

Coesão e fechamento textual no relato escrito dos alunos do ensino básico

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação de Leiria

1. Introdução

O *texto* não consiste numa mera sequência, ou seja, ele não se limita a ser um fio de contas que nos leva desde o início até ao fim. Algumas dessas contas estão mais unidas entre si e constituem uma unidade. Na narrativa, surgem unidades congregadoras como a Situação Inicial ou Exposição, o Problema ou Complicação, a Resposta ou Resolução, o Resultado ou Situação Final e a Moral. Numa linguagem metatextual que abrange diversos géneros, surge frequentemente a referência à *introdução*, ao *desenvolvimento* e à *conclusão* – nomenclatura aplicada de forma quase generalizada pelos alunos, mas que também se encontra presente no discurso metatextual dos professores (Pereira, 2000:265).

As unidades assim constituídas não são definidas apenas pela posição sequencial que ocupam no texto, mas também por características discursivas. Os sujeitos integram no seu conhecimento acerca dos textos essas características, as quais, conjuntamente com a posição, contribuem para a definição da unidade. Uma vez que a posição e as características discursivas contribuem para a sua definição, abre-se um campo de alternativas para o sujeito, que pode escolher a formulação discursiva a dar à unidade. Deste modo, as fórmulas narrativas “Era uma vez...”, “Há muito, muito tempo...”, “E viveram felizes para sempre” ou “Vitória, vitória, acabou-se a história” constituem também a afirmação de uma competência narrativa.

Por outro lado, as unidades textuais estabelecem relações entre si, através dos mecanismos de coerência e coesão. O desenvolvimento da competência textual inclui o estabelecimento dessas relações. Como tais relações e os mecanismos que as expressam não se apresentam absolutamente fechados e pré-determinados, são também susceptíveis de escolhas por parte do sujeito.

O desenvolvimento da competência textual processa-se em ligação com os diferentes géneros e tipos de texto com que a criança é chamada a interagir numa determinada comunidade. Factores psicossociolinguísticos condicionam esse desenvolvimento, ou seja, factores ligados às capacidades cognitivas e linguísticas do sujeito e à sua inserção numa comunidade, a qual lhe disponibiliza meios linguísticos e o chama a participar em eventos nos quais os textos (determinado géneros de textos) desempenham um papel essencial.

A narrativa, através das histórias infantis, constitui um dos primeiros tipos/géneros textuais com que a criança é chamada a relacionar-se, proporcionando o desenvolvimento da competência narrativa. Fazem parte integrante desta competência a capacidade de activar uma estrutura introdutória apresentativa e a capacidade de lhe dar sequência por meio de «pelo menos um episódio narrativo» (Batoréo e Duarte, 1999:160), isto é, a capacidade de activar um esquema narrativo. Para lá da abertura inicial (“setting”, “exposição”, “situação inicial”) e da presença de, pelo menos, um episódio, o esquema narrativo pode complexificar-se pela constituição de uma unidade a partir de uma sequência de episódios e pela combinação de diversas unidades, correspondentes à complicação ou perturbação, à resposta ou resolução, à expressão da situação final e dos ensinamentos que a história acarreta (moral).

O domínio de um esquema narrativo faz com que a relação com determinada história não seja absolutamente particularizada, mas que o sujeito também active para a compreensão e para a produção das histórias o próprio *esquema*. Este funciona como uma “estrutura expectante” (Rebelo, 1992:19), uma vez que o *esquema* estabelece a correspondência entre uma estrutura mental abstracta e a narrativa particular, permitindo predizer os componentes que irão seguir-se e ir enquadrando os episódios da narrativa em causa nesses componentes. O *esquema* permite activar uma representação mental não apenas dos objectos e acontecimentos, mas, sobretudo, das relações que esses elementos estabelecem entre si, o que é crucial para a compreensão (Anderson, 1994).

Tendo por base um “conhecimento organizado do mundo” (Anderson, 1994:469), o *esquema* acaba por alargar esse “conhecimento organizado” ao próprio mundo textual, ou seja, às características que os textos e os diversos géneros de textos apresentam. Esse conhecimento constrói-se em resultado do contacto com os textos numa comunidade.

O recurso ao esquema narrativo nas tarefas de compreensão e de produção processa-se antes de a criança manifestar a consciência dos seus elementos e a capacidade de hierarquização das componentes da história (Fayol, 1985; Fitzgerald *et al.* 1985; Rebelo, 1992). Fayol (1985) situa esse recurso a partir dos 6-7 anos, e a consciência e capacidade de hierarquização referidas a partir dos 9-10 anos. Com base na produção oral de histórias e no reconto de histórias a partir de um estímulo desordenado, Fitzgerald *et al.* (1985) encontraram uma evolução significativa por parte de crianças entre o quarto e o sexto anos de escolaridade, quanto ao conhecimento da organização da história, revelado pela utilização das suas categorias estruturais e pela capacidade de reordenação no reconto.

Em relação à formulação linguística das unidades ou componentes da narrativa, Batoréo e Duarte (1999) estudam o desenvolvimento das aberturas de narrativas em crianças de cinco, sete e dez anos, por contraste com as aberturas produzidas por um grupo de adultos. Os resultados encontrados, relativos ao Português, mostram que aos cinco anos o repertório de construções está disponível, embora a sua especialização semântico-discursiva ainda não esteja totalmente adquirida (Batoréo e Duarte, 1999:171).

A aprendizagem da introdução da referência e da sua manutenção e reintrodução ao longo da narrativa constituem dois aspectos importantes da competência narrativa, de forma a salvaguardar a sua coerência e coesão (Vion e Colas, 1999; Rossi *et al.*, 2000; Yang *et al.*, 1999; Favart, 2005). No que diz respeito à referência nominal ao longo da narrativa, Rossi *et al.* (2000) estudaram o seu desenvolvimento entre o primeiro e o quinto anos de escolaridade, para as línguas italiana e catalã. Os resultados obtidos no seu estudo indicam que aos seis anos (nível correspondente ao primeiro ano de escolaridade) as crianças, nas duas línguas, já se mostram capazes de dominar a distinção entre as funções de manutenção e de reintrodução da referência. Os mecanismos linguísticos seleccionados para as duas funções já se mostram em larga medida diferenciados, sendo a manutenção expressa sobretudo pelas formas nulas e a reintrodução por meio das formas nominais. O recurso às formas nominais para a reintrodução da referência apresenta um incremento significativo entre o primeiro e o terceiro anos, correspondendo a uma evolução no sentido de uma menor ambiguidade. Isto não significa que todo o sistema de referência da narrativa esteja dominado, pois mesmo as crianças do quinto ano de escolaridade revelam ainda dificuldades em relação ao tratamento de alguns casos de ambiguidade referencial, ligados, designadamente, à mudança de função sintáctica e à topicalidade e predizibilidade do referente (Rossi *et al.*, 1999:181).

Por outro lado, as autoras contrastaram os modos oral e escrito. Apesar de algumas diferenças, o quadro geral aponta para a proeminência da aprendizagem das características da narrativa, sem que surjam ainda em relevo nesta fase aspectos específicos ligados a cada um dos modos. Em consequência dos resultados encontrados, as autoras concluem que durante a escolaridade primária as crianças aprendem a dominar a narrativa nos dois modos, no que diz respeito à construção da referência. Esta aprendizagem está ligada às experiências proporcionadas e reforçadas pelos anos iniciais da escola, como a leitura e reconto de histórias, a descrição de imagens, etc. O terceiro ano é apontado como um ano em que se encontram algumas mudanças, o que é visto pelas autoras como uma consequência de, até aí, a criança ter estado entregue sobretudo à tarefa de dominar o sistema de escrita. Com o alcançar de um maior domínio desse sistema, os alunos podem dirigir a sua atenção no sentido de os seus textos apresentarem as características que se encontram nos textos dos livros.

De forma concordante, Batoréo e Costa (1998:145) concluem que aos dez anos de idade as crianças estudadas manifestam «um bom domínio das cadeias referenciais típicas da língua em aquisição», neste caso, o Português. Na introdução da referência, observa-se a preferência pelo recurso ao Nome [-def]. Na manutenção e reintrodução da referência ao longo do texto, recorrem à recuperação lexical, à variedade de nominalização, à pronominalização e à realização \emptyset , no processo de anaforização.

Nos estudos referidos para o Português (Batoréo e Costa, 1998; Batoréo e Duarte, 1999), encontra-se particularizado o caso da unidade correspondente ao início da narrativa, através da abertura inicial ou da introdução da referência. Contudo, não se encontra analisado de forma específica o que acontece com a unidade correspondente à conclusão ou fecho da narrativa. Por outro lado, os estudos têm incidido sobre o género

correspondente à história, enquanto outros géneros também presentes na vida escolar e na comunidade, como o relato de visita, não têm sido tão frequentemente objecto de atenção e de análise. O objectivo do presente estudo é precisamente analisar o desenvolvimento da competência textual, em relação ao tratamento dado por alunos de diversos níveis de escolaridade do ensino básico à unidade correspondente ao fechamento textual de relatos de visita.

2. Metodologia

O estudo incide sobre um *corpus* constituído por quarenta relatos escritos e pela transcrição da interacção entre os sujeitos durante o processo de escrita colaborativa que lhes deu origem (o *corpus* inclui os relatos analisados em Barbeiro (1994, 1999), complementado por outros recolhidos por meio da mesma tarefa). A tarefa foi realizada por alunos do segundo, do quarto, do sexto e do oitavo anos de escolaridade (as idades médias correspondentes a cada um dos níveis de escolaridade são respectivamente de 7;10, 9;9, 11;9 e 14;1). Em cada ano, foram formados grupos de três alunos, que deveriam elaborar o relato de uma visita ficcionada de três amigos à cidade de Leiria, a cidade onde residiam os sujeitos. Os nomes destes amigos foram fornecidos (*João, Rui e Lena*) e foram disponibilizados postais turísticos da cidade como materiais de apoio. Para além da constituição do *corpus* de textos escritos pelos alunos, a interacção entre os sujeitos ao longo do processo de escrita foi objecto de registo *audio* e *video*. Após a realização da tarefa, os registos da interacção foram objecto de transcrição, de forma a possibilitar a análise de aspectos ligados ao processamento de unidades linguísticas e textuais, entre elas a unidade correspondente ao fechamento textual.

O recurso à escrita em colaboração permite tornar explícitos diversos aspectos do processamento efectuado pelos sujeitos. Por meio da tarefa de escrita colaborativa, os elementos do grupo escreveram um texto em conjunto. Tinham de trocar ideias, apresentar e discutir propostas, tomar decisões, efectuar eventuais reformulações (Barbeiro, 1994, 1999; Giroud, 1999).

O relato da visita activa um esquema que se pode apresentar de forma mais ou menos complexa. O elemento base do relato é o que podemos considerar o evento-visita. Antes do início dos eventos que decorrem durante a visita, ocorrem outros que podem ser trazidos para o texto, designadamente para a abertura: a decisão, a viagem e a chegada. A visita tem geralmente diversos eventos ordenados temporalmente e tem um fim. A chegada ao fim pode corresponder ao último dos eventos-visita. Mas, no esquema da visita, tal como acontecia para o início, o fim também pode ser dado por eventos específicos, como a despedida, a partida, o regresso. O fecho pode ainda ser desencadeado pelo evento de tomada de decisão de terminar a visita, seguindo-se ou não a expressão dos restantes eventos. Para além do plano dos eventos, no plano discursivo e textual, o fim da visita pode ser dado por uma declaração que o afirme explicitamente ou por uma asserção que expresse o resultado da visita, designadamente quanto ao efeito sobre os protagonistas. O esquema do relato da visita pode ser assim apresentado:

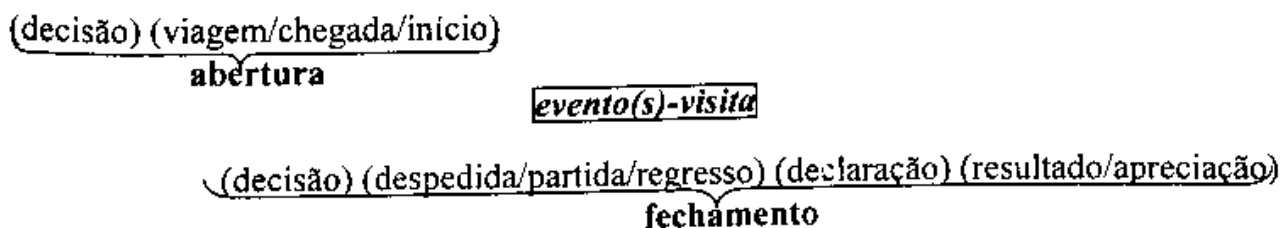


Figura 1 – Esquema do relato de visita

Este esquema deixa elementos opcionais para a construção do relato (colocados entre parênteses), quer no início, antes do(s) evento(s)-visita, quer no fim, após esses eventos. O desenvolvimento da competência textual em relação a este sub-gênero implicará também a capacidade de gerir as diferentes possibilidades existentes para a construção do relato. Existe ainda a possibilidade de conjugação com o esquema mais geral da narrativa, por exemplo, no que diz respeito à abertura inicial, para a apresentação dos protagonistas.

Neste estudo, estão em foco as possibilidades activadas em cada nível de escolaridade para construir a conclusão ou fecho do relato. Assim, para além da presença/ausência de fechamento, a análise incidirá sobre os elementos do esquema que são activados e sobre as relações de coesão estabelecidas com as unidades anteriores do texto, designadamente sobre as operações de retoma realizadas no fecho do relato: em relação à referência aos protagonistas, em relação ao tópico do texto e em relação ao tempo no qual decorre a visita.

3. Resultados

3.1. O fechamento nos relatos escritos

Os resultados gerais mostram uma predominância da presença da unidade correspondente ao fecho do relato da visita. O fechamento está presente em 32 dos 40 textos, ou seja, com uma proporção de 80%. Contudo, os diversos níveis de escolaridade não apresentam um resultado similar. Encontra-se de imediato um contraste entre o segundo ano e os restantes. Assim, enquanto no segundo ano de escolaridade 8 dos 10 textos terminam com os eventos-visita, ou seja, sem constituírem uma unidade específica correspondente ao fecho do relato, nos textos dos outros anos de escolaridade essa unidade está presente de uma forma generalizada: todos os textos incluem uma unidade correspondente ao fechamento da narrativa de visita.

Em relação ao tipo de fecho narrativo adoptado, ele apresenta-se diversificado no que diz respeito aos constituintes ou elementos do esquema que mobiliza, como se pode observar no Quadro 1.

Há fechamentos que mobilizam mais do que um elemento (o que se torna manifesto pelo facto de o número de elementos ultrapassar o número de textos). O elemento que encontramos combinado com outros é o Resultado, surgindo as combinações de

Regresso+Resultado, de Despedida+Resultado, de Declaração+Resultado. O Resultado expressa na maior parte dos casos a satisfação dos protagonistas em relação à visita. Em duas ocorrências, o Resultado expressa ainda a programação de uma nova visita, para eles próprios ou para os pais, em consequência da satisfação obtida.

Elementos	Ano de escolaridade			
	2.º	4.º	6.º	8.º
Decisão	—	—	1	1
Despedida	—	—	2	—
Regresso	1	5	3	4
Declaração	1	1	3	2
Resultado/Aprec.	—	6	2	6
<i>Total</i>	<i>2</i>	<i>12</i>	<i>10</i>	<i>11</i>

Quadro 1 – Frequência de elementos do esquema

No respeitante às relações estabelecidas com o texto anterior, apresentam-se no Quadro 2 os resultados relativos às operações de retoma em análise.

Retoma	Ano de escolaridade			
	2.º	4.º	6.º	8.º
Retoma dos protagonistas	2	10	10	10
Retoma temática	2	5	2	4
Retoma temporal	—	—	2	4

Quadro 2 – Operações de retoma

A retoma da referência aos protagonistas encontra-se de uma forma generalizada no fechamento do relato. Integrada na cadeia referencial, essa retoma recorre a diversos mecanismos: i) a realização \emptyset , em combinação com a marca de pessoa/número do verbo; ii) a realização pronominal; iii) a retoma dos nomes próprios dos protagonistas (*João, Rui e Lena*), que foi objecto de introdução na abertura da narrativa; iv) a retoma de nomes comuns que os designam (*amigos, meninos*), que também foram objecto de introdução na abertura da narrativa. As ocorrências de cada uma das soluções são apresentadas no Quadro 3.

Mecanismos	Ano de escolaridade				<i>Total</i>
	2.º	4.º	6.º	8.º	
(1) Realização \emptyset	—	5	5	6	16
(2) Realização pronominal	—	1	3	2	6
(3) Nomes próprios	2	1	1	1	5
(4) Nomes comuns	—	3	1	1	5

Quadro 3 – Referência aos protagonistas

Predomina a realização Ø, embora a retoma por meio da realização pronominal co-referente ou da referência nominal também surjam no fecho narrativo. A predominância da realização Ø e o recurso à pronominalização apontam para o tratamento maioritário da referência aos protagonistas na unidade de fechamento textual por meio dos mecanismos disponibilizados para a manutenção da referência, sem recurso aos nomes. De facto, quer pela proeminência dos protagonistas no relato, quer pelo critério estrito para a activação da manutenção, tal como definido por Rossi *et al.* (1999) – ou seja, a ocorrência no enunciado anterior das entidades referidas – tomava-se possível o recurso à utilização dos mecanismos característicos da manutenção: as formas menos explícitas, correspondentes aos pronomes e formas nulas. No caso destes textos, a especificidade da unidade correspondente ao fechamento textual é construída por meio da activação de um ou mais dos elementos do esquema.

A retoma dos protagonistas por meio da reintrodução da referência nominal, que surge com uma frequência menor, torna-se saliente pelo facto de, nos textos em que ocorre, ao longo do “desenvolvimento” quase não surgir o recurso a referências nominais equivalentes. Entre a abertura e o fechamento, surge nestes textos quase exclusivamente o recurso à realização Ø ou à co-referência pronominal (*eles*) para a manutenção da referência. Em termos quantitativos, das dez ocorrências de retoma da referência nominal (através de Nome próprio, ou através de Nome comum), nove correspondem a casos em que esta é utilizada exclusivamente na abertura e no fechamento. Estabelece-se, deste modo, uma ligação com a abertura textual, por meio da retoma da referência aí introduzida e que seguiu outros mecanismos ao longo do texto, designadamente a forma nula.

As operações de retoma que surgem no fechamento incidem também sobre o tópico (*visita a Leiria*). A retoma temática faz-se em relação ao tópico enunciado no título ou na abertura (*visita/passeio/aventura a/em Leiria*), mas congrega nessa retoma o que foi explicitado ao longo do texto. Do ponto de vista linguístico, contribui para esse efeito congregador não apenas a retoma da referência a *visita/passeio* ou a *Leiria*, mas a utilização de *assim* («*E foi assim a visita do João, do Rui e da Lena a Leiria*»), ou ainda o que se encontra implicado na utilização do verbo conhecer («*E eles gostaram de conhecer Leiria*»).

O efeito congregador é também obtido pela referência ao tempo durante o qual decorreu a visita. A sequência de eventos apresentada é situada dentro de uma unidade temporal (um dia, um dia e uma noite, um fim-de-semana). Para além disso, nos textos analisados, a indicação do período temporal surge *a posteriori*, ou seja, sem que tivesse sido anunciado na abertura que a visita iria decorrer durante um determinado período de tempo. Deste modo, a retoma consiste aqui em situar num período temporal a passagem de tempo, que se vai processando ao longo da sequência de eventos.

3.2. O processamento do fechamento textual na interacção entre os sujeitos

Como dissemos, para além da recolha dos textos, procedeu-se ao registo da interacção entre os sujeitos ao longo do processo de escrita, com vista a observar o tratamento dado à unidade correspondente ao fecho do relato.

Nos grupos que não produziram um fechamento narrativo, o que acontece em larga medida no segundo ano de escolaridade, a conclusão da tarefa é determinada não pelo facto de o texto já apresentar determinadas características, mas pelo facto de já se ter incluído a referência a todos os postais. Assim, o enunciado «*Já acabámos*», que emerge com alguma frequência, refere-se ao facto de se terem esgotado os postais e não a características do texto, o que é expresso de forma ainda mais clara através do enunciado «*Já não há mais*». A decisão quanto a terminar ou a continuar invoca argumentos quantitativos («*Já chega*», «*Até já é demais*») e não características linguístico-textuais.

Em relação aos grupos que incluíram o fechamento textual, a via seguida pode ter tido origem numa proposta que foi aceite de forma tácita pelos elementos do grupo ou pode ter sido sujeita a uma tomada de decisão que emergiu na interacção. Os resultados quanto a estas duas possibilidades estão apresentados no Quadro 4.

Ano	Acceptação tácita	Tomada de decisão discutida
2.º	2	—
4.º	3	7
6.º	5	5
8.º	4	6
<i>Total</i>	<i>14</i>	<i>18</i>

Quadro 4 – Processamento do fechamento textual na interacção

Observa-se que em mais de metade dos casos (56%), a formulação do fechamento textual é objecto de processamento discutido na interacção entre os sujeitos. No caso dos grupos do segundo ano que apresentam a unidade correspondente ao fecho, a proposta desta unidade é objecto de aceitação tácita, sendo apresentada por um dos elementos do grupo, na sequência da redacção da porção textual anterior, e aceite pelos restantes elementos, sem discussão («*e/ ponto final parágrafo / e [...] e foi / assim a visita do João do Rui e da Lena a Leiria*»; «*o João, o Rui e a Lena voltaram para a sua terra*»). No caso dos restantes anos de escolaridade, continua a estar presente a aceitação tácita, mas emerge a tomada de decisão consciente, no âmbito da interacção, acerca da presença e acerca da forma e conteúdo que deverá assumir esta unidade.

Em todos os casos em que foi proposta a unidade (quer tenha sido aceite tacitamente, quer tenha sido objecto de discussão), ela figura sempre no texto. Por conseguinte, não ocorreram casos em que tivesse sido efectuada a proposta da presença da unidade, mas em que essa possibilidade tivesse sido abandonada na versão final entregue.

A aceitação tácita e imediata do fecho narrativo proposto ocorre sobretudo em relação ao Regresso (8 das catorze ocorrências apresentadas no Quadro 4 correspondem a este elemento do esquema, recebendo a Declaração 2, o Resultado 3 ocorrências e a Despedida 1). Por sua vez, nos casos em que se verifica a necessidade de chegar a uma decisão discutida, emerge a componente que consiste na expressão do Resultado ou apreciação (13 das dezoito ocorrências são relativas a esta componente, sendo as restantes repartidas por cada uma das componentes de Regresso (2), Declaração (1), Despedida (1), Decisão (1)). Embora a expressão do Resultado/Apreciação constitua

uma via adoptada com alguma frequência (cf. Quadro 1), a sua adopção não surge de forma absolutamente imediata. A alternativa em presença consiste frequentemente em concluir o relato com eventos, como o Regresso, ou em acrescentar ainda a apreciação relativa à visita. Apesar de não surgir de forma imediata e imediatamente aceite, no cômputo global, esta alternativa acaba em larga medida por figurar no texto (o que acontece em 12 dos 18 dos casos que são objecto de discussão e decisão).

As propostas relativas ao fechamento que consistem em eventos (decisão/despedida/regresso) surgem geralmente na sequência imediata dos últimos eventos-visita, sem darem origem a discussão, na maior parte dos casos. Quando emerge a discussão em relação à inserção desses eventos no texto, designadamente do Regresso, ela incide sobre o carácter implícito que podem deter (na transcrição, o negrito corresponde a propostas para a construção do texto e o negrito sublinhado corresponde a propostas de texto adoptadas na versão final):

(1)

S49: assim/ assim/ foi o passeio dos três amigos

S50: foram/ não!!! foram/ depois regress...

S49: não venhas com o depois

S51: regressaram à garagem os nossos três/ os três amigos

S49: chegaram às garagens

S51: não!/ regressando às garagens os três amigos apanharam o expresso/ pois tinham de voltar para o seu/ para a sua terra

S49: claro!/ isso já nós sabemos

S51: então!/ pronto!

S50: não! agora dizemos assim/ e assim acabou o passeio dos nossos três amigos

S49: e assim acaba o passeio dos nossos três amigos Rui e

A saliência adquirida pelo Resultado ou Apreciação relaciona-se com a consciência manifestada por alguns sujeitos na interacção de que o fecho do relato pode ter um tratamento específico, uma frase com características próprias para o remate textual («uma frase do fim», «a última frase», «para acabar»), como se observa nos extractos (2), (3) e (4) da interacção entre sujeitos do 4.º ano de escolaridade (e também, adiante, no extracto (5) de alunos do 6.º ano de escolaridade):

(2)

S46: e já chega

[...]

S48: não.../ agora podíamos fazer aqui uma frase/ vai!/ do fim

S46: não

S47: ha:/ que bonita: / que bonita histó...

S46: que bonita viagem eles fizeram

S47: que bonita/ viagem fez o João o Rui e a Lena

[...]

(3)

S36: vá! / já tá feito

S34: chiribi tá

S36 : já tá feito

S34: ó pá! vá! / agora ponto// agora/ agora é a última frase/ assim/ e **muito contentes por conhecer mais uma cidade**/ vá!

Uma vez que os eventos encontram sequência em novos eventos, independentemente de serem considerados implícitos ou não, os sujeitos procuram o remate narrativo por meio de possibilidades como a Declaração ou a expressão do Resultado/ /Apreciação da visita, podendo conjugá-las com os eventos, como se observa nos extractos seguintes:

(4)

S27: e/ por fim // mais nada / olha /acabou

S25: agora // ha: / e/ dá aí/ agora podíamos meter

S26: foram para casa/ muito felizes

S25: **e gostaram** muito do passeio por **Leiria**/ e no fimS27: **e gostaram muito de conhecer Leiria**

S25: ah/ pois

(5)

S68: **vamos para casa/ disse João / partimos / na camioneta**

S69: ha! / ha! / agora já acabou

S67: 'prontos' / agora acabou e 'prontos'!

S69: acabou!

S68: não/ porque agora vão/ eles têm que se/ ó pá! / têm que contar/ gostaste de

S69: Lena

S68: de ir a Leiria?

S69: Lena

S68: como é que foi o Verão? / e isso!

4. Discussão

Como ponto de partida do estudo, encontravam-se as questões de saber se a competência narrativa dos alunos do ensino básico levava a um tratamento específico da unidade correspondente ao fechamento textual no relato de visita e se se encontravam diferenças entre os diversos níveis de escolaridade considerados. O tratamento específico poderia revelar-se pela presença nos textos que constituem o *corpus* analisado de elementos do esquema narrativo que recebem a função de fechar ou rematar o relato da visita. Poderia ainda revelar-se pela emergência desta unidade como objecto de reflexão e de tomada de decisão, na interacção entre os alunos, uma vez que os textos foram construídos por meio de uma tarefa de escrita colaborativa, que foi objecto de registo e de posterior transcrição das trocas verbais entre os sujeitos.

Os resultados apontam para um contraste entre o segundo ano de escolaridade e os restantes níveis, no que diz respeito à presença da unidade correspondente ao fechamento do relato. Enquanto no segundo ano de escolaridade, é ainda diminuto o número de textos que apresentam esta unidade, nos restantes anos, quarto, sexto e oitavo, ela está presente em todos os textos. Esta mudança, que ocorre ainda dentro do primeiro ciclo do ensino básico, revelada pelo contraste entre o segundo e o quarto anos, pode ser perspectivado à luz dos factores explicativos avançados por Rossi *et al.* (1999) para as alterações quanto à construção da referência, que estas autoras encontraram entre o primeiro e o terceiro anos de escolaridade, conforme explicitado anteriormente. Assim, no segundo ano, o esforço da maioria dos alunos estaria ainda dirigido para a própria representação escrita, ligada ao domínio do sistema, correspondendo o texto a entregar ao resultado do tratamento de todos os postais fornecidos. Nos níveis de escolaridade mais avançados, já passa também a estar em foco a construção da unidade correspondente ao texto, de forma a apresentar as características que os alunos encontram no contacto com os outros textos, através da leitura e do reconto.

Quanto ao tipo de fecho, ou seja, aos elementos do esquema que são mobilizados, os resultados mostram o alargamento do leque de soluções adoptadas, sobretudo a partir do sexto ano de escolaridade. O esquema da visita pode, assim, prolongar-se até à expressão do respectivo resultado, que integra o fechamento do relato. Este fechamento pode activar diversos elementos, expressos no texto, como a decisão de terminar a visita, a despedida, a partida, a viagem de regresso, a declaração de que a visita terminou e o resultado.

Algumas questões se colocam, na sequência destes resultados. Para além da questão do alargamento do *corpus* a uma amostra mais ampla (uma vez que aqui ficou limitada pela necessidade de registar a interacção), surge a questão de saber se os alunos, designadamente os do segundo ano, apresentariam resultados diferentes caso o relato da visita fosse realizado no modo oral. Uma vez que o estudo incidiu sobre um tipo particular de narrativa, o relato de visita, surge também a questão de saber se os alunos do segundo ano apresentariam resultados paralelos em relação ao género de texto mais frequentemente activado no âmbito da narrativa, a história.

O fechamento do relato constitui uma unidade textual em que se recorre à retoma dos elementos apresentados na abertura, como os protagonistas, o tópico e o tempo. A retoma dos protagonistas na unidade de fechamento pode activar os mecanismos de manutenção da referência, recorrendo a formas menos explícitas, como a forma nula ou os pronomes pessoais. Ao longo do desenvolvimento do relato da visita, esta é a estratégia seguida de uma forma quase generalizada, o que está de acordo com os níveis de competência narrativa, quanto à construção da referência, evidenciados pelos alunos do ensino básico e apontados por autores como Vion e Colas (1999), Rossi *et al.* (1999), Yang *et al.* (1999), Favart (2005). No âmbito estritamente da manutenção da referência, o recurso às formas mais fracas, menos explícitas, constitui a via mais natural, que apresenta menos custos de processamento, tal como revelado em relação à tarefa de leitura de frases nos estudos de Gordon *et al.* (1999) e Yang *et al.* (1999). Aos nomes

estão associadas as funções de introdução e de reintrodução da referência, em circunstâncias específicas que contrastam com as condições para a manutenção da referência (Gordon *et al.*, 1999; Yang *et al.* 1999).

Os resultados do estudo apresentado, embora mostrem conformidade com os estudos referidos quanto ao desenvolvimento da competência narrativa no que diz respeito à manutenção da referência, também revelam o recurso à repetição dos nomes dos protagonistas, no contexto da unidade correspondente ao fechamento textual. Neste contexto, seria igualmente possível a utilização de formas menos explícitas. No entanto, a repetição da referência nominal é realizada por alunos que, ao longo do texto, revelam dominar os mecanismos de manutenção da referência. Como interpretar estes resultados? Eles podem constituir um indicador do tratamento específico ligado à unidade de fechamento textual. Esta unidade de fechamento textual assume um estatuto próprio na estrutura da narrativa. Em relação à construção da referência, a autonomia desta unidade pode quebrar a simples continuidade da manutenção da referência, activando a sua reintrodução, por meio dos mecanismos nominais que estiveram presentes no início. A retoma da referência nominal estabelece uma ponte com a abertura da narrativa. Deste modo, a referência nominal pode desempenhar um papel ligado à marcação da própria estrutura da narrativa, assumindo funções de organizador textual, ou seja, de “agenciamento e estruturação das unidades textuais”, de criação de “rupturas ou ligações” que provocam “efeitos de continuidade ou descontinuidade na complexidade do tecido textual” (Miranda, 2004:569). Por conseguinte, para além do processamento da referência no âmbito da frase ou de sequências de frases (Gordon *et al.*, 1999; Yang *et al.* 1999, Costa, 2005; Pereira, 2005), os resultados obtidos levantam a possibilidade de uma relação com a estrutura textual, que vai para além da introdução da referência na abertura inicial.

A ligação com a abertura encontra-se também em relação aos parâmetros do tópico e do tempo, os quais também são frequentemente alvo de retoma das expressões introduzidas no início. A essa retoma quanto a estes parâmetros, pode juntar-se ainda um efeito congregador do que foi explicitado ao longo do texto.

A interacção entre os sujeitos revela igualmente o tratamento específico que esta unidade recebe. Ainda no primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano de escolaridade), emerge nessa interacção a procura ou a proposta de uma «frase» que realize o fechamento textual. Para esse fechamento podem contribuir eventos do esquema ligados ao final da visita, como a decisão de a dar por finda, a despedida ou o regresso. No entanto, estes elementos deparam-se, por vezes, com a predizibilidade e implicitude trazidas pelo próprio esquema da visita, o que se manifesta na discussão. Os sujeitos têm de decidir entre a probabilidade de o leitor activar eventos que o seu conhecimento organizado do mundo permite inferir e a relevância das funções que esses elementos podem ser chamados a desempenhar no texto. O fechamento pode passar ainda por uma declaração que o afirme ou pela expressão do resultado da visita, designadamente em relação aos seus experienciadores. Se os eventos ligados ao fechamento podem ser inferidos a partir do esquema, assumindo a sua presença uma função eminentemente textual, a declaração apresenta ainda em maior grau uma natureza ligada ao

cumprimento das características que o texto deve apresentar. A apreciação abre espaço para a explicitação de elementos que teriam de ser inferidos, por parte do leitor, e reduz, deste modo, a amplitude de interpretação. A declaração («*E assim foi a visita...*», «*E assim termina a visita...*») corresponde a estabelecer a relação com o próprio esquema textual activado, a fim de lhe dar cumprimento, quanto à necessidade de um remate ou fechamento, tomado enquanto tal.

5. Conclusão

Os resultados encontrados indicam que o percurso de desenvolvimento da competência textual dos alunos do ensino básico, para o relato de visita no modo escrito, encontra, ainda no decurso do primeiro ciclo, uma mudança crucial no que diz respeito à presença da unidade correspondente ao fechamento textual. A presença desta unidade da generalidade dos textos, no final do primeiro ciclo, no *corpus* analisado, em contraste com a sua ausência na maior parte dos textos dos alunos do segundo ano de escolaridade apresenta implicações para as estratégias de desenvolvimento da competência textual dos alunos.

Assim, pode estar presente já na segunda metade do primeiro ciclo o trabalho com os alunos com vista à descoberta da variedade de soluções para realizar o fechamento textual. Esse trabalho na vertente da produção escrita pode e deve articular-se com a vertente da leitura, ou seja, com a consideração das soluções que os textos com que os alunos contactam por meio da leitura apresentam. No segundo ano de escolaridade, estará ainda em foco a tomada de consciência da própria unidade na estrutura textual, para que ela se torne presente na produção escrita dos próprios alunos.

Face à predizibilidade e implicitude que os elementos do esquema que são activados podem deter, face à natureza discursiva da declaração, face à consonância que se espera entre o resultado e os elementos antecedentes que a ele conduzem, a unidade correspondente ao fechamento textual afirma-se como um lugar de reiteração, de retoma, de redundância, de construção eminentemente discursiva, cuja função está ligada às características da unidade mais global que é o *texto*. Uma vez que a presença dos elementos ou eventos não se impõe pela sua necessidade *informativa*, abre-se campo para a escolha dos elementos e da formulação que podem ser colocados ao serviço das funções do texto. Deste modo, o trabalho sobre o fechamento textual pode ser orientado para o aprofundamento da competência metatextual e metadiscursiva, ou seja, para a reflexão acerca das características dos textos e acerca das potencialidades de cada formulação discursiva para a construção do texto e para os efeitos que com ele se pretende obter.

Para além da reflexão conduzida pelo professor, a própria tarefa que aqui esteve em evidência, a tarefa de escrita colaborativa, ao activar a interacção entre os sujeitos, constitui um instrumento de aprendizagem e de tomada de consciência em relação à tarefa de produção de textos escritos e em relação às características que podem ou devem apresentar os textos (Barbeiro, 1999, 2003; Giroud, 1999; Camps *et al.*, 2000; Lowry, Curtis e Lowry (2004); Ligorio e Pontecorvo, 2005; Storch, 2005). Para além da

função de descoberta, de consideração de novos elementos e relações, ser potenciada pelos contributos dos diferentes participantes, as diferenças, apesar de tudo próximas, entre os níveis de competência em presença e a perspectiva partilhada trazida pela realização da tarefa em conjunto favorecem a aprendizagem por meio da activação da zona de desenvolvimento potencial, na qual o sujeito não está só na resolução de um problema (Vygotsky, 1991). No estudo realizado, apesar de a interacção revelar posições diferentes entre os sujeitos, quanto à necessidade da presença da unidade de fechamento textual ou quanto à solução a adoptar, nos casos em que a unidade foi proposta ou discutida, ela veio a integrar sempre a versão final do texto. Deste modo, quando no grupo já estava presente um elemento com um nível de competência narrativa que implicava a presença desta unidade no relato da visita, encontrou sempre uma maneira para alcançar a sua aceitação.

Referências

- Anderson, Richard C. (1994) Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. Rudell Robert; M. Rudell & H. Singer (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*. 4th ed. Newark: Delaware: International Reading Association, pp. 469-482.
- Barbeiro, L. F. (1994) *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Barbeiro, L. F. (1999) *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2003) *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Batoréo, Hanna J. & Duarte, Inês (1999) Tipologia de aberturas de narrativas: Um estudo de desenvolvimento linguístico. In *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: APL, pp. 161-173.
- Batoréo, Hanna J. & Costa, Armanda (1998) Referência nominal na narrativa oral e escrita aos dez anos de idade. In *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 137-149.
- Camps, Anna; Guasch, Oriol; Milian, Marta & Ribas, Teresa (2000) Metalinguistic Activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 103-124.
- Costa, Armanda (2005) Integração de informação semântica e sintáctica no processamento de frases causais – atribuição de referência a sujeitos pronominais. In *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 509-523.
- Favart, M. (2005) Les marques de cohésion: leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française* 50, pp. 305-322.
- Fayol, Michel (1985) *Le récit et sa construction: Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Fitzgerald, Jill, Spiegel, D. & Webb, T. (1985) Development of children's knowledge of story structure and content. *Journal of Educational Research* 79 (2), pp. 101-108.

- Giroud, Anick (1999) Studying argumentative text processing through collaborative writing. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.) *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 149-178.
- Gordon, Peter C., Hendrick, Randall, Ledoux, Kerry & Yang, Chin Lung (1999) Processing of reference. *Language and Cognitive Processes* 14 (4), pp. 353-379.
- Ligorio, M. Beatrice; Tálamo, Alessandra & Pontecorvo, Clotilde (2005) Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education* 45, pp. 357-374.
- Lowry, Paul Benjamin; Curtis, Aaron & Lowry Michelle René (2004) Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication* 41 (1), pp. 66-99.
- Miranda, Florencia (2004) O nome próprio como organizador textual. In *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 569-579.
- Pereira, Íris Susana Pires (2005) A referência anafórica discursiva: um processo cognitivo linguisticamente (pré)configurado. In *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 267-278.
- Pereira, M. Luísa Álvares (2000) *Escrever em Português: didáctica e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Rebello, Dulce (1992) A metalinguística do texto. In *Linguística e ensino-aprendizagem do Português. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação, pp. 11-24.
- Rossi, Franca, Pontecorvo, Clotilde, López-Orós, Marta & Teberosky, Ana (2000) Referential development in storytelling and in storywriting of Catalan and Italian children. *Language and Education* 14 (3), pp. 164-183.
- Storch, Noemy (2005) Collaborative writing: Product, process, and student's reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, pp. 153-173.
- Vion, Monique & Colas, Annie (1999) Maintaining and reintroducing referents in French: cognitive constraints and development of narrative skills. *Journal of Experimental Child Psychology* 2, pp. 32-50.
- Vygotsky, Lev S. (1991) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [Trad. da ed. em língua inglesa *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962; Ed. orig. russa: 1934]
- Yang, Chin Lung, Gordon, Peter, Hendrick, Randall & Wu, Jei Tun (1999) Comprehension of referring expressions in Chinese. *Language and Cognitive Processes* 14 (5/6), pp. 715-743.