

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

## REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS  
ADÉLIA NUNES  
CRISTINA MELLO  
JUDITE CARECHO  
ANA ISABEL RIBEIRO  
(COORDS.)

IMPRESA DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

CRISTINA MELLO\*

orcid.org/0000-0002-6928-6700

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP*

ANA PAULA LOUREIRO

orcid.org/0000-0002-3791-5867

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC*

MARIA ARMINDA DUARTE PINHEIRO

orcid.org/0000-0001-6363-3815

*Escola EB Gualdim Pais, Pombal*

**PRÁTICAS DE ESCRITA A PARTIR DA LEITURA  
DE TEXTO LITERÁRIO. UM ESTUDO DE CASO  
NO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE**

**WRITING ACTIVITIES BASED ON THE  
LITERARY TEXT. A CASE STUDY WITH  
7TH-GRADE STUDENTS**

**RESUMO:** Este trabalho situa-se no âmbito das práticas de escrita enquanto componente integrante da exploração do texto literário, em sala de aula. Na primeira parte, tendo como referência o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, apresenta-se uma reflexão de cariz teórico, em articulação com dimensões da prática didática. Na segunda parte, são apresentados dados de um estudo empírico, incidindo na análise de um conjunto de textos (narrativas de cunho autobiográfico) produzidos por alunos de duas turmas da disciplina de Português do 7.º ano de escolaridade, no contexto de uma abordagem do conto “Avó e neto contra vento e areia” de Teolinda Gersão.

**Palavras chave:** ensino, conto, escrita, literatura portuguesa, Teolinda Gersão

---

\* À data da publicação deste texto, a nossa querida Colega e Amiga Cristina Mello já não se encontrava entre nós. Porque ao seu trabalho e dedicação muito deve o desenvolvimento dos estudos e do ensino da Didática da Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, aqui fica um eterno agradecimento. *In Memoriam.*

**ABSTRACT:** The central focus of this paper is how writing (and the didactics of writing), within then context of didactic practices, can contribute to the reading and comprehension of literary texts. First, based on the *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, we discuss theoretical issues and their relation to the didactic practice. Secondly, we discuss data from an empirical study about the written production of small autobiographical narratives by 7th-grade students, within in the context of the short story “Avó e neto contra vento e areia” By Teolinda Gersão.

**Keywords:** school practices, literary text, short stories, writing, portuguese literature, Teolinda Gersão

## 1. Introdução

A escrita, no contexto das atividades desenvolvidas na aula de Português, nomeadamente a escrita de texto, é uma prática tradicionalmente ligada à leitura. Em sentido lato, leitura e escrita articulam-se, assim, numa relação incontornável e mutuamente enriquecedora, devendo contribuir, em conjunto, para a construção dos próprios fundamentos mais basilares do desenvolvimento produtivo de competências<sup>2</sup>. No contexto particular e privilegiado do trabalho sobre (e com) o texto literário, esta articulação tem tipicamente na leitura o seu móbil aglutinador, numa longa tradição que é prática institucional comum a todos os sistemas educativos ocidentais, funcionando a leitura como estratégia desencadeadora de outras atividades, verbais e não verbais, nomeadamente atividades de escrita de texto. Uma tal tradição é extremamente problemática, pois, como tem sido várias vezes evidenciado no campo da didática da escrita, a relação que assim se institui entre estas duas práticas verbais (leitura e escrita) parece traduzir-se num conjunto de ambiguidades e tensões. O que está em causa é o predomínio do texto modelo, que acaba por funcionar como um fator de inibição e de constrangimento dos movimentos criativos do aluno. Observando justamente estes problemas e não negando a relação incontornável entre estas duas atividades centrais da aula de Por-

---

<sup>2</sup> Cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015: 5), onde, nos Objetivos (alínea 12), se recomenda: “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento”.

tuguês, Pereira (2000, 2005) sublinha a necessidade de uma abordagem da escrita como objeto de ensino explícito e não apenas como uma consequência inerente, vagamente inserida nas aprendizagens. Com esta nova perspectiva de trabalho, que almeja efeitos concretos nas práticas de ensino, a escrita coloca-se então numa posição inversa, sendo agora ela própria propulsora da relação com a leitura, constituindo “um modo eficaz de compreensão pelos alunos da organização dos textos, dando azo a uma nova relação com a leitura motivada pela experiência de escrita” (Pereira, 2005). Mas *escrever na sequência de leitura literária* não implica forçosamente uma escrita *sobre o texto lido* ou na sua dependência. Nesta ordem de ideias, importa, pois, a nosso ver, compreender melhor como na prática, e em contexto concreto de dinâmica de sala de aula, a articulação entre leitura (de texto literário) e escrita se processa e pode ser aperfeiçoada. É neste sentido que, mais uma vez, podemos ler o que, em explorações teórico-didáticas, se tem dito acerca de uma multidirecionalidade nas relações entre estas duas práticas tão complexas (Pereira, 2000 e 2005).

É neste âmbito, isto é, no das práticas de escrita em sala de aula enquanto componente integrante da exploração do texto literário, e, em particular, na sua dupla dimensão – de promoção das competências de leitura e de escrita – que se situa este nosso trabalho. Partindo da análise de um conjunto de textos produzidos (narrativas de cunho autobiográfico), em sala de aula, por alunos de duas turmas da disciplina de Português do 7.º ano de escolaridade, no contexto de uma abordagem do conto “Avó e neto contra vento e areia” de Teolinda Gersão, o nosso estudo tem os seguintes objetivos: i) descrever alguns aspetos do processo da composição textual (nomeadamente no que concerne à seleção de informações e suas formas de organização e textualização); ii) compreender em que medida essa atividade de escrita se articula com a leitura do texto literário que lhe serviu de móbil; e iii) relevar a importância da abordagem escolar do conto literário, no pressuposto consabidamente reconhecido do seu alcance para a promoção quer do gosto estético, quer de valores, saberes e competências verbais diversas, nomeadamente de leitura e de escrita.

Assumimos que, correspondendo a expectativas enraizadas, os alunos tendem a imitar o texto de partida, nas suas dimensões semântico-pragmática e sintática. Reconhecemos que esta dimensão de imitação é compatível com a dimensão autobiográfica pretendida e que tal compromisso poderá estar rela-

cionado com a própria natureza e estrutura arquetípica do conto, texto que serviu de estímulo à atividade de escrita.

No sentido de identificar as coordenadas orientadoras que enformaram o estudo, começaremos, na primeira parte do nosso trabalho, por destacar aqueles que nos parecem ser alguns dos nós principais da problemática inerente aos modos de conjugação entre leitura e escrita, tendo o texto literário como referência principal. Na segunda parte, procederemos a uma análise dos textos, à luz de subsídios do campo da narratologia e da teoria do texto, após o que extrairemos ilações sobre essa prática tão relevante na aula de Português.

## **2. Escrever a partir da leitura em sala de aula: tópicos para reflexão**

Tradicionalmente, a escrita de texto ocorre numa etapa final da sequência didática. Constituindo, grande parte das vezes, uma das muitas formas de “prolongamento” da leitura (em geral, leitura metódica), este exercício implica, naturalmente, os conteúdos e saberes declarativos abordados e dá continuidade ao desenvolvimento de competências verbais. No seguimento da abordagem de diversos aspetos semióticos do texto lido, aos alunos são, assim, feitas solicitações que têm no comentário textual, em sentido lato (na análise, na interpretação, na dissertação), o seu principal modelo, o que configura uma longa tradição no âmbito da hermenêutica escolar. Uma tal escrita, ficando frequentemente reduzida a uma escassa parcela da unidade didática, muitas vezes também isolada, nos seus objetivos e resultados, do conjunto das aprendizagens<sup>3</sup>, parece resumir-se a um produto comunicativo-pragmático artificial, auto-suficiente, intransitivo, limitado a um único destinatário – o professor – e sem qualquer perspectiva de interação social<sup>4</sup>. Neste contexto, a produção de texto em sala de aula tende a assumir, em certa medida, uma

---

<sup>3</sup> Sobre o lugar da escrita na aula de Português e, em particular, sobre os modelos de (não-)ensino explícito numa longa tradição escolar ver Pereira (2000: 47 ss).

<sup>4</sup> Sobre a “irrelevância do contexto de comunicação” na situação da produção de texto escrito em sala de aula e, em particular, sobre a (ausência de uma) instanciação da figura do destinatário e dos seus efeitos no próprio processo de escrita, veja-se Carvalho (1999: 123 ss) e Schneuwly (1994: 55).

função essencialmente instrumental, servindo para avaliar sobretudo conhecimentos declarativos e cumprindo de algum modo um rito (o rito da escrita).

Assim concebidos, e de acordo com diversos estudiosos, estes objetos de escrita, neste seu modo de enquadramento e articulação com as práticas de leitura do texto literário, encontram-se, ainda, naturalmente ancorados em formatos tradicionais (o que é compreensível dada a dinâmica do campo didático-pedagógico, em que os avanços no plano teórico não se transferem de forma imediata para o plano educativo e escolar), ficando, de algum modo, afastados de certas orientações metodológicas do campo teórico da didática da escrita, plasmadas no discurso dos programas escolares e em outros documentos oficiais, bem como nas suas formas de transposição para os manuais escolares.

Sem pôr em causa o exercício fundamental do comentário de texto, observam-se, no entanto, nas práticas de ensino, novas orientações didáticas, tendentes a promover uma nova abordagem para o desenvolvimento explícito de competências de escrita<sup>5</sup>. Tendo presente o desiderato curricular de criar falantes e escreventes autónomos e dotados de competências ao nível da *utilização multifuncional da língua*<sup>6</sup>, os géneros textuais, no âmbito das práticas de escrita em sala de aula, diversificam-se, configurando um *ethos* situado por referência a múltiplas esferas sociais<sup>7</sup>. Nesse sentido, para além da escrita de comentário do texto lido, outros tipos de textos ganham relevo na prática escrita em sala de aula<sup>8</sup>. Para além de um renovado destaque que é

---

<sup>5</sup> Sobre esta questão, é relevante lembrar que a didática da escrita é um campo de investigação relativamente recente na nossa realidade escolar. Nesta área, cabe referir o importante trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo grupo “Protexotos – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico”, criado em 2005 na Universidade de Aveiro (cf. protexotos.web.ua.pt).

<sup>6</sup> Cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015: 3).

<sup>7</sup> É visível até na organização das unidades de alguns manuais adotados para o 7.º ano uma perspetiva global (macro) sociointeracionista, alinhando-se os conteúdos e atividades em torno de uma figura (dinâmica) do eu e das suas relações com o o(s) e o/s outro(s). Independentemente dos seus modos de operacionalização, consideramos com Pereira e Graça (2012) que “[...] é necessário aprender várias escritas para que o processo de socialização escolar se realize, em plenitude, atingindo-se, efectivamente, o sucesso almejado.” (Pereira & Graça, 2012: 272).

<sup>8</sup> Cf. Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), onde, paralelamente ao comentário, é previsto o trabalho

conferido ao trabalho com o texto narrativo, auferir também de centralidade, neste quadro, o *texto criativo*<sup>9</sup> e o *texto autobiográfico*, com as suas múltiplas injunções<sup>10</sup>. Devidamente enquadrada por um renovado aparelho didático-pedagógico, a circulação em sala de aula desta multiplicidade de textos inscreve-se numa lógica de otimização das aprendizagens, com efeitos benéficos no ensino de ambos os domínios verbais (a leitura e a escrita).

Do lado de uma *écriture d'invention* (Houdart-Mérot, 2004)<sup>11</sup>, os alunos são convidados a realizar exercícios diversos de (re)criação textual, operando em níveis variados da textualidade narrativa e praticando modos criativos de in(ter)venção textual. Em todos estes exercícios, os alunos mobilizam ora as tradicionais categorias da narrativa (ação, personagem, espaço, tempo), ora a sintagmática textual (movimentando elementos da moldura do texto<sup>12</sup>), ora ainda a sua dimensão semântica, intervindo no plano da manifestação dos mundos imaginários em presença (domínios simbólico, mítico, axiológico, ideológico, etc.)<sup>13</sup>. Frequentemente, tais exercícios, por convocarem a dimensão de subjetividade do sujeito, implicam adicionalmente uma enunciação em primeira pessoa – é o eu que fala<sup>14</sup>.

Do lado das produções textuais de cunho autobiográfico, falamos de uma assunção plena do *eu*, não só ao nível formal enunciativo, mas também no

---

com outros géneros textuais, desde logo o texto narrativo, mas também o texto biográfico, o texto criativo, ou ainda os de cariz funcional.

<sup>9</sup> Em outros ambientes escolares (como é o caso do francês), também se contempla, ao nível do discurso oficial, a “*écriture d'invention*”, que mobiliza o trabalho com o texto criativo. Cf. Houdart-Mérot (2004). Uma prática de escrita afetada por uma dimensão de criatividade é o reconto. Para uma abordagem didática desta modalidade, veja-se o estudo de Pereira e Graça (2012), acima citado.

<sup>10</sup> Utilizamos aqui as designações funcionais adotadas genericamente na literatura sobre a escrita em ambiente escolar. A articulação entre estas categorias e outras dimensões da escrita são complexas e não serão aqui abordadas.

<sup>11</sup> Sobre conceções e práticas da “*écriture d'invention*”, veja-se também Petitjean (2005).

<sup>12</sup> Sobre o trabalho de reescrita do texto narrativo, designadamente ao nível da macroestrutura textual, ver Verrier (1988).

<sup>13</sup> Cf. Sobre estas dimensões, no contexto específico de leitura do texto literário, ver Lajolo (1993).

<sup>14</sup> De um ponto de vista mais transversal, podemos mesmo dizer que a irrupção da subjetividade é, de certo modo, visível, transversalmente, também em outros géneros escolares, como o comentário, configurando incontornavelmente modos de aproximação hermenêutica ao texto-objeto de análise.

plano dos próprios conteúdos<sup>15</sup>. Com efeito, na materialidade deste gênero textual, em que quem escreve se assume simultaneamente como sujeito e objeto da escrita (numa condição de duplo-eu), tem lugar a verbalização pelos alunos de aspetos constitutivos da(s) sua(s) identidade(s), tais como crenças, afetos e valores. Ora, no contexto particular de uma sequência didática construída em torno da leitura de um texto literário (modelo), esta escrita autobiográfica (em geral no modo narrativo) é também ela, de certo modo, uma escrita de (re)invenção, frequentemente marcada por procedimentos e expectativas de imitação criativa. Em certos casos, e neste mesmo contexto didático, esta dimensão pode apresentar-se plenamente assumida pelos sujeitos envolvidos. Com efeito, ficando muitas vezes expressa, de modo claro, no próprio enunciado da tarefa, ou assumida a partir do que nela fica implicitado, é um “escrever à maneira de” que vemos conduzir, parcialmente pelo menos, a pena dos escreventes, configurando uma certa homologia em relação ao texto lido. Tanto se cria, como se recria, como se imita, havendo com frequência textos em que essas dimensões se conjugam e entretecem de modo produtivo.

### **2.1. Escrever a partir da leitura do conto**

Mundo inventado, universo fantástico ou moldura ficcional da realidade, o conto é um gênero literário que ganha a primazia do gosto dos leitores. Configurando em geral um texto curto, uma narrativa pouco desenvolvida, uma história linear com um clímax rápido, a composição do conto assemelha-se, com as devidas distâncias, a um tipo de narrativa que produzimos em inúmeras situações do nosso quotidiano. Esta forma artística tão lapidar na sua economia de meios parece aproximar-se efetivamente de um certo esquema narrativo de que nos servimos diariamente, ora para dar conta de experiências reais, ora para plasmar a expressão das nossas fantasias.

---

<sup>15</sup> Em sentido estrito, falamos de dimensão autobiográfica na medida em que tais produções dos alunos relevam de uma enunciação retrospectiva, centrada em percursos individuais de suas histórias de vida. Sobre o texto autobiográfico, em particular no âmbito literário, veja-se o verbete “Autobiografia” in Reis e Lopes (1991: 36-38).

Nas suas mais diversas cambiantes, o conto pode ser visto como uma expressão artística simbolicamente representativa do ser humano de todos os tempos e lugares. Mesmo as narrativas mais insólitas podem sugerir emoções da vida real. É sobretudo uma tal familiaridade, na forma e nos conteúdos (em particular no que diz respeito ao vetor acional e aos diferentes planos de representação semântica), que também textos com alguma efusão lírica podem levar os leitores a identificar-se com determinados universos convocados por este género<sup>16</sup>.

Em contexto didático-escolar, nomeadamente no ensino básico, o trabalho *com* e *sobre* o conto, considerando estratégias desenvolvidas em aula mas também as sugestões veiculadas em manuais e em outro tipo de apoios paradidáticos, convoca necessariamente categorias da narrativa e outros aspetos da estrutura compositiva do texto. Além desta dimensão intrínseca e incontornável do ponto de vista didático, cumpre também valorizar, em nossa opinião, a abordagem do conto enquanto nobre repositório de valores humanos de todos os tempos. Os contos com que professores e alunos podem trabalhar, escritos em língua portuguesa ou em tradução, representam, pois, artisticamente valores intemporais e falam dos afetos. Por outro lado, o trabalho sobre contos com a legibilidade semântica do texto aqui em estudo, cuja narração versa sobre uma temática que nos é familiar e obedece a uma certa ordem de causa e efeito, beneficia de um natural envolvimento cognitivo e afetivo dos leitores, que, deste modo, projetam saberes que concernem simultaneamente o lido e o vivido.

Em nosso entendimento, e neste contexto, faz, pois, todo o sentido dotar os alunos de conhecimentos sobre este género, partindo da mobilização da sua estrutura compositiva, bem como de vetores semântico-pragmáticos, com especial relevo para o seu *ethos* axiológico e simbólico<sup>17</sup>. Escrever na sequência de trabalho sobre o conto estudado, exploradas essas e outras dimensões,

---

<sup>16</sup> Cf. Mello, in Catarino *et. al.* (no prelo).

<sup>17</sup> A propósito desta dimensão formativa e pedagógica da leitura, entendemos que “En effet, l'École, de par les pratiques de lecture qu'elle met en œuvre, est 'largement pourvoyeuse d'unités de sens attachées' à la lecture pratiquée en classe et hors la classe et se présente comme 'un lieu d'émergence et de cristallisation de significations et valeurs', qui participent à la construction de la compétence lectrurale et en sont constitutives. Cf. Guernier (1999: 167), citando Christine Barré-de Miniac.

e situados estes modos da linguagem – leitura e escrita – nas suas devidas realizações e valências, parece-nos constituir um adequado exercício que integra saberes e potencia o desenvolvimento de múltiplas competências. Efetivamente, escrever depois da leitura de texto literário, nomeadamente depois da leitura de um conto, longe de ser uma construção didática linear e facilitista, pode constituir uma oportunidade para a consciencialização de uma abordagem crítica e mutuamente enriquecedora dos dois domínios verbais.

### **3. Apresentação do estudo. Análise de dados empíricos.**

Neste trabalho, que se baseou num estudo de caso em contexto escolar, propomo-nos observar o modo como uma atividade de escrita narrativa de primeira pessoa se constrói em articulação com o conto literário que lhe serviu de móbil. Foi nosso propósito compreender como reagem os alunos perante uma instrução de tarefa em que se retoma explicitamente o texto lido como base para uma nova produção com uma (possível) dimensão criativa. Entre outros aspetos, importa saber em que medida podemos ver nos textos escritos pelos alunos características de modelos de imitação criativa (“escrever à maneira de”)<sup>18</sup>, isto é, de que forma o texto lido, assumindo em certo sentido uma função de modelação, contribui para a estruturação global do escrito e para a construção dos seus sentidos. Efetivamente, constituindo a leitura um vetor modelar da escrita, é expectável a recorrência de procedimentos, mais ou menos conscientes, de contaminação mimética, que, de modo difuso, operam na (re)criação de universos.

Neste contexto, foi pedido a alunos de duas turmas do 7.º ano que, no âmbito das atividades de exploração do conto “Avó e neto contra vento e areia”, de Teolinda Gersão<sup>19</sup>, falassem sobre *as suas próprias vivências com os avós*. A experiência decorreu na Escola Básica Gualdim Pais (Pombal)<sup>20</sup>,

---

<sup>18</sup> Cf. Buescu (2015: 22).

<sup>19</sup> Uma breve referência se impõe ao conteúdo deste conto de Teolinda Gersão. O conto gira em torno da exploração da relação afetiva entre uma avó e o seu neto, uma criança, centrada na narração de uma ida à praia.

<sup>20</sup> Os alunos, num total de 34, tinham idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

no ano letivo de 2015-2016, e inseriu-se no conjunto de atividades destinadas a trabalhar a receção do texto literário em sala de aula<sup>21</sup>. Na altura da recolha dos dados, este conto não era novo para os alunos, pelo que foi objeto de uma releitura e sujeito a uma nova exploração, oral e coletiva<sup>22</sup>.

A tarefa consistiu na composição de um pequeno texto, entre 120 e 150 palavras e em cerca de 20 minutos. Para além destas indicações mais objetivas, quanto ao número de palavras e à duração da tarefa, bem como ao tema (“vivências com os avós”) e à perspectiva (autobiográfica), não foram dadas aos alunos outras instruções quanto à tipologia textual nem instruções relativas a características genológicas do texto de origem. O enunciado apresentava, pois, uma formulação de certo modo aberta: “escreve / fala / relata / conta”<sup>23</sup>. Apesar disso, como veremos, os alunos ativam certas práticas e expectativas enraizadas em contexto escolar, nomeadamente, o modo narrativo e uma aproximação mimética ao texto lido. Não tendo sido explicitamente indicada, esta estratégia de imitação parece constituir um recurso habitual e assumido como expectável neste contexto de escrita<sup>24</sup>.

Os textos assim obtidos foram analisados, tendo em conta especificamente as seguintes questões:

---

<sup>21</sup> Esta recolha de textos ocorreu no âmbito dos Seminários de Português do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da FLUC e é parte integrante da investigação que tem vindo a ser realizada pela estudante Maria Arminda Duarte Pinheiro, conducente à elaboração do Relatório previsto nos Regulamento do referido curso. No caso concreto desta estudante, este relatório enquadra-se no âmbito do Despacho Reitoral 137/2011 (“Obtenção do grau de mestre na Universidade de Coimbra por licenciados pré-Bolonha”).

<sup>22</sup> Por ocasião da primeira abordagem deste texto em sala de aula, efetuada em regime de interação, houve momentos de leitura expressiva e exploração semântica do universo diegético e dos modos de construção da narração. Para tal, foram tidas em conta as orientações do manual escolar adotado, nomeadamente o questionário e atividades sugeridas no âmbito da Educação Literária/Leitura. Tendo em conta os objetivos deste nosso trabalho, importa relevar a exploração, feita em sala de aula, das dimensões da narrativa relacionadas sobretudo com a construção das personagens e da ação e, em particular, com os afetos.

<sup>23</sup> Por não se coadunar com o artificialismo de um exercício de avaliação, o enunciado da tarefa esteve naturalmente sujeito a interação com os alunos, podendo assumir, por isso mesmo, versões parafraseadas, que não deixam de condicionar, de certo modo, o caminho seguido pelos alunos. Embora cientes da importância desta variável, não a consideramos diretamente no nosso estudo.

<sup>24</sup> Tal comportamento perante a tarefa de escrita em contexto escolar é observável transversalmente em diversos outros géneros didáticos.

- 1.º quais os elementos da narrativa (e outras dimensões semânticas a eles associadas) presentes nos textos produzidos pelos alunos;
- 2.º de que modo o aluno projeta e concilia, no texto que escreve, elementos de duas outras narrativas: (i) a narrativa que é objeto de leitura (o texto lido, o texto do outro) e (ii) a narrativa interiorizada das experiências vividas<sup>25</sup>;
- 3.º em que medida estas novas narrativas construídas pelos alunos, neste contexto de dinamização da recepção do texto literário, podem ser entendidas e interpretadas especificamente ora como *apropriações miméticas* da semântica do texto lido, ora como *esquemas de reorganização* das vivências<sup>26</sup>;
- 4.º que outros aspetos relativos à subjetividade e afetividade emergem à superfície do texto.

Começámos por fazer o levantamento dos elementos mais relevantes seleccionados pelos alunos, envolvendo as categorias do *tempo* (localização e recorte temporal das vivências), do *espaço* (dinâmica e configuração do espaço do *estar* e do *fazer*), da *personagem* (e da rede de relações representadas nas memórias relatadas) e da *ação* (do *estar* e do *fazer*, enquanto dimensões que permitem uma articulação coesa das diferentes categorias, resolvida na malha intrincada da tessitura textual). Num segundo momento, procurámos observar o(s) modo(s) como os alunos compõem os seus textos, designadamente no que diz respeito à organização de sentidos. Por fim, interessou-nos considerar as produções na sua dimensão intertextual, na sua articulação com o conto lido.

Nas secções que se seguem, apresentaremos os resultados da nossa análise. Os dados são organizados tendo por referência as diferentes categorias

---

<sup>25</sup> Em trabalhos futuros, com este ou outro conjunto de dados empíricos, pretendemos analisar também de que modo o cruzamento destas diferentes matrizes se concilia com a operacionalização de mecanismos discursivos de coesão textual.

<sup>26</sup> Esta última questão, não constituindo uma preocupação central deste trabalho, abre caminhos para a construção de abordagens e de modelos de intervenção ao nível das dimensões ética, estética e outras previstas no domínio da Educação Literária, como referimos.

da narrativa (referências espaciais e temporais, referências no plano da ação e interpessoais).

### 3.1. (Re)construção das referências espaciais

No âmbito da (re)construção do(s) espaço(s), procurámos conhecer o recorte espacial típico presente nestas representações das memórias do vivido, quer do ponto de vista da sua natureza e dimensão, quer do ponto de vista do seu significado e função organizadora e configuradora das vivências. Tal como o tempo, o espaço é uma categoria central na organização do texto, com efeitos na modelação das significações textuais e do próprio universo representado (as memórias).

Em estreita ligação com os movimentos de redimensionamento do(s) tempo(s), como veremos, o recorte operado nos espaços das vivências apresenta, nos textos lidos, configurações muito variadas. De uma outra perspectiva, estes mesmos espaços devem, no entanto, ser vistos também na sua qualidade de construtos carregados dos sentidos que lhes são atribuídos pelo sujeito. Assim, afigura-se-nos legítimo dizer que, longe de constituírem meros contextos da ação, estes espaços são-lhe, de certo modo, consubstanciais, enquanto representações do que de essencial significam para o sujeito.

Começando pelos espaços interiores, observámos que é recorrente, nos textos destes alunos, a recuperação de memórias situadas no contexto privado da *casa* (sobretudo, como dissemos, a “casa dos avós”), enquanto espaço de efetiva circulação e presença de atores. Esta “casa dos avós” emerge, à superfície do texto, muitas vezes na sequência de mudanças e deslocações, envolvendo, em geral, situações recorrentes, mas descrevendo também episódios pontuais. Sejam os exemplos nos seguintes textos: “*Eu vou sempre comer a casa dos meus avós aos domingos.*” (PEEB7.09)<sup>27</sup>; “*Quando era mais nova eu costumava ir para casa da minha avó [...].*” (PEEB7.13); “*Quando*

---

<sup>27</sup> Respeitando o modo como os dados foram coligidos e tratados, os textos serão identificados através da sigla PEEB (“Produções Escritas do Ensino Básico”), seguida do ano de escolaridade (7, por “7.ºano”) e do número atribuído a cada um dos textos.

*tinha seis anos, a minha mãe tinha que me levar para casa da minha avó [...]”*; (PEEB7.01); “*No verão do ano passado eu fui para casa da minha avó.*” (PEEB7.11) [sublinhados nossos]. Neste contexto, essa *casa* parece configurar quase sempre um protoespaço, situando as memórias naquele que é o *locus* privilegiado do sujeito, que, assim, (con)funde o *estar* e o *fazer* com o(s) lugar(es) que os situam. Com tal aceção, a *casa* surge habitualmente como elemento estruturante do texto, fixando por vezes a sua abertura, não limitada a um referencial físico (de espaço onde decorre a ação), antes revestida de uma dimensão simbólica e mesmo antropológica de enquadramento da subjetivação do próprio espaço pelo(s) sujeito(s). A referência ao espaço da casa fica, assim, afetada a uma dimensão psicológica de amplo alcance. Sendo a casa o espaço mais substantivo da circulação e presença pessoais e interpessoais, como se disse, é nela, em especial, que têm lugar experiências marcantes de vida no ambiente da família. É, por isso, aqui, neste espaço privado, que os sujeitos radicam o sentido essencial atribuído às representações que são recuperadas pela memória. É, talvez por isso, este o espaço privilegiado para a representação da dimensão estreita dos afetos.

No que concerne aos espaços exteriores representados, e não nos interessando espaços que, sendo exteriores (como o quintal, o pátio, etc.), ficam associados (metonimicamente) à *casa*, detenhamo-nos brevemente naqueles cuja significação importa aqui relevar. A maior parte destes novos espaços enquadram eventos que se afastam da dimensão estritamente funcional (do quotidiano), remetendo antes para situações mais ou menos regulares, marcadas ou não pelo calendário e agenda familiar, relacionadas sobretudo com a dimensão do lazer. Neste âmbito, a categoria mais relevante é a das *férias*, como é o caso de textos que narram momentos de férias: “*Num dia muito quente de verão lá estava eu a fazer as malas para ir passar férias uma semana no Algarve.*” (PEEB7.03). Estas referências são configuradas no texto, relevando ora a sua natureza mais genérica e tipológica (como *a praia*), ora remetendo para espaços geograficamente identificados (de que é exemplo a praia da Manta Rota, no texto PEEB7.03). A este propósito, importa referir que estes universos de referência (tal como, no plano da ação e dos afetos, as imagens construídas em torno do “cuidar”, como veremos) parecem efetivamente aproximar os textos dos alunos também dos universos do texto-estímulo.

Com maior ou menor densidade e profundidade narrativas, estes diferentes espaços alinham-se ora numa sequência enumerativa e fragmentária de experiências, ora como partes de um espaço de maior amplitude, tal como veremos no plano da organização das ações (dada a imbricação, na tessitura narrativa, de categorias, no caso, do espaço e da ação).

### 3.2. (Re)construção das referências temporais

Nesta secção, debruçar-nos-emos sobre a (re)construção das referências temporais, quer no plano semântico (representativo), quer no plano sintático (organizativo). Do ponto de vista da seleção e (re)construção das referências, os textos escritos, recuperando o estímulo e a tarefa, privilegiam o universo de referência do passado e o seu significado presente. Do ponto de vista organizativo, os modelos de sequencialização textual configuram, em níveis diferentes no plano dos universos diegéticos, esquemas variados de alinhamento desse(s) tempo(s), ora combinando episódios próximos e relacionados, ora compondo fragmentos dispersos nas memórias. As “vivências com os avós” selecionadas e organizadas nos textos construídos pelos alunos situam-se, assim, tipicamente no passado. A organização textual das representações das memórias apresenta uma vertente narrativa em que esse plano temporal distante constitui, de facto, uma moldura privilegiada, recuperando situações e acontecimentos ora recorrentes, ora singulares (únicos), como pode ver-se nas seguintes passagens: “[...] quando ia de férias com eles [...]” (PEEB7.23), “Quando a minha mãe me deixava com os meus avós [...]” (PEEB7.29) ou “Uma vez fui a casa da minha avó [...]” (PEEB7.32), “Um dia os meus pais decidiram ir de férias e convidar os meus avós [...]” (PEEB7.28) [sublinhados nossos].

Numa interpretação mais restritiva da tarefa solicitada, motivada talvez pelo recurso ao próprio estímulo literário (recorde-se o conto estudado de Teolinda Gersão), alguns alunos centram o seu texto na narrativa de um único episódio, baseando-se a progressão textual numa sequencialização de eventos singulares, relatados no pretérito perfeito. O texto seguinte, embora referenciando acontecimentos que tiveram lugar em dias sucessivos, configura um *continuum* temporal: “Um dia os meus pais dissidiram[sic] ir de férias e con-

vidar os meus avós. Fomos para o Geres[sic] [...] No segundo dia fomos para a Serra [...] À tarde fomos visitar a cidade. [...] Depois fomos andar de cavalo pela Serra. Fomos ao Zoo [...]” (PEEB7.28) [sublinhados nossos]. É exemplo também, em parte, o texto PEEB7.02, que narra uma “aventura” com os avós: “Era uma sexta-feira e eu fui jantar a casa dos meus avós. [...] Aí começou a nossa aventura. [...] Tivemos[sic] muito tempo à espera que o peixe mordesse o isco, mas mordeu. [...] Cbегámos a casa e fomos lavar o peixe [...]. No dia a seguir, o meu avô teve a ideia de fazer uma casota para o Dic [...]” [sublinhados nossos]. E é também o caso do texto PEEB7.03, onde se lê: “Num dia muito quente de verão, lá estava eu a fazer as malas para ir passar férias uma semana no Algarve. [...] Quando cbegamos, fomos almoçar a um restaurante [...]. Depois do almoço [...] fomos para a praia da Manta Rota [...]. No dia seguinte [...] fomos atravessar a Ria Formosa. [...] No último dia [...] fomos viajar até Espanha [...]. E foi assim que acabei as férias mais divertidas com os meus avós.” (PEEB7.03) [sublinhados nossos]. Em alguns desses episódios, assomam sequências descritivas (de espaços, de coisas), com o recurso ao pretérito imperfeito, o que gera um efeito de profundidade narrativa – leia-se, por exemplo, “À tarde fomos visitar a cidade. A cidade era muito bonita [...]” (PEEB7.28) ou “Tivemos [sic] muito tempo à espera que o peixe mordesse o isco, mas mordeu. Era um peixe muito grande, quase parecia bacalhau, e então para o tirar do anzol foi uma luta, parecia que tinha engolido a anzol [...]” (PEEB7.02) [sublinhados nossos].

Um outro modelo temporal para o registo destas “vivências [no passado] com os avós” caracteriza-se pela representação de uma única cena narrativa também completa, mas na sua dimensão plural, através de uma configuração aspetualmente imperfetiva. Na sua natureza repetitiva, esta cena prototípica evidencia um *habitus* que projeta este simples relato para um plano narrativo mais complexo, de largo espectro na sua abrangência de acontecimentos. Veja-se o seguinte texto, construído justamente com base nesse tipo de sequência: “Quando tinha seis anos, a minha mãe tinha que me levar para casa da minha avó [...]. Normalmente a minha mãe levava-me uma bora antes de ir para a escola [...]. Quando tomava o pequeno almoço com a minha avó [...]. Habitualmente eu bebia uma meia de leite [...]” (PEEB7.01) [sublinhados nossos].

Um outro conjunto de textos seleciona, das memórias do vivido (no passado), duas ou três seqüências, que configuram, no plano textual macro, situações de uma mesma natureza, com destaque para momentos de lazer e de entretenimento. Sejam os seguintes exemplos: “Uma vez, eles levaram-me a passear ao Osso da Baleia. [...] Outra vez, a minha mãe convidou-me para ir a Fátima [...]. [...] Ainda me lembro de mais um passeio que fiz com eles [...]” (PEEB7.16) [sublinhados nossos]; “[...] umas férias de verão eu fui de férias com os meus avós [...]. [...] Essas férias foram muito divertidas. Uma vez no meu dia de anos foi a minha família toda para São Martinho [...]. Foi muito divertido [...]. A minha avó materna adorava levar-me ao parque [...]” (PEEB7.21) [sublinhados nossos]. Estas referências não constituem, no entanto, verdadeiras seqüências narrativas, dada a sua breve extensão. Ainda assim são relevantes, pelo significado que lhes é atribuído na representação das memórias, em certo sentido, também, mimetizando o texto que lhes serviu de modelo. Observa-se, assim, nesses movimentos narrativos dos alunos, a recorrência do discurso enumerativo, preferido muitas vezes a um discurso amplificativo.

Muitos dos textos ficam circunscritos sobretudo a este recorte temporal passado. Neste contexto, a emergência de um presente – ocorrendo tipicamente e pontualmente em frases que marcam a abertura e o fecho do texto – remete ora para o próprio ato de escrever, ora para uma dimensão axiológica, exprimindo valores e manifestações de apreço (atemporais). Leiam-se as seguintes passagens: “Venho contar as minhas vivências com os meus avós [...]” (PEEB7.20), “You contar as minhas vivências com os meus avós.” / “Eu lembro-me como se fosse ontem.” (PEEB7.28) [sublinhados nossos]; e “Eu adorovos[sic] muito!” (PEEB7.10), “Adoro a minha avó!” (PEEB7.13), “As minhas vivências com os meus avós são boas [...]” (PEEB7.23), “Por mim eu tenho o melhor avô do mundo e a melhor avó!” / “eu gosto muito deles” (PEEB7.30), “Adoro os meus avós [...]” (PEEB7.25), “Os meus avós fazem parte da minha vida.” (PEEB7.26), “Os meus avós são muito engraçados.” (PEEB7.27) [sublinhados nossos]. O presente é, assim, sobretudo, ora o tempo do ato da escrita, assinalando os marcos que o delimitam, ora o tempo de uma apreciação global e agregadora, que, ocorrendo tipicamente também no início (como forma de *incipit*) ou no final do texto [como forma de retoma global e de remate – cf.

“*Ainda hoje dia [sic] as duas temos esa[sic] relação, somos mais do que avó e neta [...]*.” (PEEB7.33)], verbaliza manifestações de apreço pelos avós e/ou pelas vivências a eles associadas. Em muitos textos, estes são mesmo os únicos momentos em que é recuperado o plano da contemporaneidade.

Este presente é também, algumas vezes, ponto de partida para projeções futuras: “*As memórias que tenho com eles são espetaculares e quero guardá-las[sic] para toda a minha vida.*” (PEEB7.05); “[...] *passsei bons momentos com os meus avós, e espero continuar a tê-los.*” (PEEB7.16); “*Espero voltar a repetir.*” (PEEB7.24) [sublinhados nossos].

Muito raramente, no entanto, o que pode ser enquadrado numa atitude imitativa relativamente ao texto-estímulo, ocorrem nestes textos construções que (re)dimensionam as memórias vividas num largo presente em que se inscrevem iterativamente situações recorrentes, passadas e futuras (isto é, ainda por vir), como se pode ler em: “[...] *voltamos outra vez para casa [...] vamos ver televisão e vem ter conosco[sic] a nossa prima [...]. [...] vamos andar de bicicleta [...]. Depois de andar de bicicleta vamos para casa almoçar [...]*” (PEEB7.10); “*Eu vou sempre comer a casa dos meus avós aos Domingos. [...] Depois de comermos vamos sempre dar uma volta à praia [...]*” (PEEB7.09) [sublinhados nossos].

Rara é também a ocorrência do presente histórico, suscetível de transportar para um plano encenado do presente o que aconteceu no passado: “*Enquanto a minha avó estava a fazer as malas, o meu avô chuta a bola e parte o vaso da minha avó[sic]. Ele vira-se para mim a rir-se mas também com cara de preocupado e logo o escondeu e disse que quando volta-se[sic] nos comprava outro igual.*” (PEEB7.14) [sublinhados nossos].

Mas há também textos sem presente(s) – como é o caso de um (PEEB7.01) inteiramente ancorado a um passado imperfeito ou de um outro (PEEB7.32), que combina pretéritos perfeitos e imperfeitos – e há, ainda, textos com ocorrências singulares da dimensão da contemporaneidade, como nos textos PEEB7.18, PEEB7.25 e PEEB7.21.

Em textos com mais orquestração temporal, os alunos mobilizam competências na construção de sequências temporalmente complexas, em que, partindo de cenas situadas em diferentes momentos das vivências, se vão alternando e entrelaçando eventos (pontuais ou recorrentes) do passado

com comentários apreciativos presentes ou atemporais. É o caso dos textos PEEB7.13 e PEEB7.33, onde, na mobilização destas diferentes dimensões temporais (sobretudo imperfetivas – no presente e no passado), ao serviço da re(construção) de múltiplos aspetos das vivências, o sujeito lhes atribui significados de cariz afetivo. No texto PEEB7.13, a narração de diferentes episódios passados com a avó é antecedida de comentários que os interpretam e valorizam: “A minha avó gosta muito de cuidar de mim, por isso quando estava doente [...] a minha avó ficava a fazer-me companhia [...]”, “A minha avó às vezes fica um pouco perdida e não sabe onde estão as coisas. Um dia foi-me buscar à escola e não sabia onde [eu] estava [...]” [sublinhados nossos]. Um outro texto, PEEB7.26, que envolve igualmente uma amplitude significativa de referências, não deixando de centrar parte das vivências recuperadas numa dimensão passada, apresenta igualmente recortes temporais que projetam as suas representações num tempo da atualidade presente: “Os meus avós paternos foram aqueles que me viram crescer e que passaram grande parte da minha infância comigo. [...] Os meus avós paternos são como segundos pais para mim.” [sublinhados nossos]. O texto PEEB7.34 fica situado num aqui e num agora que vê o passado desde o presente (de onde, aliás, parte) e a este volta sempre e nele se mantém: “Eu e os meus avós maternos temos uma relação muito boa [...]. Eu sempre me dei muito bem com os meus avós, foram eles que me criaram [...] e tou-lhes[sic] muito grata por isso.” [sublinhados nossos]. Em todos estes textos, pode, assim, observar-se uma interessante atitude metacognitiva de controlo sobre o texto ao nível das suas significações.

### **3.3. (Re)construção das referências do estar e do fazer no plano da ação**

Categoria central na configuração da unidade textual, a *ação* estrutura-se em diferentes níveis e planos da progressão textual. Neste âmbito, e partindo da observação do *corpus*, importa distinguir, genericamente, algumas subcategorias estruturantes desta dimensão. Do ponto de vista diegético, podemos falar, genericamente, ora de *ações relatadas*, que agrupam acontecimentos mais ou menos extensos (em maior ou menor quantidade e atingindo níveis

variados de profundidade), ora de *ações referidas*, configurando sequências meramente indicativas. Complementarmente, os planos de ação construídos nas narrativas dos alunos evidenciam, como veremos, diferentes esquemas de organização interna, na articulação dinâmica entre planos diegéticos superiores (*macro*) e inferiores (*micro*). Independentemente dos modos de textualização, podemos dizer que a situação macro, mais ou menos explícita no texto, que superiormente integra e justifica os relatos dos alunos são “as vivências passadas com os avós”, desde logo presente no enunciado da instrução e muitas vezes também retomada no próprio texto dos alunos, designadamente a partir do *incipit*. Em estreita ligação com os modelos de construção do(s) tempo(s) e do(s) espaço(s), como vimos, também a dimensão da *ação* parece resultar, nestes textos, na sua globalidade, sobretudo da organização de pequenos fragmentos.

Um dos modelos, recorrente no conjunto dos textos analisados, apresenta um único episódio macro (tipicamente no passado), em torno do qual se organizam pequenas ações. Neste modelo, diegeticamente unitário, as ações sequenciam-se em função de critérios de diversa ordem. Por um lado, estas ações podem servir para materializar a sucessão de acontecimentos no seu devir temporal, com recurso frequente a marcadores, como *depois*. Estes episódios, como vimos, tanto podem integrar situações únicas como situações recorrentes. É o caso de alguns textos, que se estruturam em torno de episódios únicos (passados), de largo espectro diegético, constituídos por conjuntos diversificados de eventos estreitamente ligados no plano espaço-temporal: “No segundo dia fomos para a Serra [...] depois fomos almoçar [...]. À tarde fomos visitar a cidade. [...] Depois fomos andar de cavalo.” (PEEB7.28); “Às seis da manhã cheguei a casa dos meus avós [...]. Durante a viagem estivemos a jogar às cartas [...] Quando chegamos, fomos almoçar [...] Depois do almoço...” (PEEB7.03). [sublinhados nossos]. Raramente, como vimos, esta narração se conforma num presente histórico (veja-se supra). Em outros textos, tal episódio macro apresenta-se numa moldura recorrente, no plano do passado ou, muito raramente, sob a forma de um presente alargado, em que se inscrevem iterativamente situações, passadas e futuras: “A minha mãe [...] levava-me para casa dos meus avós [...]. Eu esperava a ver televisão [...] Quando ela acabava de fazer o almoço, chamava-me [...]. O meu avô cha-

*mava-me para irmos à garagem brincar à apanhada depois íamos chamar a minha avó para irmos ao café [...] Depois voltávamos [...] e depois íamos à horta.*” (PEEB7.31); e “[...] *voltamos outra vez para casa [...] vamos ver televisão e vem ter conosco[sic] a nossa prima [...]. [...] vamos andar de bicicleta [...]. Depois de andar de bicicleta vamos para casa almoçar [...]*” (PEEB7.10) [sublinhados nossos].

Refiram-se ainda casos, de configuração mais simples, em que a sequenciação textual agrupa acontecimentos dispersos, que, ainda assim, como referimos, devem ser vistos como representativos de um episódio plural, respeitante às “vivências com os avós”. Leia-se a seguinte sequência retirada do corpus: *«Lembro-me como se fosse ontem, estávamos[sic] a minha avó materna [...] e eu na minha antiga casa. [...] Fazíamos [sic] competições de dança [...], fazíamos[sic] vestidos e saias [...], jogávamos[sic] ao “Pilha, Pilha” [...] maquilhavamos[sic] [...] bricabamos[sic] com bonecas...»* (PEEB7.33) [sublinhados nossos].

Um outro grupo de textos construídos pelos alunos alinha, no plano macro, diferentes episódios (dois ou mais) representativos das suas vivências e que ocorrem em tempos e espaços mais ou menos próximos. Cada uma dessas vivências constitui, assim, por si, um episódio em torno do qual se constrói uma pequena sequência narrativa, mais ou menos desenvolvida. Leiam-se as seguintes passagens do mesmo texto, em que se relatam brevemente dois acontecimentos distanciados no tempo e no espaço: *“Eu vou sempre comer a casa dos meus avós aos Domingos. [...] Depois de comermos vamos sempre dar uma volta à praia [...]”* e *“Outra vivência [...] é quando eles foram conosco[sic] a Manta Rota no Algarve. Nessas férias eu e a minha avó íamos todas as manhãs dar uma caminhada depois nós comprávamos[sic] uma pinguada para cada um depois íamos para casa [...]”* (PEEB7.09) [sublinhados nossos]. Neste tipo de sequenciações, é, como vemos, frequente a combinação de acontecimentos de convívio com os avós, de natureza diversa, ora do ponto de vista temporal, ora do ponto de vista espacial. É também o que se verifica em diferentes outros textos: *“Normalmente costumamos[sic] passar as férias em casa deles, por isso eu vou muitas vezes com eles à piscina [...] Houve uma vez que fui passar férias a França e fui à piscina [...]. Eu e a minha avó inventámos uma música e divertiamo-nos[sic] muito a cantá-la [...]. Também houve*

*uma vez em que eu divertime[sic] imenso a jogar futebol[...]* (PEEB7.04) [sublinhados nossos]. Em sequências desta natureza, com múltiplas referências episódicas, a organização material do texto faz-se, muitas vezes, por meio de estruturas adverbiais temporais ou de outro tipo em início de parágrafo, como podemos ver nos seguintes segmentos: “*No verão passado eu fui para casa da minha avó. [...] Numa dessas atividades [...] Muitas vezes eu vou para casa de um amigo [...]. Quando vamos ao café [...]. Quando estamos juntos [...]*” (PEEB7.11) e, no texto PEEB7.04, supracitado, a recorrência da estrutura “Houve uma vez que...” [sublinhados nossos].

Por outro lado, nestes e noutros textos que convocam múltiplas situações, esta natural fragmentação das memórias do vivido resolve-se numa estratégia agregadora, que subsume o conjunto de ações cometidas aos avós, a título de objetivação de um determinado significado, como por exemplo o “cuidar ou prestar cuidado”, como vimos em segmentos transcritos. Não sendo únicas, estas situações são, então, escolhidas em função da sua representatividade hiperonímica face ao conjunto em que se inserem, sendo, por isso, significativas de uma dimensão temporal menos rígida.

Um outro aspeto a relevar, no que concerne à categoria da ação, diz respeito à sua função ancilar de suporte à personagem, nomeadamente num plano carateriológico: “*Eu sempre me dei muito bem com os meus avós maternos, foram eles que me criaram [...] e tou-lhes[sic] muito grata por isso. Foram os meus avós que neste período de tempo [...] me vestiam, punham-me no caminho para a escola e me ajudavam nos trabalhos de casa [...]*” (PEEB7.34); “*Por mim, eu tenho o melhor avô do mundo e a melhor avó! Eles brincam muito comigo, são muito simpáticos[sic] e são muito carinhosos [...]*” (PEEB7.30); “*A minha avó gosta muito de cuidar de mim, por isso quando estava doente e tinha de faltar ao infantário a minha avó ficava a fazer-me companhia [...]. A avó é uma pessoa muito importante para mim e também sei que ela não quer que me aconteça nada e, [sic] recordo-me quando iam[sic] à praia ela dizia-me para não ir para muito [sic] para o fundo do mar [...]*” (PEEB7.13) [sublinhados nossos]. Neste tipo de sequências textuais, o plano da narração imbrica-se com outro tipo de discurso – o comentário –, que serve essencialmente para expressar o posicionamento ideológico do sujeito, no plano afetivo e/ou simbólico.

Finalmente, ainda no plano da ação, importa salientar um certo grau de mimetismo por parte dos sujeitos, que, num e noutro momentos dos textos produzidos, deixam assomar marcas do texto-estímulo ao nível da forma como elaboram as suas memórias, apoiando-se no conto de Teolinda Gersão como uma espécie de filtro. É, em certa medida, nesse sentido que algumas das memórias selecionadas pelos alunos do conjunto das recordações focalizam, entre outras, as idas à praia, a preocupação da avó com os avanços da/do neta/neto no mar, ou as inseguranças da avó.

### **3.4. (Re)construção das referências (inter)pessoais**

Interessa-nos, nesta secção, apresentar o modo como a categoria da personagem é configurada nos textos dos nossos alunos, no que respeita à sua natureza e presença, bem como ao número de personagens convocadas nessas narrativas. Assim, e tendo em conta a instrução para a tarefa explicitada em aula, impõe-se nestes discursos, antes de mais, a instanciação de um duplo “eu”, na medida em que o sujeito da enunciação se deve assumir, ele próprio, também como personagem interativa que participa nas “vivências com os avós”. Neste sentido, importa considerar, e numa dimensão claramente autobiográfica, os movimentos que, ao longo dos discursos dos alunos, evidenciam o modo como esse sujeito (em primeira pessoa) se vai desdobrando, ora num *sujeito-personagem*, agente e objeto das ações relatadas, ora num *sujeito-autor*, criador/modelador do texto e das suas significações e valorações. Do outro lado desta personagem assim instituída, e que com ela estabelece uma relação fortemente dialógica, situam-se os avós, *personagem-figura* (no sentido prototípico) que, em conjunto com esse “eu” – autor e personagem -, garante a continuidade da linha isotópica textual. Enquanto figura, a referência aos avós raramente é acompanhada da designação dos seus nomes, o que é compreensível, dado o estatuto deste tipo de personagem, que não se presta naturalmente à individuação. Finalmente, para além do “eu” e dos avós, emergem à superfície dos textos outras personagens, mais ou menos relevantes no plano diegético, muitas vezes apenas referidas, mas potenciando a narração e os seus universos.

Considerando o texto enquanto produto único de autor, e reportando-nos novamente às circunstâncias desta produção escrita, cabe ao “eu”, que é voz criadora e modeladora, selecionar e (re)construir o universo identitário do seu relato, em função do que os acontecimentos assim individualizados representam, subjetivamente, no conjunto das suas vivências e, intersubjetivamente, no âmbito daquilo que ele entende serem as expectativas do seu destinatário mais imediato, isto é, o professor.

À superfície do texto, este mesmo sujeito-autor (no modo como enuncia e organiza as vivências com os avós) assume ora uma presença minimalista – mais apagada e apenas adivinhada –, ora uma presença mais elaborada, plena, e com um maior relevo na prossecução do texto e na construção da diegese. Esta oscilação enunciativa é perceptível globalmente nos mecanismos de textualização das memórias, concretamente no modo como a voz desse eu (que também é personagem) emerge na cena textual, assumindo explicitamente o controlo do processo enunciativo: “Ainda me lembro de mais um passeio que fiz com eles [...]” (PEEB7.16), “E estas são das melhores vivências que eu tenho com os meus avós.” (PEEB7.04) e “Lembro-me também de dar vacinas aos animais acabados de nascer.” (PEEB7.05) [sublinhados nossos].

Quando assume em pleno a sua função de *personagem*, esse “eu” é, então, juntamente com os avós, protagonista das ações. Estas duas instâncias subjetivas convergem, muitas vezes, num plano co-partícipe, para uma personagem comum (um *nós*), que partilha um mesmo espaço e um mesmo tempo de ação. Configurando uma presença plena e constante, esse sujeito plural (o *eu* e os *avós*) determina, assim, a materialização subjetiva da sucessão das ações ao longo do relato e da sua isotopia. Chamam a nossa atenção determinadas sequências mais desenvolvidas que assumem essa enunciação no plural: “Fazíamos [sic] competições de dança [...], fazíamos[sic] vestidos [...], jogávamos [sic] ao “Pilha-Pilha” [...] fazíamos [sic] o almoço, nos maquilhávamos [sic] [...]” (PEEB7.33) [sublinhados nossos].

Em textos com uma dimensão acional mais centrada na figura dos avós, o “eu” sobressai ora como “sujeito-autor” ora como “sujeito-beneficiário” da ação, sobretudo no modo como procede à (re)construção dos eventos, colocando-os ao serviço da descrição e da valoração subjetivas do “outro” (os avós). Essa valoração associa-se tanto ao plano do *estar* como ao plano do

fazer (com – e para os netos), conferindo-lhes atributos extremamente positivos quanto à sua significação intrínseca. Neste âmbito, os avós constituem figuras associadas à dimensão do afeto, cujas manifestações ocorrem no quadro de ocupações funcionais (enquanto figura cuidadora e protetora) ou lúdicas. Estas dimensões são, assim, sobretudo indicadas a partir das ações que, a título de exemplo, o sujeito escolhe e enumera: “*Os meus avós são muito fixes para mim. Quando eu era pequeno e ficava doente, a minha avó passou noites no hospital.*” (PEEB7.06); “*Foram eles que me criaram [sic] [...] dos seis aos oito e tou-lhes [sic] muito grata por isso.*” (PEEB7.34) [sublinhados nossos].

No macroespaço deste ambiente familiar, surgem habitualmente outras personagens e outras relações. Assim se configura, com frequência, um outro nós, que, remetendo para o núcleo familiar do “eu” (o “eu”, os pais e os irmãos), é assumido como figura natural em contexto dessas vivências. Episodicamente circulam nestes espaços de vivência familiar outras personagens, elementos figurantes, que são ora outros familiares menos próximos, ora intervenientes com menor relevo nas histórias narradas.

#### 4. Conclusão

À guisa de conclusão, impõe-se destacar três questões, que passamos a enunciar.

1.º Do ponto de vista da construção da narrativa, a organização, no texto, dos elementos que a integram envolve competências, quer ao nível textual, quer ao nível estratégico e pragmático. No que diz respeito à composição textual propriamente dita, a análise dos desempenhos dos alunos, no contexto deste estudo, permitiu-nos observar o modo como essas competências são mobilizadas, no que concerne, sobretudo, à conceção e esquematização das referências, bem como às estratégias para a sua interligação e operacionalização discursivas.

O ato da escrita surge como um exercício imediato e reprodutivo, próximo do curso da(s) memória(s), do vivido e do lido. O texto, enquanto produto final, assemelha-se, pois, na maior parte das vezes, a uma sequência de fragmentos alusivos a acontecimentos dispersos que, de certo modo, amalga-

mam, mesmo se com filtros, dimensões e referências das memórias dos alunos com outras que nos remetem para o conto de Teolinda Gersão. Este elevado grau de mimetização, tanto em relação ao texto estímulo como em relação às memórias do vivido, parece-nos perfeitamente compreensível se tivermos em conta as circunstâncias de realização da tarefa solicitada aos alunos, nomeadamente a proximidade temporal do texto estudado com o momento de produção do texto escrito, o curto tempo destinado à tarefa e a limitação na extensão do texto. Constituindo-se como “autores”, a dimensão de criatividade é condicionada por essas mesmas circunstâncias.

2.º Face à instrução dada e ao texto estímulo, a dimensão da valoração do vivido é, a nosso ver, o móbil natural e central dos relatos feitos pelos alunos, configurando, assim, a estratégia discursiva dominante e unificadora em grande parte dos textos. Em função desta opção, e assumindo percursos diversos, o fluxo discursivo vai sendo construído por via de uma representação exemplar da pluralidade das “vivências com os avós”. Os eventos assim recuperados das memórias são projetados e desenvolvidos, com maior ou menor amplitude, numa valoração exponencial e simbólica do seu significado no plano dos afetos. Neste contexto, as “vivências” (na sua configuração valorativa) funcionam, pois, como o núcleo referencial hiperonímico, em relação ao qual os relatos são apresentados, nas suas diferentes dimensões, a saber, as dimensões da ação e da relação interpessoal, a dimensão do espaço e a dimensão do tempo.

3.º A partir da assunção inicial da inseparabilidade didático-pedagógica da leitura e da escrita, no âmbito da disciplina de Português no Ensino Básico, propusemo-nos neste estudo evidenciar alguns aspetos das práticas de escrita de texto em sala de aula, designadamente em contexto de pós-leitura do texto literário. Perfilhamos, com diversos autores, a noção de que esta relação pode ser extremamente eficaz. Em suma, o exercício de composição de texto, além de gerar produtivos efeitos de ensino no âmbito da leitura literária, beneficia enormemente o desenvolvimento de múltiplas competências de escrita. Tal ficou, a nosso ver, evidenciado nos textos que analisámos: não se tratando, embora, de escrita de comentário, mas sim, como vimos, de narrações com um cariz autobiográfico, os textos fazem eco da matéria mesma do conto “Avó e neto contra vento e areia”, evidenciando níveis de compreensão e de inter-

pretação do conto lido. Nesse sentido, a nossa leitura incidiu, fundamentalmente, sobre as categorias da narrativa, sobre aspetos de natureza semântica (o universo imaginário do conto e das vivências dos alunos) e o modo como esses diferentes aspetos são convocados na tessitura narrativa.

Este trabalho sugere hipóteses de estudos em outras direções, nomeadamente no que concerne a aspetos da coesão textual. Neste mesmo âmbito do trabalho escolar com o texto literário, um tal desenvolvimento necessariamente há de inscrever-se também numa perspetiva de uma produtiva integração no tratamento didático dos domínios verbais da língua (leitura e escrita), em articulação com a representação e a modelização estética de universos literários.

## Referências bibliográficas

- BRONCKART, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J-P. (2006). As condições de construção dos conhecimentos humanos. In J-P. Bronckart, *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 175-202). Campinas: Mercado de Letras.
- BUESCU, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, M. V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcp\\_eb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcp_eb_julho_2015.pdf)
- CARVALHO, J. A. B. S. (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- CATARINO, A., Felicíssimo, A., Castiajo, I. & Peixoto, M. J. (no prelo). Brochura de Educação Literária, in Dossiê do Professor, Projeto *Sentidos 12*, Porto: ASA.
- FONSECA, F. I. (Org.) (1994). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- GERSÃO, T. (2007). Avó e neto contra vento e areia. In T. Gersão, *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias* (2.ª ed.) (pp. 91-98). Lisboa: Sextante Editora.
- GUERNIER, M-C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n.º 19 (Compre-

- dre et interpréter les textes à l'école), 167-181. ([http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2295](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2295)).
- HOUDART-MÉROT, V. (2004). *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.
- LAJOLO, M. (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- PEREIRA, L. A. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- PEREIRA, L. A. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Org.), *O português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 133-145). Coimbra: Almedina.
- PEREIRA, L. A. & Graça, L. (2012). O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.<sup>os</sup> ciclos de ensino. *Exedra* (número temático *Português: Investigação e Ensino*), 271-283. (consultado na página do projeto Protextos, file:///C:/Users/Hp092016/Downloads/Final-portugues-exedra2012-02-20-correccoes.pdf, em 23/02/2017).
- PETITJEAN, A. (2005). Théorie et pratiques de la littérature: écriture d'invention. *Pratiques*, 127-128, 30-40.
- PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, projeto criado em 2005, na Universidade de Aveiro ([protectos.web.ua.pt](http://protectos.web.ua.pt)).
- REIS, C. & Lopes, A.C.M. (1991). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?. *Recherches*, 20, 51-60.
- SCHNEUWLY, B. & Dolz-Mestre, J. (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- VERRIER, J. (1988). *Les débuts de romans*. Paris: Bertrand-Lacoste.