obter uma fábula – mais ainda do que a verbalização da



moral (esta pode, perfeitamente, ser implícita). Nalguns casos muito particulares de textos mais extensos, cujas personagens eram animais, tinham um problema e aprendiam ou davam uma lição, não pudemos, no entanto, reconhecer que eram fábulas porque não existia um contraste forte, um antagonismo entre personagens bem marcadas – que parece essencial no cânone literário da fábula.

Da análise assim realizada, foram obtidos os resultados que se encontram patentes nos gráficos 9 e 10.



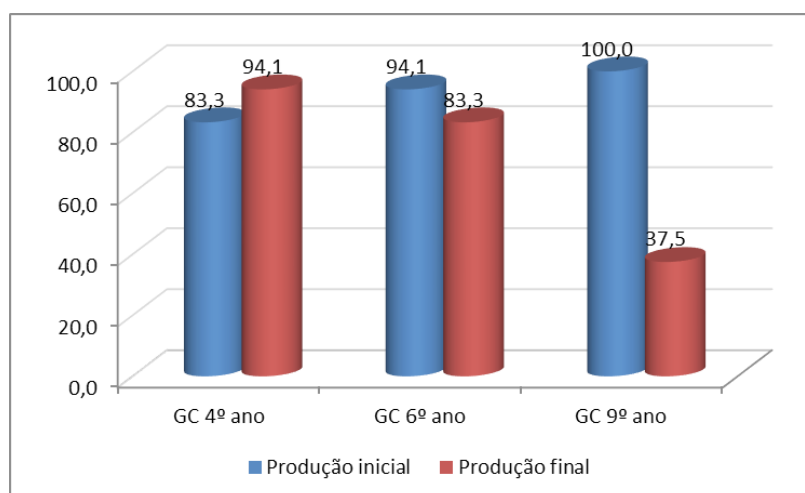
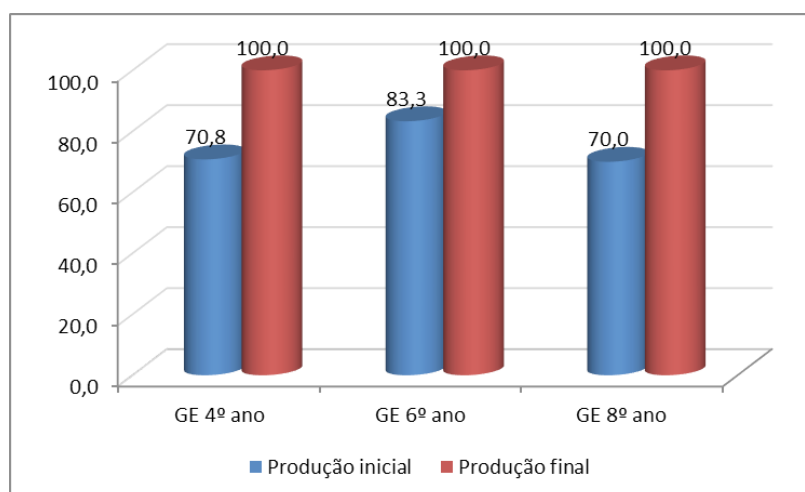
Gráficos 9 e 10 – Percentagens de textos considerados fábulas completas - GE (em cima) e GC (em baixo)

Incluídos nos critérios acima referidos estão, portanto, os parâmetros que a seguir se discriminam de forma mais detalhada. Quanto ao narrador, praticamente todos os textos analisados, quer na produção inicial, quer na produção final, apresentam narradores



não participativos. A única exceção verifica-se na produção inicial do GE de 4.º ano, em que se encontram dois textos com narrador participativo e um texto em que há narrador participativo apenas na moral.

No que respeita às personagens, foi feito o levantamento dos casos em que estas são exclusivamente animais, ou quando se verificam com outras variantes: animais com humanos ou, ainda, a presença de outros seres fantásticos. Os gráficos 11 e 12 dão conta das diferenças entre as percentagens de textos com personagens exclusivamente animais nos diversos grupos estudados.



Gráficos 11 e 12 – Percentagens de textos com personagens exclusivamente animais - GE (em cima) e GC (em baixo)

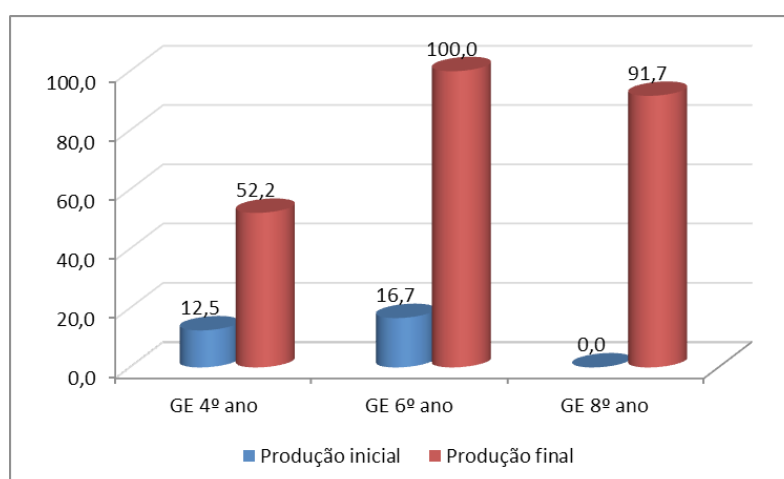


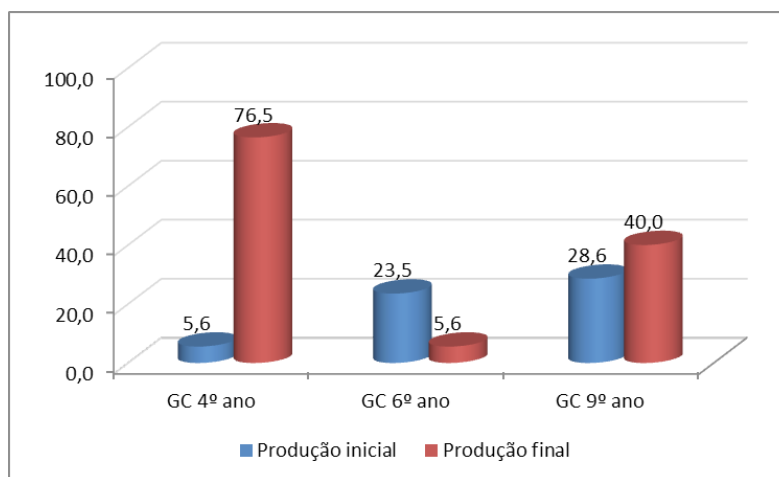
Nestes dois gráficos, mais uma vez, se verifica a tendência para um movimento crescente em todas as turmas do GE, com diferenças muito mais acentuadas do que aquelas que se verificam nos GC, em que há mesmo um caso em que, pelo contrário, se verifica uma descida abrupta na percentagem de textos com personagens animais.

Para além do narrador e das personagens típicas, o género “fábula” apresenta como uma característica definidora – e, como demonstrámos, a mais decisiva – a presença de uma orientação argumentativa:

Apesar de aparentemente simples, as fábulas são conduzidas por estratégias linguísticas responsáveis por dotar animais ou objetos de características humanas com o intuito de transmitir uma conduta de vida, o que resulta em textos altamente argumentativos. (Coelho, 1984, apud Bidarra & Reis, 2013, p. 176)

Essa orientação argumentativa tem a sua manifestação mais óbvia na explicitação de um sentido final com a extração de uma lição de moral, implícita ou explícita. Importa ainda verificar se essa moral apresenta um conteúdo pertinente em relação ao percurso diegético. No caso dos nossos informantes, os resultados da observação deste parâmetro revelaram-se muito interessantes, já que os GE se distinguiram de uma forma muito nítida dos GC. Assim, todos os GE apresentaram subidas muito visíveis na percentagem de textos com moral explícita e pertinente, o que, nos GC, apenas se verificou numa das turmas. Estes resultados, patentes nos gráficos 13 e 14, demonstram de forma muito clara, mais uma vez, a importância do trabalho com os géneros textuais em sala de aula, para uma apropriação das suas características por parte dos escreventes em formação.





Gráficos 13 e 14 – Percentagens de textos com moral explícita e de conteúdo pertinente - GE (em cima) e GC (em baixo)

O estudo do modo de verbalização da moral não foi feito nesta fase, mas poderá vir a sustentar a conceção de módulos didáticos específicos para trabalhar este parâmetro, abordando, nomeadamente: tipos de frase, incorporação no texto ou destaque em relação ao texto, verbalizada por uma personagem ou pelo narrador, formulação em jeito de máxima ou de provérbio.

Conclusões

A análise aqui levada a cabo, versando os três ciclos, é coincidente com resultados anteriormente divulgados só para o 1.º CEB (Pereira, Cardoso, & Graça, 2013a). Advogando um trabalho didático centrado no género a produzir – a fábula –, como já foi dito, a grande novidade para os professores desta formação – docentes dos GE – foi perceberem como organizar o ensino em torno de um género, apostando em dimensões muito ligadas à sua macroestrutura e parâmetros definitórios. Portanto, não é de estranhar que a desconstrução de textos mentores, conducente a uma apropriação mais consciente dos principais parâmetros que contribuem para um texto poder ser identificado com o género 'fábula', tenha sido uma das principais apostas nas sequências de ensino, em homogenia, aliás, com a formação. Destacamos, a este propósito, o tipo de atividades que foram comuns a todos os módulos das sequências de ensino, concebidos na formação:

- Pesquisa orientada de informações sobre fabulistas;
- Desconstrução de textos mentores – incompletos e completos (identificar, parafrasear, levantamento de expressões de tempo e de espaço – situação inicial - de lições de moral e conectores) – registo de conclusões;



- Reescritas de partes de texto;
- Organização, legendagem de imagens de uma fábula – planificação;
- Construção de linguagem para falar do gênero – sistematização com elaboração coletiva de guia de autorrevisão; redação de “caderno de encargos – lista de parâmetros que definem a fábula”;
- Escrita colaborativa e dramatização;
- Distinção de “fábulas” de “não fábulas” de entre produções iniciais de alunos;
- Produção final individual, acompanhada de “caderno de encargos” feito por cada aluno.

Quer em matéria de discurso quer de organização interna do texto, os alunos dos GE foram muito bem-sucedidos, tendo feito, na sua grande maioria, textos conformes ao gênero demandado. Não temos dúvidas em afirmar, portanto, que os alunos que vivenciaram percursos didáticos consistentes com “sequência de ensino” aprenderam os critérios que estavam em causa para conseguirem escrever fábulas.

O domínio dos parâmetros definitórios do gênero refletiu-se também em elementos microestruturais, transversais aos textos: aumento do n.º de palavras, melhor divisão de parágrafos, menos erros ortográficos e, até, um pouco mais de rasuras, acusando maior reflexão aquando do processo escritural.

Esta amostra é bem elucidativa, portanto, do efeito “formação” e do efeito “ensino”: um ensino mais potente, que obedeça a uma racionalidade pedagógico-didática, programado em formação, tem mais condições de produzir no aluno o “efeito de sentido” para o trabalho escolar, fulcral para que se mobilize e se empenhe na sua progressão – neste caso, na escrita.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os professores e alunos envolvidos nas oficinas de formação, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível, bem como às formadoras e investigadoras Inês Cardoso, Maria Teresa Dias, Rosa Maria Oliveira e Célia Graça, que colaboraram na preparação dos materiais, sem os quais não poderíamos ter elaborado os gráficos que aqui se apresentam.

Referências

- Adam, J.-M. (2014). *Genres de récits. Narrativité et généricité des textes*. Louvain-la-Neuve: Harmattan-Academia.
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, *Pratiques*, n.º 157-158 *Théories et pratiques des genres*, 189-200.
- Bidarra, J. & Reis, L. S. (2013). O elemento referencial na construção de significados do gênero



- fábulas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. 9(1), 174-188.
- Calil, E. (1996). Família atrapalhada: uma análise do processo de rasuramento em texto escrito por crianças. *Manuscrita. Revista de Crítica Genética*. n.º 6, 93-111.
- Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. da G., & Lopes, R. P. A. P. (2018). Os jovens e a escrita : práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*, n.º 34, 1-35. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698180899>>.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2001). La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite. *Résonances*, n. 5, 6-8. Disponível em <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33977>>.
- Gouveia, C. (2013). Evolving in Confidence: Writing Across Basic Schooling. In O. Vian Jr. & C. Caltabiano (orgs). *Estudos em Homenagem a Leila Barbara* (pp. 93-119), Campinas: Mercado das Letras.
- Moura, I. S. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á. (2006). Discursos sobre o lugar do literário no desenvolvimento das crianças. In F. Azevedo (Ed.), *II Congresso Internacional – Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário – Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, L. Á. (2014). *Sumário de Lição: A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita*.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I. & Graça, L. (2013a). Literacies by text genres: the teaching sequence in the development of writing production. Comunicação apresentada na *9th International Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE)*. Paris, Université Paris-Est Créteil (UPEC). 11-13 de junho.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013b). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In M. V. G. Dora Riestra, Stella Maris Tapia (Ed.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE. Disponível em <<https://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas>>.
- Pereira, L. Á., Pereira, L. C., & Cardoso, I. (2017). Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico para a compreensão do agir docente em Portugal. *Letras & Letras*, 33(2), 229-254. Disponível em: <<http://doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-10>>.
- Sousa, Ó. C. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.