

Contar e explicar: competências de escrita de estudantes de 5.º ano numa escola multicultural portuguesa

*Recounting and explaining: 5th
graders writing abilities in a
Portuguese multicultural school*

Teresa COSTA-PEREIRA (UIDEF/IE/UL)
teresa.costa.pereira@hotmail.com

Inês ALVES (ESELX, IPL)
inesfilipaalves@hotmail.com

Otília SOUSA (IPL/UIDEF/IE/UL)
otilias@eselx.ipl.pt

Recebido em: 09 de out. de 2020.
Aceito em: 10 de mar. de 2021.

COSTA-PEREIRA, Teresa; ALVES, Inês; SOUSA, Otília. Contar e explicar: competências de escrita de estudantes de 5.º ano numa escola multicultural portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 2, e2358, p. 1-25, maio-ago./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-22358.

Resumo: A competência de escrita é necessária e transversal a todas as áreas do currículo. A escrita é a mais complexa das atividades de linguagem e pode transformar-se num desafio tanto mais exigente quanto os alunos estiverem distantes da cultura letrada. Escrever e ensinar a escrever devem, por isso, ser práticas assíduas na sala de aula. Neste estudo, realizado no ano letivo de 2018-2019, em duas turmas de 5º ano de escolaridade, faz-se uma análise diagnóstica das competências de escrita compositiva (narração e exposição) (PETERSON; McCABE, 1991; SOUSA, 2015; MEYER, 1985) e ortográfica (RAVID; TOLCHINSKY, 2002; VALE; SOUSA, no prelo). São objetos de análise a qualidade textual, estrutura e microestruturas textuais e desvios na escrita de palavras. O estudo foi realizado num Agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) da região de Lisboa e teve como objetivos i) investigar a competência narrativa, ii) investigar a competência expositiva e iii) analisar as habilidades ortográficas (escrita de palavras) de alunos de 5º ano de escolaridade. Foram elicitados textos narrativos e expositivos e analisados a qualidade textual e os erros de escrita

de palavras. Os resultados revelam que os alunos apresentam mais dificuldades na escrita de textos expositivos do que na escrita de textos narrativos. Revelam, também, que os erros ortográficos e os erros de acentuação gráfica são áreas a precisar de intervenção. Discute-se a relevância prática dos resultados, tanto no ensino, como na formação de professores.

Palavras-chave: Qualidade textual. Texto narrativo. Texto expositivo. Erros ortográficos.

Abstract: Writing competence is transversal to all areas of the curriculum. Writing is the most complex of language activities, and it becomes an even more demanding challenge when students are far from literate culture. Writing and teaching how to write should therefore be assiduous practices in the classroom. In this study, skills in compositional writing (narration and exposition) (PETERSON; McCABE, 1991; SOUSA, 2015; MEYER, 1985) and spelling (RAVID; TOLCHINSKY, 2002; VALE; SOUSA, in press), are analyzed. Text quality, structure and microstructures and spelling are focused. The study was carried out in a TEIP cluster of schools (Educational Territories of Priority Intervention) in the Lisbon region in 2018-2019. The main objectives of this study were: i) to investigate the narrative competence, ii) to investigate the expository competence, and iii) to analyze the spelling skills of 5th graders. Narrative and expository texts were elicited, and textual quality was analyzed. The results reveal that students have more difficulties in expository texts writing than narrative texts. They also show that spelling errors and accentuation errors are areas that deserve special attention. The practical relevance of the results in both teaching and teacher training is discussed and conclusions are drawn.

Key words: Text quality. Narrative text. Expository text. Spelling.

Escrever textos narrativos e expositivos

A escrita é considerada a mais complexa das atividades de linguagem. A relação dos alunos com a escrita nem sempre é a melhor, já que escrever supõe pôr a língua *offline* (Olson, 1994). Esta relação de distanciamento e objetivação da escrita cria na tarefa de escrever um estranhamento tanto mais presente quanto a distância do aluno da cultura letrada.

No entanto, na escola, a escrita é uma atividade muito importante e surge como uma atividade natural, quando é, fundamentalmente, uma atividade cultural (DALLA VECHIA; JUNG; PETERMANN, 2019). Além do mais, é veículo privilegiado da avaliação (CARVALHO, 2013). A avaliação escrita é mais do que uma tarefa escolar, pois em muitos dos seus usos é meio de acesso quer à comunidade, quer a outras comunidades mais prestigiadas (vejam-se, por exemplo, os exames de acesso à universidade).

Se se avaliam os estudantes por meio de textos escritos, torna-se necessário ensinar a escrever os textos que se avaliam, pois a qualidade de escrita tem impacto na avaliação do conhecimento

expresso pelos alunos e, conseqüentemente, no acesso a níveis mais diferenciados de ensino ou mesmo ocupação profissional.

Uma das finalidades deste estudo é examinar as habilidades de escrita de sujeitos de quinto ano de escolaridade de uma escola multicultural e multilingue de um território TEIP, isto é, uma escola localizada num bairro económica e socialmente desfavorecido, caracterizado frequentemente pela pobreza e exclusão social e com fenómenos de abandono e insucesso escolar. Estes estudantes são oriundos de contextos, muitas vezes, afastados da cultura letrada. A investigação é compatível com correntes atuais de ensino e aprendizagem (GOLDMAN; PELLEGRINO, 2015, VIGOTSKI, 1984) de análise de escrita (ALVES; LIMPO, 2015; SOUSA, 2015; VALE e SOUSA, no prelo) e de texto (ADAM, 1992, 2008; MARNY; DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2018).

Narrar e expor por escrito são atividades que têm em comum habilidades de escrita, mas que apresentam diferenças importantes. Contar é uma atividade comum e frequente em sala de aula, mas a exposição não é assim tão comum. É, no entanto, o modo mais frequente como o saber das crianças é avaliado por escrito. Por isso, o ensino da escrita não pode deixar de fora o texto expositivo.

Narrar ou expor por escrito supõem habilidades ortográficas e compositivas. Sendo textos que partilham princípios de textualidade, organizam-se, contudo, de forma diferente. Diferem na intencionalidade, na natureza dos conteúdos (fictícios *versus* factuais), nos objetivos, na estrutura, no léxico... Esta diferença é produtiva, pois acarreta outras, por exemplo, no modo como se constrói a referência, no modo como se organiza a informação e se relacionam os conteúdos.

A escrita de textos, porém, não pode esquecer a ortografia, pois esta tem impacto na fluência e qualidade daquela. Quem escreve sem erros não sofre interrupções desnecessárias e prejudiciais para pensar a forma das palavras. Fica, assim, mais disponível para as ideias e a sua organização, não sendo os seus textos mal interpretados ou desvalorizados. A escrita de palavras com correção não é a mais importante das habilidades de escrita, mas não é, também, a menos importante, devendo, por isso, ser objeto de ensino e reflexão ao longo da escolaridade.

O texto narrativo

O texto narrativo é o texto mais universal: conta-se o nosso dia, conta-se uma anedota, uma história passada (real ou fictícia) etc. É, também, o primeiro texto aprendido pelas crianças (PETERSON; McCABE, 1991; SOUSA, 2008) e o mais trabalhado na escola. A estrutura do texto narrativo contempla normalmente a orientação, a trama e a conclusão. Na orientação situa-se o leitor, sendo o tempo, o espaço e as personagens construídos linguisticamente, marcando-se o estatuto da informação na determinação dos grupos nominais e na sua colocação. Na trama são apresentados o problema e o percurso do herói para a sua resolução. A construção explícita do problema é fundacional na narrativa, pois é o problema que desequilibra a situação inicial, justificando o percurso do protagonista, isto é, as ações do herói em busca de uma solução (SOUSA, 2008). Na conclusão é apresentada a resolução e o novo estado de coisas resultantes da demanda do herói, equilibrando novamente o estado de coisas apresentado na narrativa. O texto narrativo tem uma organização temporal causal (TODOROV, 1973). Ou seja, além da categoria tempo linguístico (marcadores temporais e da oposição dos tempos verbais na construção dos planos narrativos) (WEINRICH, 1973; FONSECA, 1992), as relações causais são também essenciais, pois o que acontece antes causa o que vem a seguir. As relações causais são um indicador de qualidade textual, e, também, um índice de desenvolvimento narrativo (SOUSA, 2008, 2010).

Num estudo sobre desenvolvimento da narrativa oral, Sousa (2008) concluiu que as crianças de 5 anos constroem a cronologia dos eventos, mas, normalmente, não constroem o problema, nem o segundo plano, nem as relações causais. As crianças de 7 anos, normalmente, marcam o estatuto da informação, opondo determinantes indefinidos para construir a existência linguística das entidades (com sistematicidade no início da narrativa e menos sistemático ao longo da narrativa), constroem o problema e constroem rudimentarmente o segundo plano e simplificadamente as relações causais. Aos 10 anos, as crianças constroem uma narrativa, marcando o estatuto da informação - opondo informação nova a informação já conhecida de quem ouve, constroem o problema e resolvem-no, opõem primeiro plano (o do domínio dos eventos) e o segundo plano (a informação que contextualiza os eventos) e constroem relações causais, explicitando a relação entre eventos e explicando, frequentemente, as razões das personagens. Como vemos,

o desenvolvimento da habilidade de narrar desloca-se do dizer o que aconteceu para o mostrar e enquadrar o que aconteceu, adotando um ponto de vista ao construir a narrativa.

Num estudo opondo narrativas orais e narrativas escritas, Silva (2002), na senda de Fayol (1985), sugere que as crianças apresentam maior competência narrativa quando contam oralmente do que quando escrevem. Fayol (1985) explica que a sobrecarga mental do uso do utensílio escrita faz com que as crianças contem melhor oralmente.

O texto expositivo

Os textos expositivos constituem uma ferramenta essencial para a aprendizagem, permitindo o acesso a conhecimento nas diferentes áreas do saber e a produção de novas informações. Saber escrever textos expositivos tem influência no percurso académico e profissional dos indivíduos. É através da exposição que se transmitem informações sobre temáticas das mais diversas áreas e é um texto muito presente nos manuais escolares.

A escrita da exposição pressupõe a mobilização de competências de natureza variada, provocando alguns problemas ao produtor do texto. As dificuldades decorrem normalmente das características específicas deste tipo de texto, nomeadamente: a) a autonomia referencial (CULIOLI, 1990, 1999); b) a organização variável (MEYER, 1985); c) o vocabulário técnico e especializado (BRAVO; CERVETTI, 2008; NAGY; TOWNSEND; LESAUX; SCHMITT, 2012); d) as estruturas sintáticas complexas e a densidade de informação (HALLIDAY, 1993); e) a configuração multimodal (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ZAMMIT, 2015). Estas características podem ser organizadas em três grandes eixos: o tópico, o vocabulário e a estrutura (DYMCK; NICHOLSON, 2010; WATSON; GABLE; GEAR; HUGHES, 2012).

Sendo a aprendizagem da habilidade de escrita um processo moroso, é imprescindível que, ao longo da escolaridade, seja ensinada explicitamente. O ensino da escrita de textos expositivos e a consequente construção de conhecimento a partir da exposição deverá, assim, revestir-se de um carácter sistemático, explícito e progressivo, recorrendo a estratégias cognitivas e metacognitivas, instrução situada e modelização.

A escrita de textos expositivos é fortemente influenciada pela leitura orientada de textos do mesmo género. A descoberta de

novo vocabulário que pode posteriormente ser integrado na escrita, a familiarização com a organização dos textos e com as estruturas sintáticas utilizadas contribui para a desenvolvimento de competências de escrita e para a construção de conhecimento através da escrita.

A seleção dos textos a disponibilizar aos alunos pode, no entanto, ser uma tarefa complexa, uma vez que nem todos os textos poderão ajudar os alunos a aumentar os seus conhecimentos sobre o tópico e sobre escrita. Miguel (1993) explica-nos que a utilização de textos construídos especificamente para a leitura em contexto escolar pode impedir os alunos de progredir em termos de leitura e escrita dos mesmos. Segundo o autor, os textos dos manuais, por exemplo, apresentam quase sempre a mesma estrutura ou são pouco transparentes em termos de organização, exigem um nível do conhecimento prévio dos alunos excessivo e pouco realista, pressupõem a realização de muitas inferências e não se aproximam dos textos que os alunos encontram quando fazem pesquisas sobre um determinado tema. É necessário também que as atividades que acompanham os textos ajudem o aluno a preparar-se para a leitura, a acompanhem e avaliem a sua compreensão em diferentes níveis (COSTA-PEREIRA; FARIA; SOUSA, 2019; VIANA *et al.*, 2012).

Os textos expositivos são os textos que, por excelência, permitem aceder ao conhecimento e são os mais utilizados em áreas como as ciências naturais e as ciências sociais (ROJAS; MENESES; MIGUEL, 2019). A leitura e a escrita destes textos estão diretamente relacionadas, apresentando-se, muitas vezes, a leitura como estratégia de recolha de informação para sustentar a escrita. É na conjugação dos conhecimentos prévios dos sujeitos sobre o tópico com a informação selecionada durante a leitura que se constrói conhecimento. A realização de atividades em sala de aula deve incluir a leitura de textos autênticos e de atividades direcionadas para a sua compreensão, bem como a realização de projetos de estudo que criem condições para a escrita e divulgação de novos textos (COSTA-PEREIRA; SOUSA, 2018). Para construírem os seus textos, os alunos precisam de clarificar o tópico a desenvolver e eleger uma ideia principal, apoiá-la em factos, detalhes, exemplos e explicações. Este trabalho de pré-escrita precisa de ser ensinado e treinado explicitamente, ajudando quer na escrita, quer na leitura, por um lado organizando textos com mais qualidade e, por outro, compreendendo melhor os textos que encontram nas suas pesquisas.

A aprendizagem da habilidade de escrita de palavras

A competência de escrita supõe, além da competência discursiva e de modalidade (a linguagem escrita é diferente da oral – seleção de vocabulário, sintaxe, marcação da relação com o interlocutor, etc.), conhecimento notacional, isto é, habilidades para registrar no papel as frases e palavras que transcrevem as ideias de quem escreve. A competência notacional engloba, entre outras, a escrita correta de palavras (RAVID; TOLCHINSKY, 2002; SOUSA, 2015). A escrita correta de palavras é importante tanto na leitura (MARTIN-CHANG; OUELLETTE; MADDEN, 2014; RAKLIN *et al.*, 2019) como na escrita (ALVES; LIMPO, 2015). Na leitura, porque uma representação precisa das palavras facilita o processamento do *input* visual e a sua transformação em *output* auditivo e, na escrita, porque uma transcrição realizada com esforço consome atenção que é necessária aos processos de ideação, de composição e sintático-semânticos que contribuem para a qualidade textual. Mormente, a precisão de escrita de palavras tem impacto na vida académica, profissional e pessoal dos sujeitos. Quem dá erros é frequentemente visto por pares e outros como menos instruído ou menos inteligente.

Na verdade, as habilidades de escrita, tal como as de leitura são do domínio da aprendizagem e são bastante desafiantes (CARDOSO-MARTINS; GONÇALVES, 2017; POLLO; TREIMAN; KESSLER, 2015). Não basta estar exposto à linguagem escrita para que se aprenda a escrever sem erros, ainda que a exposição possibilite aprendizagem (TREIMAN *et al.*, 2019) e o aumento da escolaridade seja acompanhado de uma diminuição de desvios (SOUSA, Ó. 1999, 2005; VALE; SOUSA, no prelo). A escrita correta de palavras depende crucialmente de ensino ao longo da escolaridade (GRAHAM; SANTANGELO, 2014), já que há desvios em que, apesar da regularidade ortográfica, se verificam erros em estudantes do ensino superior (CASTELO; SOUSA, 2017). De facto, para aprender a escrever corretamente, em português, para além do conhecimento da correspondência fonema grafema, é necessário um conjunto

(...) de conhecimentos que envolve sensibilidade ao contexto ortográfico em que o grafema ocorre, conhecimentos gramaticais, representações de padrões lexicais, enfim, conhecimentos sobre as especificidades do funcionamento da nossa ortografia, o conhecimento ortográfico elaborado. (VALE; SOUSA, J., 2017, p.64)

Dependendo do suporte teórico, são várias as propostas de categorização dos desvios de escrita de palavras (VALE; SOUSA, no prelo). As autoras propõem uma categorização baseada em princípios da psicolinguística que contempla sete tipos de erros, a saber: erros *de base fonológica*, erros *de base ortográfica*, erros *de base lexical*, erros *de base de acentuação gráfica*, *múltiplos/complexos*, *maiúscula/minúscula* e *outros*. Cada um dos tipos supõe diferentes tipos de conhecimento a mobilizar na hora de grafar as palavras: conhecimento fonológico – a componente fonológica não é preservada, ortográfico – a componente fonológica é preservada, mas há desvios em relação à forma escrita da palavra, lexical – a identidade lexical não é preservada, de acentuação gráfica e maiúscula/minúscula. Os erros *múltiplos ou complexos* observam-se quando há mais do que um erro numa mesma palavra e os erros categorizados como *outros* englobam os erros em que não se compreende o conhecimento de base que falhou. Os erros fonológicos e os ortográficos são subdivididos em subcategorias, dependendo do tipo de conhecimento mobilizado.

A aprendizagem da competência textual

A diversidade é grande nas nossas salas de aula: diversidade linguística, social, cultural, individual. A heterogeneidade dos grupos e a forma como decorre o ensino supõem a realização de uma avaliação que inclua as diferenças existentes na sala de aula, para se planificar o ensino que leve em conta o que os alunos já sabem e os domínios a necessitar de ensino e aprendizagem. Aqueles alunos cuja língua materna não é o Português enfrentam desafios ainda mais exigentes do que os estudantes para quem o Português é língua materna. Além destes estudantes, aqueles cujo desenvolvimento linguístico não esteve próximo da linguagem escrita (vocabulário, estruturas sintático-semânticas, etc.) também precisam de ajuda. Por isso, na escola, um contacto intencional com a linguagem escrita e um ensino explícito e sistemático da escrita dos diferentes tipos de texto são importantes. Se os textos narrativos estão presentes no ensino da língua, o ensino dos textos expositivos, tanto na leitura como na escrita é quase nulo. No entanto, estes são cruciais quer na construção de conhecimentos nas diferentes áreas disciplinares, quer na aprendizagem de texto, de vocabulário, de estruturas sintáticas complexas, etc., quer ainda na componente avaliação, na maior parte das áreas disciplinares.

O texto é entendido como um todo uno e coeso (HALLIDAY; HASAN, 1984) regido, segundo Charolles (1978), pelas metarregras da coerência: progressão, continuidade, relação e não contradição. Coesão e coerência são princípios de níveis distintos que contribuem para a organização da informação, definindo a própria textualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Enquanto a coesão é marcada linguisticamente, a coerência tem a ver com a relação entre a representação de mundo presente no texto e as representações de quem reconstrói os sentidos dos textos.

A reconstrução e a construção das coesão e coerência textuais (FÁVERO, 2006) são importantes na leitura e na escrita. São também objetos de ensino e aprendizagem em toda a escolaridade: na escolaridade básica, no ensino secundário e no ensino superior (KELLOGG, 2008). Dado que os textos variam conforme as esferas de ação do sujeito (BAKTHIN, 2003), a leitura e a escrita são ensinadas de acordo com as necessidades de aprendizagem. Por isso, é necessário conhecer as características dos diferentes textos: tanto da forma, como do material linguístico, de modo a explicitar características dos textos que podem colocar problemas, por exemplo: referência nominal e temporal (PEREIRA, 2008; SOUSA, 2008), vocabulário (COSTA-PEREIRA, 2019) progressão da informação, inferências.

Estudo

O estudo é de cariz misto, qualitativo e quantitativo. Enquadra-se sobretudo no paradigma qualitativo porque tem como ponto de partida a análise de diversas categorias para, a seguir, quantificar os dados analisados. Analisaram-se a estrutura, os tempos verbais e as relações de causalidade nos textos narrativos, a qualidade global e os segmentos narrativos, descritivos e explicativos nos textos expositivos e ainda as categorias de erros. Por sua vez, também se enquadra no paradigma quantitativo, visto que se procedeu a cálculos de quantidade e percentagem, após a identificação das diferentes categorias analisadas. Acima de tudo, trata-se de uma pesquisa de diagnóstico para conceber uma intervenção pedagógica diferenciada.

Contexto

O estudo foi realizado numa escola pública de um TEIP da região da grande Lisboa. Sendo a escola multicultural, serve uma população com taxas elevadas de imigração. Além da questão linguística

dos estudantes (DOCKRELL *et al.*, 2021), a questão do ambiente familiar e de literacia é também de referir, dado que a maioria dos pais possui taxas baixas de escolarização e profissões com baixos requisitos de literacia.

Objetivos e questões de investigação

O estudo ocupa-se da problemática da competência de escrita compositiva (narração e exposição) e ortográfica em sujeitos do 5.º ano de escolaridade. Tem como principal objetivo analisar a competência de escrita em sujeitos do 5.º ano de escolaridade, nomeadamente através da análise específica da competência narrativa, da competência expositiva e das habilidades ortográficas dos alunos.

Definiram-se, também, algumas questões-problema que orientaram a investigação, nomeadamente: i) Qual a competência de escrita de texto narrativo e expositivo de estudantes do 5.º ano de escolaridade? ii) Quais as maiores fragilidades ao nível do conhecimento ortográfico? iii) Quais as áreas de escrita que necessitam de uma maior intervenção?

Participantes

A amostra, por conveniência, foi selecionada dentre as turmas que constituíram os grupos de intervenção da segunda autora, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Ensino.

Participaram no estudo estudantes de duas turmas do 5.º ano, num total de 30 alunos, 12 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com uma idade média de 11 anos e 2 meses. Dois dos alunos que participaram no estudo beneficiavam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, 7 alunos já tinham ficado retidos, 14 frequentavam o apoio a Português e 12 eram de famílias oriundas dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa).

Recursos

O estudo teve como base a análise de 60 textos, dois de cada aluno: um narrativo e um expositivo. Os textos foram elicitados com duas propostas de escrita entregues aos alunos. Para o texto narrativo foi solicitada a escrita de um texto com narração de eventos e escrita de diálogos (SOUSA, 2018), tendo por base um estímulo de quatro imagens.

No caso do texto expositivo, foi usada uma proposta (COSTA-PEREIRA, 2019), na qual era pedido aos alunos que descrevessem a Ponte 25 de abril e explicassem a sua importância para as pessoas e para a cidade de Lisboa.

Procedimentos

No início da investigação, os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo, bem como as estratégias e as tarefas a realizar.

As duas turmas escreveram os textos em casa e procedeu-se à sua análise a fim de realizar um diagnóstico das habilidades de escrita dos alunos, para, a partir destas, planificar o ensino a realizar durante o estágio pedagógico.

Instrumentos de análise

Os textos produzidos pelos alunos foram avaliados de acordo com os seguintes parâmetros: texto narrativo: (i) estrutura da narrativa (TODOROV, 1973); (ii) configuração gráfica e gestão das vozes do texto (SOUSA, 2018; TEBEROSKY; SEPULVEDA; SOUSA, 2020); texto expositivo: (i) qualidade textual (COSTA-PEREIRA, 2019) e (ii) fragmentos discursivos (ADAM, 2008). A extensão textual, ortografia (VALE; SOUSA, no prelo), as relações de causalidade (SOUSA, 2008, 2010) e as relações entre tempos verbais (FONSECA, 1992; SOUSA, 2008) foram analisados nos dois géneros.

Resultados

Neste estudo, analisam-se 60 textos escritos: 30 textos narrativos e 30 textos expositivos, de que se apresentam dois exemplos nas figuras 1 e 2, de 30 alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade de uma escola pública da grande Lisboa, inserida num TEIP.

Figura 1 - Exemplo de texto narrativo

Nome: _____
Data de Nascimento: _____
Data: 30/03/19

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma história e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão Brinquinho

Uma vez, certo dia, brincava um cão que me tinha tido que gostava muito de brincar, ele brincava com as bolas e brincava a jogar, não desistia. O cão um dia estava a brincar com as bolas e nem quando chegou ao fim do jogo.

Fonte: Atividade elaborada pelas autoras com base numa proposta de Sousa (2018).

Figura 2 - Exemplo de texto expositivo

Proposta de escrita

Nome: _____ Turma 5^ªF
Data: 29/03/19 Data de nascimento: _____

A ponte 25 de Abril é importante, mas nem toda a gente a conhece. Para dar a conhecer a ponte às pessoas de longe, escreve um pequeno texto para ser publicado numa revista. Escreve esse texto, dizendo o que sabes sobre a ponte: descreve-a e explica porque é que é importante para as pessoas e para a cidade.



A Ponte 25 de Abril

A Ponte 25 de Abril foi criada no dia da independência, mas tem a idade da avó mas se foi no dia da independência a ponte tem cerca de 2 metros e tal, porque tem 3 faixas em cada lado, tem forma muito mais ao mesmo tempo. Certo dela, é fácil de ir para Alentejo. (Tem muita gente) e feita de ferro, tem pintura com ela para durar mais rápido. Toda a gente dela, é um grande símbolo de independência.

Fonte: Atividade realizada com base numa proposta de Costa-Pereira (2019).

O *corpus* tem um total de 6973 palavras, verificando-se que os textos narrativos são mais extensos do que os expositivos, com uma média de 134,2 palavras no texto narrativo contra 98,2 no texto expositivo. Observa-se também uma certa variação entre os alunos, a narrativa mais extensa tem 240 palavras e a mais curta 40 palavras. Nos textos narrativos há uma média de 3,8 parágrafos e de 9,4 períodos por texto. Por sua vez, nos textos expositivos a média é de 1,8 parágrafos e de 5,6 períodos por texto.

Textos narrativos

Na análise da estrutura da narrativa, no início do texto, a designada orientação, em que estão presentes o tempo, o espaço e as personagens, observa-se que as personagens são bem construídas linguisticamente, a categoria espaço é construída em apenas 33% dos textos e apenas num texto não se constrói a categoria tempo. Em 10% das narrativas não é construído o problema e 10% não apresentam solução, embora sejam apresentadas peripécias.

No que concerne à construção de relações de causalidade, foram identificadas 52 relações causais, sendo 40 construídas implicitamente e 22 explicitamente. Os conetores mais usados nesta marcação foram: *como* e *porque*, observando-se muito incipientemente a apresentação da paisagem interna das personagens para explicar ou justificar as suas ações.

Os tempos verbais dominantes são o pretérito perfeito simples do indicativo, o pretérito imperfeito do indicativo (usado na construção do segundo plano) e o presente do indicativo nos diálogos, com uma ocorrência de respectivamente 42,99%, 20,90% e 12,9%. Os tempos do conjuntivo foram os menos representados, com apenas 0,4% de ocorrências. Além do uso dos tempos verbais na construção da tessitura textual, é de salientar o uso de perífrases aspetuais com cerca de 20% de ocorrências.

Na análise dos textos narrativos, também foi verificado se as crianças seguiram o pedido feito no enunciado “*escreve uma história e não te esqueças de escrever diálogos*”.

Observa-se que 70% dos alunos introduziram diálogo na sua história. Destes, 48% dos sujeitos usam como estratégia antepor o verbo a anunciar a fala, já 33% usam ambas as estratégias: anteposição e posposição do verbo enunciativo. Observa-se mesmo a duplicação na mesma fala, como se pode observar no exemplo seguinte:

“E de repente disse:

–Aqui vou eu! – exclamou o Max fazendo um triplo mortal encarpado com pirueta dupla e com os braços no ar.”

No que concerne ao uso dos verbos enunciativos, verifica-se o uso massivo do hiperónimo *dizer*, sendo a diversidade lexical neste domínio quase inexistente. Observam-se também dificuldades na gestão do espaço gráfico e das indicações notacionais da inscrição das vozes no texto.

Textos expositivos

Nos textos expositivos, analisaram-se: a qualidade textual; os fragmentos textuais descritivos, explicativos, narrativos, relações causais e uso dos tempos verbais.

No que concerne à qualidade textual dos textos expositivos (COSTA-PEREIRA, 2019), verifica-se que 14% dos textos se encontram no nível um (o mais baixo), 60% no nível dois, 23% no nível três e 3% no nível quatro (o mais elevado). Relativamente à análise dos fragmentos textuais, ainda que, de acordo com o pedido de escrita, fosse expectável uma maioria de fragmentos explicativos e descritivos, de facto foram identificados 34% de fragmentos descritivos e 34% explicativos, mas ainda 32% de fragmentos narrativos. Abaixo ilustra-se cada um deles:

“– Quem mandou construir foi o Salazar o nome não era ponte 25 de Abril era ponte de Salazar mais tarde mudou para ponte 25 de Abril devido à revolução do 25 de abril de 1974.” fragmento narrativo;

“A ponte tem 2277 metros de comprimento.” fragmento descritivo;

“Esta construção serviu para facilitar a comunicação entre as duas margens do rio Tejo ...” fragmento explicativo.

Quanto às relações causais, foram identificadas 22, das quais 4 são relações implícitas e 18 relações explícitas: oito introduzidas pela locução *devido a* e as restantes envolvem relações entre orações. Na marcação explícita de relação de causalidade, o conector mais frequente é o conector *porque*, seguido de *pois*.

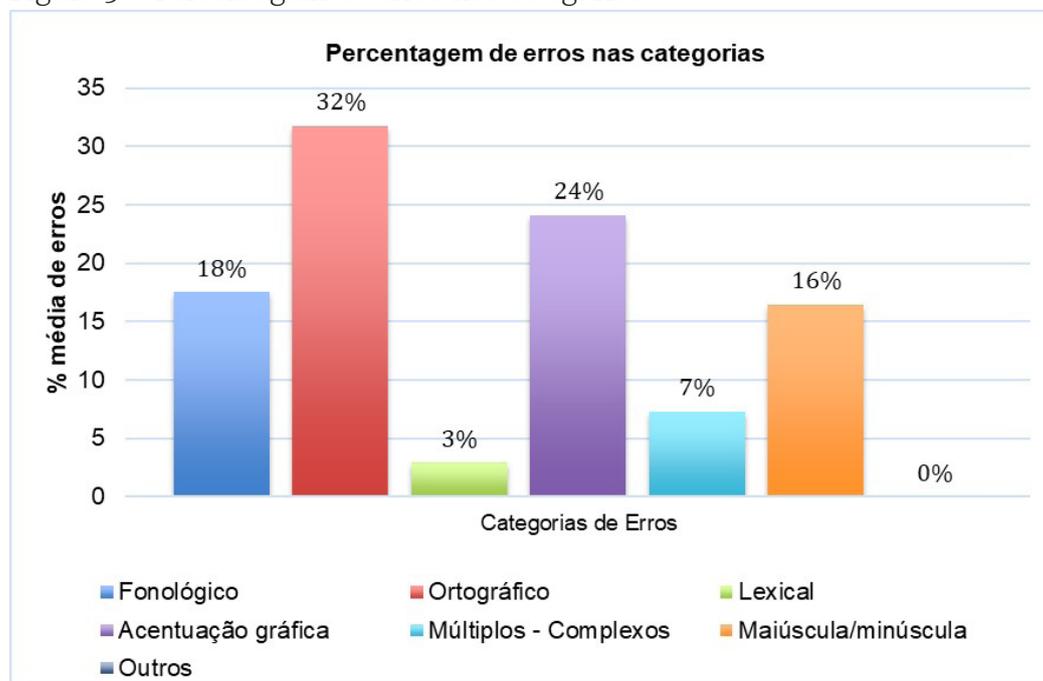
No que diz respeito aos tempos verbais, as ocorrências foram categorizadas segundo o tempo verbal utilizado. O presente do Indicativo predomina com 52% das ocorrências no total de tempos verbais, seguido do Pretérito perfeito simples com 26% e do infinitivo integrado em perífrases verbais com 15%.

Conhecimento ortográfico: escrita de palavras

Na análise de erros de escrita das palavras, os resultados revelam uma frequência de 3,9% de desvios no total de palavras, sendo a média de erros por texto de 4,6. É de salientar que 3 alunos escrevem com correção ortográfica (sem erros).

Os erros foram categorizados de acordo com a tipologia apresentada por Vale e Sousa (no prelo), que, como referido, propõem sete tipos de erros: erros de base fonológica, erros de base ortográfica, erros de base lexical, erros de base de acentuação gráfica, múltiplos/complexos, maiúscula/minúscula e outros. A percentagem de erros apurada em cada um dos tipos é apresentada na fig. 3.

Figura 3 – Percentagem de erros nas categorias



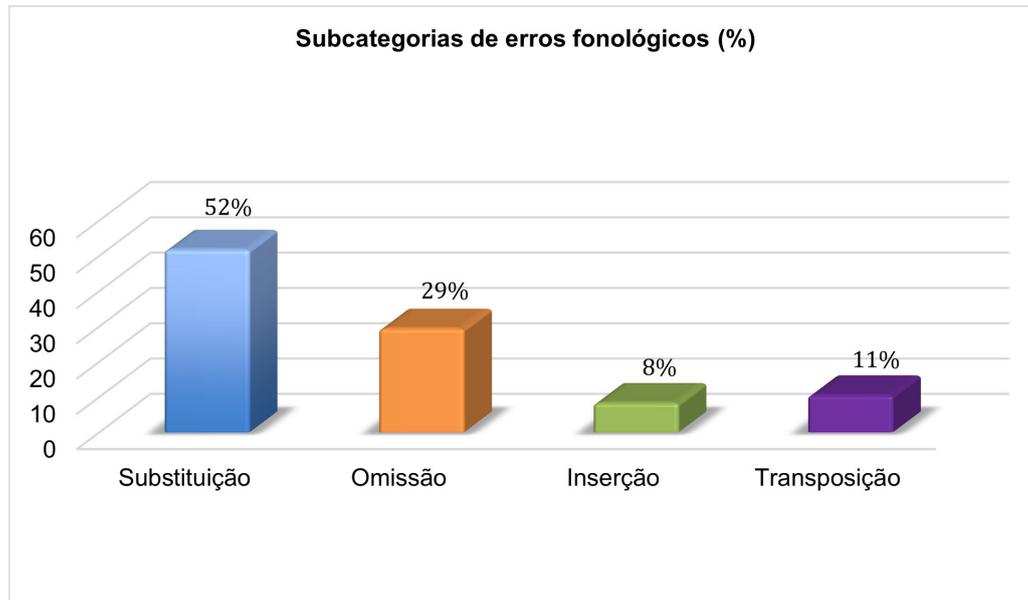
Fonte: Alves (2019).

A categoria que apresenta mais erros é a ortográfica, seguida da acentuação gráfica. Exemplos de erros de acentuação ocorreram em *<unica>, *<otimo>, *<Inês> ou *<á> em vez de <à>.

Os erros lexicais são o que apresentam uma percentagem menor relativamente aos restantes. Exemplos de erros lexicais surgiram em *<derrepente> em vez de <de repente> e *<asseguir> em vez de <a seguir>.

Os erros de base fonológica e de base ortográfica foram ainda analisados segundo as subcategorias apresentadas por Vale e Sousa (no prelo), conforme apresentado nas figuras 4 e 5.

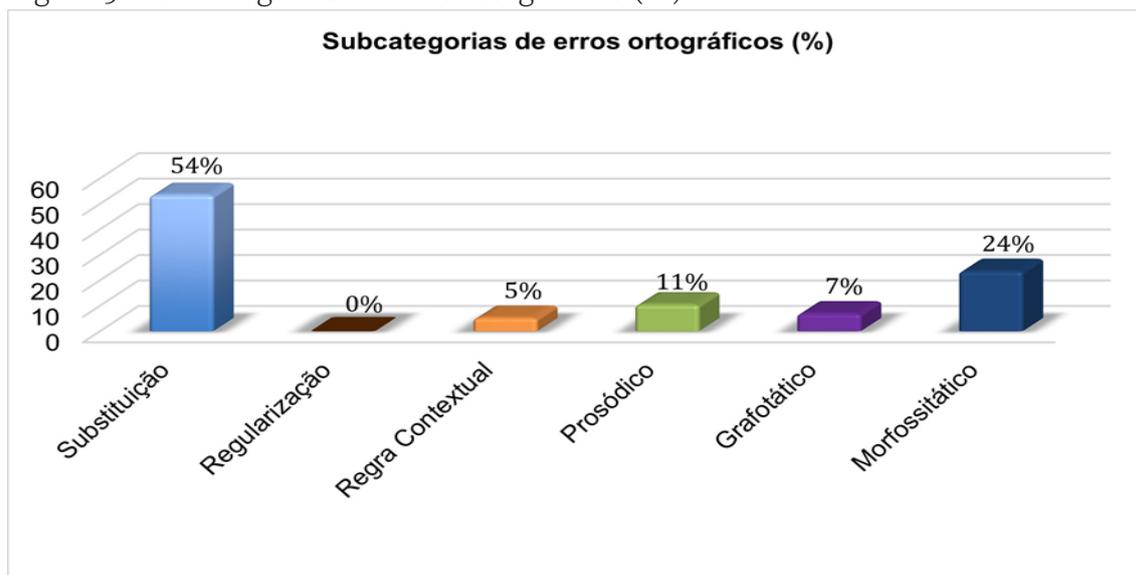
Figura 4 - Subcategorias de erros fonológicos (%)



Fonte: Alves (2019).

Como se pode observar na figura 4, tanto no texto narrativo como no texto expositivo, as substituições e as omissões são as subcategorias mais frequentes. Exemplos de substituições ocorreram em *<vico> em vez de <fico> e *<dissem> em vez de <dizem>. Exemplos de omissões ocorreram em *<apaxonado> em vez de <apaixonado> e *<reolução> em vez de <revolução>.

Figura 5 - Subcategorias de erros ortográficos (%)



Fonte: Alves (2019)

Na figura 5, as substituições ortográficas e os erros morfossintáticos surgem como as subcategorias mais frequentes. Exemplos de substituições ortográficas ocorreram em *<comessou> em vez de <começou>, por exemplo, já os desvios morfossintáticos surgiram em *<pediulhe> em vez de <pediu-lhe>, por exemplo.

Discussão dos resultados

Como ilustrado, a habilidade narrativa precisa de ser ensinada: tanto ao nível da estrutura, como de mecanismos sintático semânticos de textualização. Sendo a narrativa ficcional organizada à volta de um problema, os textos que não apresentam este não são narrativas. Na verdade, a narrativa de ficção é, normalmente, o percurso de um herói para resolver um problema (SOUSA, 2010). Sem problema a narrativa fica sem justificação. Ora a ausência de problema ou uma apresentação fruste do mesmo é preocupante no quinto ano de escolaridade, já que sugere um conhecimento fruste da estrutura deste texto. E, como fica claro na investigação, o conhecimento da estrutura textual é crucial tanto na escrita como na compreensão dos diferentes textos (DYMOCK; NICHOLSON, 2010; WATSON; GABLE; GEAR; HUGHES, 2012; SPINILLO; MELO, 2018). Também as categorias tempo e espaço surgem como necessitando de ensino explícito sobre a sua importância e como se constroem linguisticamente.

No *corpus*, três sujeitos não constroem o problema e três não apresentam solução. Assim, as suas narrativas mostram-se incipientes. Os seus textos não correspondem às imagens, narram outras situações que tendo relação com alguma das imagens, não têm em conta nem a totalidade das imagens, nem a sequência das mesmas, nem o percurso narrativo que se pode inferir a partir delas. De acordo com o desenvolvimento desta competência, este é um aspeto que não era expectável, já que os sujeitos de 10 anos constroem o problema e a solução (SOUSA, 2008).

A construção de nexos causais entre situações é fundamental, na medida em que contribui para a construção de narrativas mais coerentes e é, por isso, um bom indicador de desenvolvimento da competência narrativa (SOUSA, 2008, 2010). Como vimos, a maioria dos nexos causais são implícitos e os explícitos apoiam-se sobretudo em relações interproposicionais. De facto, a explicitação quer das condições e circunstâncias dos eventos, quer a construção da paisagem interna

das personagens (pensamentos, emoções, desejos) são mecanismos sintático semânticos fundamentais na construção de nexos causais que explicam ou justificam as ações das personagens (SOUSA, 2010).

Saliente-se que, na maior parte das orações que introduzem nexos de causalidade, predomina o Pretérito Imperfeito, o tempo verbal que, devido às suas características aspetuais, veicula informação que contextualiza ou explica as peripécias (SOUSA, 2007). Já o Pretérito Perfeito Simples (PPS) é o tempo verbal cujas características temporais aspetuais veiculam informação de primeiro plano (FONSECA, 1992; WEINRICH, 1973) favorecendo o encadeamento dos eventos e o fluir temporal. Por isso, é o tempo verbal mais usado pelos alunos nos textos narrativos, aproximadamente 43%. O PPS e o Pretérito Imperfeito do Indicativo têm papéis importantes e complementares na economia narrativa (SOUSA, 2007), veiculando o primeiro e o segundo planos (FONSECA, 1992; WEINRICH, 1973). O PPS pelas suas características temporais aspetuais veicula informação da ordem do acontecer e, assim, predomina na narração das peripécias, já o Pretérito Imperfeito do Indicativo descreve circunstâncias que normalmente enquadram e explicam os eventos da trama narrativa. Por isso, a presença do imperfeito é também importante e é indicador de competência narrativa.

Na construção do discurso direto, são usados sete verbos diferentes para introduzir fala: *dizer*, *perguntar*, *pedir*, *pensar*, *falar*, *responder* e *exclamar*. O ensino explícito de verbos introdutórios de discurso e da sua importância na compreensão das vozes do texto traria benefícios na escrita, mas certamente também na leitura (DUARTE, 2001), tanto na compreensão, como na fluência e na expressividade. Como se pode observar, esta é uma habilidade que precisa de ensino. Neste domínio, a diferenciação pedagógica faz todo o sentido, dada a variação interindividual: há alunos que apenas usam o verbo *dizer*, há um aluno que não separa narração do discurso direto e há alunos que não dominam as convenções linguísticas ou gráficas do discurso direto. É necessário ensino explícito nas dificuldades observadas.

Os segmentos textuais, base de análise assumida na avaliação de narração e da exposição, podem constituir todo um período com alguma estruturação interna, mas podem ser apenas uma frase simples e, por isso, foram designados de fragmentos ou segmentos. Na verdade, estes fragmentos estão longe da conceitualização de sequência prototípica de Adam (1992, 2008). Observa-se, sobretudo na explicação, que os fragmentos são muito curtos e pouco variados os marcadores

interproposicionais: a título de exemplo, o marcador *porque* apresenta o maior número de ocorrências: oito vezes, enquanto outro marcador – *pois* – aparece somente duas vezes. Tanto na organização do texto como no conteúdo, os textos revelaram fragilidades que também se observam no vocabulário. Como se vê, é necessário também ensino, em especial, a explicação que é muito incipiente.

Os textos expositivos veiculam informação factual e, por isso, o tempo verbal mais adequado para veicular essa informação é o Presente do Indicativo como se verifica no *corpus*. As características aspetuais do Presente do Indicativo (CAMPOS, 1998) fazem dele o tempo privilegiado na transmissão de verdades científicas ou informação factual. Como se reporta, depois do Presente do indicativo, o segundo tempo verbal mais usado é o PPS o que revela que, tal como se verificou na análise dos segmentos, a narração está ainda demasiado presente nos textos expositivos. Os indicadores sugerem que é necessário ensino explícito do texto expositivo, até porque descrever e explicar são tarefas muito comuns tanto na leitura como na escrita, em especial, nos instrumentos de avaliação de áreas de ensino (CARVALHO, 2013) como a História, a Geografia, as Ciências, etc. Como a avaliação de conhecimentos é feita maioritariamente por escrito, o ensino da exposição ajuda a melhorar a exposição de conhecimentos das diversas áreas do currículo.

Além da competência compositiva foi também avaliada a competência notacional (RAVID; TOLCHINSKY, 2002), pela análise da escrita de palavras. De acordo com a categorização de Vale e Sousa (no prelo), os erros ortográficos são os que apresentam uma percentagem mais elevada de desvios, seguidos dos erros de acentuação gráfica. Conclui-se, assim, que os erros ortográficos e a acentuação são as categorias a precisar de mais ensino. Os erros ortográficos são uma categoria que engloba escrita de palavras em que é respeitada a fonologia, mas não a convenção. Conhecer as regras, as regularidades e os padrões ortográficos de escrita é crucial já que o sistema alfabético do português é um sistema em que não há uma relação unívoca fonema grafema, observando-se inconsistências desafiantes. O conhecimento ortográfico beneficia de uma atitude vigilante, mas depende crucialmente do ensino, nomeadamente de reflexão e ensino sobre regularidades. A acentuação gráfica, em particular, beneficia do ensino de padrões acentuais e do ensino de regras de acentuação gráfica (CASTELO; SOUSA, 2017) – torna-se necessário ensinar a identificar a sílaba tónica e ensinar as regularidades de uso do acento gráfico em português.

Dada a importância da ortografia, estes alunos beneficiariam de ensino explícito e sistemático sobre ortografia (GRAHAM; SANTANGELO, 2014; TREIMAN, 2018), em particular, sobre conhecimento ortográfico e acentuação gráfica.

Notas conclusivas

Este estudo foi realizado em contexto de estágio pedagógico da segunda autora e centrou-se na avaliação diagnóstica das habilidades compositiva e de escrita de palavras em estudantes de 5.º ano de escolaridade. A escola em que se realizou o estudo é uma escola multicultural, multilingue, de tipologia TEIP. O diagnóstico mostrou as áreas prioritárias de intervenção nos dois domínios, não tendo sido possível, por falta de tempo e questões de gestão de currículo, efetuar a intervenção. Sinalizaram-se, contudo, os estudantes a precisar de apoio nos dois domínios. Este estudo diagnóstico sugere a urgência de atuação, salientando padrões de escrita a serem apreendidos pelos estudantes, quer na escrita de palavras, quer de texto, quer da organização de segmentos textuais. Este trabalho ganha ao ser realizado em articulação com a leitura, recorrendo-se a textos modelo (BARBEIRO, 2020) durante as sessões de escrita, em que o professor modeliza comportamentos e promove discussão de grupo sobre formatos sintático-semânticos e textuais.

Ressalta, também, do estudo a importância da avaliação diagnóstica que, num dado momento do processo educativo, afere das habilidades dos sujeitos em determinado domínio. Isto porque, apesar de haver referenciais de aprendizagem, as competências de escrita são um processo que precisa de investimento constante e reforço, com ensino dirigido às dificuldades diagnosticadas. Como ficou claro, ainda que os estudos de desenvolvimento indiquem que crianças de 10 anos (ou 5.º ano de escolaridade) dominam a estrutura da narrativa, observou-se que há ainda sujeitos que não organizam a sua narrativa à volta de um problema. Como se constata neste estudo, há globalmente dificuldades na escrita que precisam de ser ensinadas, com ênfase em ensino diferenciado, dado que as diferenças interindividuais são grandes, tanto ao nível da estrutura e textualização, como ao nível da escrita de palavras.

Referências

ADAM, J-M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J-M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ALVES, I. **Avaliar competências de escrita: Contar e explicar no 5.º ano de Escolaridade**. (Dissertação) (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10987/1/Relat%c3%b3rio%20final%20-%20In%c3%aas%20Filipa%20Coelho%20Alves.pdf>

ALVES, R. A; LIMPO, T. Progress in Written Language Bursts, Pauses, Transcription, and Written Composition Across Schooling, **Scientific Studies of Reading**, v.19, n.5 p.374 - 391. 2015. doi: 10.1080/10888438.2015.1059838.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBEIRO, C. A leitura detalhada – estratégias internacionais de compreensão e aprofundamento da leitura. In: SOUSA, O.; *et al.*(Coords.). **Investigação e Práticas em Leitura**. Lisboa: CIED,2020. p. 111-125.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BRAVO, M.; CERVETTI, G. Teaching vocabulary through text and experience in content areas. A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), **What research has to say about vocabulary instruction**. Newark: International Reading Association. 2008. p. 130-149.

CAMPOS, M. H. **Dever e Poder**: um subsistema modal do português. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT, 1998.

CARDOSO-MARTINS, C.; GONÇALVES, D.T. Funil” ou” Funiu”?: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento do conhecimento de padrões ortográficos de natureza morfossintática em português brasileiro. **Da investigação às práticas**, v.7, n. 3, p. 41-60, 2017.

CARVALHO, J. A. A escrita na escola: uma visão integradora. **Interacções**, v. 27, p. 186-206, 2013.

CASTELO, A.; SOUSA, O. Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. **Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais**, v.7, n.3, p. 84-107, 2017.

CHAROLLES, M. Enseignement du Récit et Cohérence du Texte. **Langue Française**, v. 38, p.7-41, 1978.

COSTA-PEREIRA, T. **Ler e escrever para construir conhecimento**. (Tese) (Doutoramento em Formação de Professores de Línguas) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42272>

COSTA-PEREIRA, T.; FARIA, C.; SOUSA, O. A função epistêmica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio. **Acta Scientiarum** – Language and Culture, v.41, n.1, p. 1-12, 2019.

COSTA-PEREIRA, T.; SOUSA, O. Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento. D. MATOS (org.). **Linguística e Ensino: Teoria e Método**. João Pessoa: Editora UFPB. 2018. p. 131-154.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation** (tome1). Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation** (tome2). Paris: Ophrys, 1999.

DALLA VECHIA, A.; JUNG, N.; PETERMANN, R. Letramento escolar: Interculturalidade e poder na produção de um artigo de opinião no ensino médio integrado. **Entrepalavras**, v.9, n.3, p. 297-323, 2019.

DOCKRELL, J.; *et al.* Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. **European Journal of Psychology of Education**, p. 1-28. 2021. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>

DUARTE, I. M. Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In Fonseca, F., Duarte, I., Figueiredo, O. (org.). **A Linguística na Formação do Professor de Português: actas do Colóquio**. Centro de Linguística da Universidade do Porto. 2001. p. 125-134.

DYMOCK, S.; NICHOLSON, T. "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. **The Reading Teacher**, v.64, n.3, p. 166-178, 2010. Disponível em: <http://doi.org/10.1598/RT.64.3.2>

FÁVERO, L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FAYOL, M. **Le Récit et sa Construction**. Paris: Nathan, 1985.

FONSECA, F.I. **Deixis, tempo e narração**. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida, 1992.

GOLDMAN, S.; & PELLEGRINO, J. Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, v.2, n.1, p. 33-41, 2015.

GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. **Read. Writ.** V.27, p.703-1743, 2014. doi: 10.1007/s11145-014-9517-0

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1984.

HALLIDAY, M. Towards a Language-Based Theory of Learning. **Linguistics and Education**, v.5, p.93-116, 1993.

KELLOGG, R. Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective. **Journal of Writing Research**, v. 1, p. 1-26, 2008.

MARNY, V.; DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. Les genres textuels dans la formation. J. Dolz & R. Gagnon (Dir.), **Former à la production écrite** Lille: Presses Universitaires du Septentrion. 2018. p.287-306.

MARTIN-CHANG, S.; OUELLETTE; MADDEN, M. Does poor spelling equate to slow reading? The relationship between reading, spelling, and orthographic quality. **Reading and Writing**, v.27, p. 1485-1505, 2014.

MEYER, B. Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. B. K. Britton & J. Black (Eds.), **Analysing and understanding expository text**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985. p. 11-64.

MIGUEL, E. S. **Los Textos Expositivos**. Madrid: Santillana, 1993.

NAGY, W.; *et al.* Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. **Reading Research Quarterly**, v.47, n.1, p.91-108, 2012.

OLSON, D. R. **The world on paper**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1994.

PEREIRA, I. S. P. Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In: Sousa, O.; Cardoso, A. (Eds.). **Desenvolver Competências em Língua Portuguesa** Lisboa: CIED, 2008. p. 173-200.

PETERSON, C.; McCABE, A. Linking children's connective use and narrative macrostructure. In: C. Peterson & A. McCabe (Eds.), **Developing narrative structure** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 29-54.

POLLO, T.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estud. psicol., Campinas** [online]. v.32, n.3, p. 449-459, 2015.

RAKHLIN, N., et al.. Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. **Contemporary Educational Psychology**, n.56, p.250-261, 2019.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. **Journal of Child Language**, n.29, p.419-448, 2002.

ROJAS, S.; MENESES, A.; MIGUEL, E. Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: how to improve achievement in science, **International Journal of Science Education**, v.41, n.13, p.1827-1847, 2019. DOI: 10.1080/09500693.2019.1641855

SILVA, A.; DIAS, L. Um estudo valíavel do rótico em escrita escolar. **Entrepalavras**, v.10, n.2, p. 1-24, 2020.

SILVA, M.E. **O Desenvolvimento da competência narrativa – uma análise de narrativas orais e escritas por sujeitos de 6, 7, 8, 9, 11 e 14 anos**. Tese (mestrado em Linguística), FCSH, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

SOUSA, Ó. **Competência Ortográfica** – Competências Linguísticas. Lisboa: ISPA, 1999.

SOUSA, Ó. Percurso Escolar e Ortografia. In Rogério Fernandes & Luís Vidigal

(Cood). **Infantia et Pueritia**. Introdução à História da Infância em Portugal. Santarém: ESES, 2005.p.265-273

SOUSA, O. Desenvolvimento da competência narrativa. In Sousa, O.; Cardoso, A. (eds). **Desenvolver competências em Língua Portuguesa** Lisboa: CIED.2008. p.13-52.

SOUSA, O. Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 2º e 4º ano de escolaridade. In Nunes, A., Souza, F. & Pontes, V. **Ensino na Educação Básica**, Vol.II Natal: Editora IFRN. 2018. p.388-406.

SOUSA, O. Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v.12, n.1, 91-104, 2010.

SOUSA, O. **Tempo e Aspecto: o Imperfeito num corpus de aquisição**. Lisboa: Colibri/IPL. 2007.

SOUSA, O. **Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada**. Porto, Portugal: Media XXI, 2015.

SPINILLO, A.G.; MELO, K.L.R. O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. **Educar em Revista**, v.34, n.69, p. 277-292, 2018.

TEBEROSKY, A. El aprendizaje de la ortografía, un suplemento a la escritura. **Da investigação às práticas**: estudos de natureza educacional, v.7, n.3, p.9-25, 2017.

TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA A.; SOUSA, O. Orality, Reading and Writing in Early Literacy. In: Alves R., Limpo T., Joshi R. (eds.) **Reading-Writing Connections. Literacy Studies**. Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education), v. 19. Springer, 2020. p.85-105.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, 66 (1), p.60-92. 1996

TODOROV,T. **Poétique**. Paris: Seuil, 1973.

TREIMAN, R. Teaching and Learning Spelling. **Child Dev Perspect**, v.12, p.235-239, 2018. <https://doi.org/10.1111/cdep.12292>

TREIMAN, R., *et al.* Statistical learning and spelling: Evidence from Brazilian prephonological spellers, **Cognition**, v.182, p.1-7, 2019.

VALE, A.P.; SOUSA, J. Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. **Da investigação às práticas**: estudos de natureza educacional, v.7 n.3, p.61-83, 2017.

VALE, A.P.; SOUSA. O. A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In: SARGIANI, R.A. (Ed.) **Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente**: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas. ArtMed/Penso. p.52-69 (aprovado, 2021).

VIANA, F. L., *et al.* Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. **Exedra**, p.447-465, 2012. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

WATSON, S., *et al.* Evidence-Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, V.27, N.2, p.79-89, 2012.

WEINRICH, H. **Le Temps**. Paris: Seuil, 1973.

ZAMMIT, K. Extending Students' Semiotic Understandings: Learning About and Creating Multimodal Texts. In P. P. TRIFONAS (Ed.), **International Handbook of Semiotics** (p. 1291-1308). New York, London: Springe. 2015.