

Do texto à reflexão metalinguística: O esquema como elemento estruturante

Patrícia Santos Ferreiraⁱ (Instituto Politécnico de Lisboa) Antónia Estrelaⁱⁱ (Instituto Politécnico de Lisboa; Universidade NOVA de Lisboa)

Resumo:

O desenvolvimento de capacidades linguísticas ao nível da compreensão da leitura reveste-se de uma importância fundamental se pensarmos na necessidade de formarmos cidadãos competentes no que diz respeito à literacia. No entanto, muitos estudantes dos vários níveis educativos, incluindo o superior, revelam fragilidades na transposição de ideias fundamentais de um texto para o formato de esquema, não assegurando, por exemplo, um adequado inter-relacionamento dos tópicos selecionados (ESTRELA & FERREIRA, 2017). Este formato permite não só dar conta da compreensão do material lido como também estruturar e sistematizar as aprendizagens feitas, desenvolver o espírito crítico e a memorização (VALADARES, 2014). Paralelamente, o recurso aos esquemas possibilita uma reflexão linguística e metalinguística. Neste trabalho de investigaçãoação, analisamos as produções de alunos de três turmas do 1.º ano de licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, que consistiam num exercício de construção de um esquema em que sintetizassem e inter-relacionassem as ideias apresentadas num texto do seu domínio de conhecimento. Na análise, foram considerados aspetos como i) o formato específico de organização da informação; ii) o equilíbrio entre elementos verbais e não verbais; iii) a coesão, a coerência e a adequação; iv) a hierarquização e o inter-relacionamento da informação; v) a uniformização dos tópicos; vi) a correção linguística, entre outros aspetos. Os principais resultados apontam para a existência de problemas nos vários itens mencionados, sobressaindoguestões de correção gramatical, que serviram de ponto de partida para um trabalho sobre as diversas áreas em que se evidenciaram mais desvios, como a ortografia, a concordância, a regência verbal, a pontuação, entre outras.

Palavras-chave: leitura; organizadores gráficos; esquemas; reflexão metalinguística.

Abstract:

The development of reading comprehension skills is of fundamental importance if we think about the need to prepare competent citizens

regarding literacy. However, many students from various educational levels, including the higher education, reveal problems in the transposition of fundamental ideas from a text to a schematic format, not ensuring, for example, an adequate interrelationship of the selected topics (ESTRELA & FERREIRA, 2017). This format allows the students to show how appropriately the read material was understood, but also to structure and systematize the lessons learned, developing critical thinking and memorization (VALADARES, 2014). At the same time, the use of schemas enables a linguistic and metalinguistic reflection. In this research - action work, we analysed the productions of 1st year higher education in Visual Arts and Technologies students from three classes, which consisted of a schema-building exercise in which they synthesized and interrelated the ideas presented in a text provided in their domain of knowledge. In the analysis, the following aspects were considered: i) the specific format of information organization; ii) the balance between verbal and nonverbal elements; iii) cohesion, coherence and adequacy; iv) the hierarchy and interrelation of information; v) uniformity of topics; vi) linguistic correction, among other aspects. The main results point to the existence of problems in the various items mentioned, highlighting questions of grammatical correction, which served as a starting point for an intervention in the areas in which there were more deviations, such as spelling, agreement, verbal conducting, punctuation, amongst others.

Keywords: reading; graphic organizers; schemas; metalinguistic reflection.

1 Introdução

O conceito de literacia remete para "a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos escritos de forma a atingirmos os nossos objetivos, a desenvolvermos o nosso conhecimento e o nosso potencial e a participarmos de forma eficaz na sociedade" (PISA, OECD, 2016, tradução livre). Neste sentido, ter competências de literacia permite-nos compreender o mundo à nossa volta, assumindo a educação um papel determinante neste processo, na medida em que o desenvolvimento de competências linguísticas enforma a operacionalização do currículo e é um dos alicerces essenciais para o exercício de uma cidadania plena e responsável.

Se tomarmos em consideração o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (MARTINS, Ed., 2017) em articulação com as *aprendizagens essenciais* definidas para os vários anos que integram a escolaridade obrigatória(DGE, 2018), seria expectável que ao fim de pelo menos doze anos de percurso académico, os estudantes do ensino superior dominassem "capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal"(MARTINS, Ed. 2017, p.21) e que evidenciassem "competência gramaticalpor meio de um conhecimento explícito sistematizadosobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes das palavras, sintático, semântico

e textual-discursivo) da língua" (DGE, 2018, p.4).No entanto,a investigação realizada com estudantes à entrada no ensino superior ou durante a sua formação neste níveltem revelado manifestas fragilidades nestes (cf. BORK, BAZERMAN, que há campos CORREA&CRISTÓVÃO, 2015; ESTRELA&SOUSA, 2009; FERREIRA, VASCONCELOS, MONTEIRO &PINHEIRO, 2007). Dada a natureza deste trabalho, destacamos as dificuldades evidenciadas no processodetransposição de ideias fundamentais de um texto e respetivo inter-relacionamentopara o formato de esquema (ESTRELA &FERREIRA, 2017). Enquanto instrumentos didáticos facilitadores da aprendizagem, os organizadores gráficos, neste caso os esquemas, constituem uma ferramenta que pode ser aproveitadaem prol do sucesso dos alunos. Este formato permite aferir a compreensão do que foi lido; sistematizar as aprendizagens feitas; desenvolver o espírito crítico e a memorização; e, paralelamente, potenciar uma reflexão linguística e metalinguística.

O objetivo deste trabalho é o de analisara forma como um grupo de estudantes do ensino superior lida com a tarefa de transpor as ideias fundamentais de um texto para o formato de esquema, organizando-se do seguinte modo: na secção 2, exploramos a importância das competências da literacia e as vantagens do recurso aos organizadores gráficos como facilitadores (do ensino) e da aprendizagem; na secção seguinte, descrevemos a metodologia utilizada; na secção 4, apresentamose analisamosos dados para, na secção final, tecermos algumas considerações gerais.

2 Fundamentação teórica

Sendo a literaciadefinida como a "capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana" (BENAVENTE, 1995, p. 23), apercebemo-nos da complexidade dos processos cognitivos implicados. De facto, os nossos níveis de literacia estão dependentes da nossa capacidade de compreendermos o material lido, de refletirmos sobre esse material e de mobilizarmos o conhecimento construído para situações diversificadas.

As instituições de ensino devem contribuir, como se espera, para o desenvolvimento de competências de literacia, que passam pela construção de aprendizagens várias a nível de conhecimentos, capacidades e atitudes, que possam ser mobilizadas em contextos de uso complexos e diversificados. Quanto mais sólido for esse caminho, mais hipóteses de sucesso académico e de exercício da cidadania se garantem.

Um fator determinante na aprendizagem e que importa explicitar, de forma a que os docentes possam compreender o raciocínio e os conhecimentos dos estudantes, são os saberes e as conceções prévias. A utilização de organizadores gráficos como instrumento que exige a identificação, a seleção e a organizaçãodas ideias centrais de um texto permite tornar visível a forma como o aluno leu e compreendeuo texto, mas também servir de contexto para a discussão em torno do produto apresentado, levando, muitas vezes, à explicitação de formas de pensamento, de dificuldades na compreensão da leitura, ou até, de conhecimentos e conceções incorretos. Insistamos, a este respeito, na relevância da intervenção didático-pedagógica alicerçada no conhecimento prévio dos estudantes, préexistente, o que poderá ainda ser reforçado se consideramos o conceito de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963) ou a teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas (AUSUBEL, 2000), que enfatizam, no processo de construção do conhecimento, o papel da linguagem e da verbalização e a relação entre as ideias e os saberes prévios existentes na estrutura cognitiva dos indivíduos e as informações novas que estes recebem. Estas teorias, continuadas e amplamente difundidas por vários autores, têm vindo a influenciar pedagogos e educadores por todo o mundo. Ora, o processo de construção e desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos poderá certamente ser amplamente facilitado se promovermos a ativação e a explicitação dos conhecimentos e conceções prévios existentes. Os organizadores gráficos assumem-se como mecanismos facilitadores desta explicitação de elementos implícitos que enformam os saberes préexistentes dos estudantes, mas também das suas formas de pensamento e aprendizagem, permitindo a identificação de eventuais fragilidades relativas a saberes e a saberes-fazer, facilitando a intervenção do professor como resposta ao diagnóstico desta forma proporcionado e servindo como objeto potenciador da reflexão linguística e metalinguística.

VALADARES (2016) considera os organizadores gráficos como representações visuais que facilitam a assimilação de estruturas lógicas e identifica organizadores de *causa-efeito*, de *comparação-contraste*, de *problema-solução*, de *ordem cronológica*, entre outros. Entre os organizadores gráficos, encontram-se, por exemplo, os mapas de conceitos, que são diagramas hierárquicos indicando os conceitos e as relações entre esses conceitos" (MOREIRA &BUCHWEITZ, 2000, p. 13).São uma ótima forma de extrair significados de textos diversos, precisamente porque o trabalho de seleção, de hierarquização e de

associação de ideias traduz, em princípio, uma maior interiorização e compreensão do texto. Para além disso, são instrumentos valiosos para a discussão de ideias sobre um determinado tema e podem ser usados como instrumentos didáticos facilitadores da aprendizagem (VALADARES, 2014). Estes instrumentos representam as conceções que os estudantes estão a construir e, como vimos, no caso de haver conceções menos corretas, o professor pode intervir para ajudar o estudante a superar a dificuldade.

Outra mais-valia deorganizadores gráficos como os mapas de conceitos diz respeito ao facto de poderem constituir um instrumento de avaliação formadora,

facilitando a autoavaliação e a avaliação de pares, a discussão e a partilha de ideias, a confrontação entre os modelos mentais dos alunos e os modelos científicos. Ao mesmo tempo que estão a ser usados para o aluno aprender estão-no a ser para o aluno avaliar e ser avaliado. Não nos espanta, pois, que várias pesquisas tenham revelado a adequabilidade dos mapas de conceitos como instrumentos de avaliação (VALADARES, 2014, p. 75)

Para o professor, perceber o modo como o estudante estrutura o seu próprio pensamento pode ser muito importante, porque lhe permitirá agir sobre pontos específicos que poderão suscitar maiores dificuldades. Uma vez que cada estudante construirá o seu pensamento de uma forma particular, não é possível haver um organizador gráfico único sobre uma determinada matéria. O desejável écoerência entre clareza e completude (VALADARES, 2014).

Valadares (2014) aponta inúmeras vantagens na utilização destes instrumentos, nomeadamente, a facilitação da discussão em torno do significado dos conceitos, o auxílio na organização das ideias, o reconhecimento de novas relações e novos significados e a promoção da responsabilidade dos alunos pela sua aprendizagem. Tudo isto se traduz numa visível melhoria no desempenho dos estudantes (BAIG et al, 2016). Para os professores, podem ser úteis, como referido anteriormente, para planificar o ensino, mas também para apoiar as exposições e apresentara informação de modo mais claro.

Globalmente, o mapa de conceitos deverá apresentar as seguintes características: um aspeto ramificado; ligações cruzadas de ramos para ramos, com conceitos superordenados; e palavras de ligação adequadas manifestando a existência de relações conceptuais significativas (VALADARES, 2014), como se pode ver na figura abaixo:

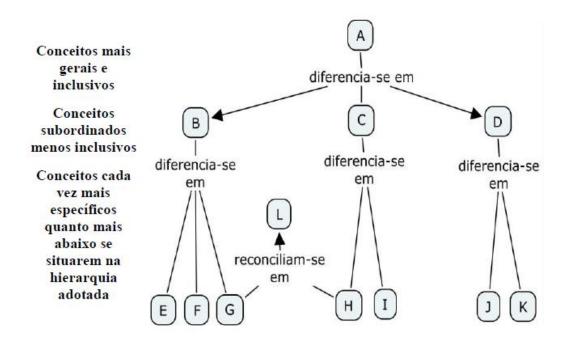


Figura 1. Exemplo de mapa de conceitos (VALADARES, 2014, p. 58).

Considerando a operacionalização didática no que se refere à utilização de organizadores gráficos como ferramentas de ensino e de aprendizagem, importa referir que, aindaque alguns alunos estejam habituados a recorrer a estes instrumentos como forma de organizarem a informação, outros há que não estão familiarizados com a sua construção. Por isso, a sua utilização requer ensino por parte do professor e também alguma prática por parte dos alunos, para se poder dominar dois aspetos fundamentais que estão implicados na sua elaboração: a hierarquização da informação e o interrelacionamento dos tópicos.

Este ensino tem de ter em conta a necessidade de serem bem definidos os formatos dos organizadores gráficos e aquilo que é necessário para se construir um bom organizador. Obviamente, não será produtivo solicitar aos alunos que recorram a organizadores gráficos sem antes haver uma apropriação de como o poderão fazer. Assim que os estudantes se apropriam do processo, será mais fácil utilizá-los de modo produtivo.

ROBINSON (1997) analisa vários estudos que se centraram nos organizadores gráficos enquanto recurso e aponta algumas fragilidades, nomeadamente no que diz respeito à falta de informação clara sobre o que é um bom organizador. Outro apontamento refere que os estudos analisam essencialmente os organizadores de estudantes, mas

raramente os organizadores dos próprios professores são analisados, o que poderia ser útil para se chegar mais facilmente àquilo que, em princípio, será um bom organizador gráfico.

3 Metodologia

Neste trabalho recorremos à investigação-ação, encarada como uma metodologia capaz de originar uma ação mais profícua e consequente, na medida em que se centra numa reflexão crítica (COUTINHO et al. 2009). É fundamental a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, o que contribui para a resolução de problemas e sobretudo para a planificação e introdução de alterações no âmbito dessa prática. Assim, o professor é encarado como investigador, valorizando-se a prática e transformando essa mesma prática num elemento-chave, o que permitirá responder a problemas que vão surgindo. Esta valorização da "prática reflexiva" é, de facto, um elemento presente nas abordagens de muitos autores, como, por exemplo, Dewey (1933), Perrenoud (1999), Schön (1983, 1995) e Zeichner (1983), entre outros, que têm como elementos comuns a exigência de uma atitude de reflexão sobre a prática e de aperfeiçoamento da prática resultante dessa análise reflexiva aos profissionais docentes.

Tendo em conta as dificuldades que os nossos alunos manifestam na tarefa reportada, tornou-se imperioso aliar à nossa prática uma reflexão profunda, de modo a melhorar a prática educativa. De facto, o objetivo último do percurso de investigação delineado é o melhoramento das práticas, visando uma maior qualidade das aprendizagens. Partindo de vários autores, Coutinho (2014) caracteriza a investigação-ação como crítica, participativa, interventiva, cíclica e autoavaliativa.

Os participantes deste estudo foram estudantes de três turmas da unidade curricular Técnicas de Escrita, do 1.º de uma licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, no ano letivo 2017 – 2018, numa instituição de ensino superior da zona metropolitana de Lisboa. Cada turma tem cerca de 25 alunos. Na primeira aula, foi feita uma avaliação diagnóstica, com o intuito de se perceberem as áreas em que os alunos revelam mais dificuldades. Um dos exercícios consistiu na leitura de um texto na área de interesse dos alunos, que serviu de base para a construção de um esquema em que os estudantes sintetizassem e interrelacionassem as ideias centrais do texto e as relações entre esses elementos, considerando que os organizadores servem essencialmente para organizar e não para listar informação.

A análise do exercício evidenciou que, apesar de a maioria dos estudantes conseguir identificar as ideias centrais do texto lido, revelou dificuldades na sua organização e hierarquização, no equilíbrio entre elementos verbais e não verbais e na formulação linguística.

Tendo em consideração esta diagnose, foi operacionalizado um percurso de investigaçãoação, constituído pelas seguintes etapas:

- Discussão em torno de estratégias de seleção e localização de informação a partir de um texto lido;
- 2. Elaboração de um esquema síntese e inter-relacionamento das ideiaschave de um outro texto;
- 3. Correção e análise dos esquemas dos estudantes
- 4. Sistematização
- 5. Trabalho de reflexão metalinguística a partir da análise e da sistematização anteriores
- 6. Reflexão/ avaliação

Num primeiro momento, foi promovida uma discussão focalizada em estratégias de seleção e localização de informação que contribuem para a compreensão do texto escrito, com o objetivo de incentivar os estudantes a recorrer a vários mecanismos e à utilização de diferentes estilos de destaque da informação (e.g. sublinhados, formas geométricas, linhas retas, linhas onduladas, cores diferenciadas, setas, etc.); à utilização das margens para anotações (e.g. escrever ideias ou palavras-chave, registar elementos de difícil memorização, como datas ou nomes, atribuir um título a cada parágrafo, utilizar códigos numéricos, etc.); e à anotação das páginas, parágrafos, linhas, etc., em que se localizam os vários tópicos relevantes.Nesta fase anterior à elaboração do organizador gráfico propriamente dito, que designamos de esquema, os estudantes foram incentivados a utilizarem tópicos ou frases simples nas suas anotações, garantindo a uniformização do estilo e do formato utilizados. Atente-se num dos exemplos de anotações que antecederam a construção de um esquema sobre a vida e obra de Júlio Pomar (cf. Figura 2), em que é evidente a seleção de informação, uma organização sequencial ou cronológica e uma tentativa de categorização, visível pela utilização de cores diferentes, amarelo e verde.

Lidera o movimento neo-realista

Nasceu em 1926

Estou em Belas artes 1942

Primeira exposição aos 16 anos 1942

Vende o primeiro quadro a almada negreiros

Faz parte de um protesto social

Mudança para o Porto 1944

Preso pela PIDE durante a pintura do fresco no cinema batalha (retrato de prisioneiros) 1947

Retratou os prisioneiros

Foi pai pela primeira vez e isso reflete-se nas suas obras

Descoberta de cancro no colon que serviu de motivação para terminar as suas grandes obras 1949

Vive entre Lisboa e Paris 1963

25 de Abril e o retrato nú 1974

Figura 2. Anotações prévias à construção de um esquema.

Pintura de um retrato pouco ortodoxo de Mário Soares 1992

Ainda assim, a transposição destas notas prévias para um esquema vai requerer um trabalho exigente de reorganização de informação do mesmo tipo e de uniformização dos tópicos. Esta tarefa será tanto mais facilitada quanto mais claras estiverem as notas previamente recolhidas e, em certa medida, organizadas.

Atente-se, ainda, num exemplo de um esquema elaborado por um grupo de alunos, partindo das anotações que fez numa etapa anterior (cf. Figura 3).

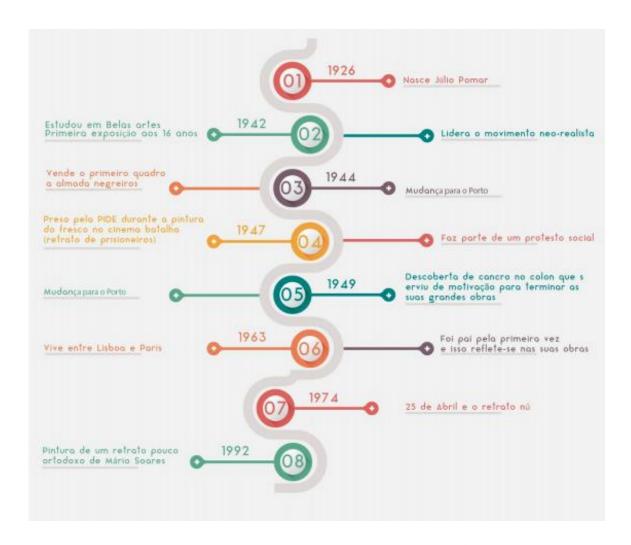


Figura 3. Esquema em que são organizados dados de modo cronológico.

Nesta produção, foi privilegiada a estrutura de organização sequencial, temporal ou cronológica e nota-se, mais uma vez, a tentativa de uniformização do modo como a informação é apresentada, ainda que haja algumas falhas que concernem, por exemplo, ao pouco equilíbrio na quantidade de informação dada em cada tópico. O equilíbrio na formulação linguística dos tópicos, particularmente a nível das estruturas frases simples/tópicos e da uniformização das categorias gramaticais também apresenta algumas fragilidades (e.g. "Nasce Júlio Pomar"/ "Mudança para o Porto"/ "25 de abril e o retrato nu"). Também é visível a existência de alguns problemas de correção linguística (e.g. "Descoberta de um cancro no colon que serviu de motivação... - ausência de vírgula a anteceder oração adjetiva relativa explicativa").

Numa segunda etapa, foi pedido aos estudantes que elaborassem um esquema em que sintetizassem e inter-relacionassem as ideias apresentadas num texto fornecido, posteriormente analisados pelas duas docentes da unidade curricular. Foram considerados

vários aspetos na análise, definidos com base nas considerações de autores que apresentamos como referência neste documento (ROBINSON 1997, VALADARES 2014) e em alguns dos objetivos da unidade curricular Técnicas de Escrita ("Ler diferentes tipos de textos (em suportes variados) para obter informação e organizar conhecimento; Utilizar estratégias de seleção, organização e divulgação de informação"). Deste modo, os esquemas dos estudantes foram analisados de acordo com i) o formato específico de organização da informação; ii) o equilíbrio entre elementos verbais e não verbais; iii) a coesão, coerência e adequação; iv) a hierarquização e o inter-relacionamento da informação; v) a uniformização dos tópicos; vi) a correção linguística, entre outros aspetos.

Depois de analisadas as produções dos estudantes, promovemos uma reflexão com base nos tópicos de análise, tendo sido projetados alguns dos esquemas como base para a discussão. Finalizada esta etapa, foi feita uma sistematização de alguns elementos-chave na elaboração de um esquema, quer a nível do processo, quer a nível do produto.

De seguida, construímos e/ ou selecionamos materiais didáticos direcionados para o trabalho dos conteúdos gramaticais em que foram evidenciadas fragilidades (e.g. utilização da vírgula; concordância; impropriedade lexical; seleção categorial; ortografia...). Os recursos utilizados foram maioritariamente laboratórios gramaticais, construídos por docentes da UC, e instrumentos de normalização linguística, como gramáticas, dicionários, prontuários, sítios eletrónicos (e.g. *Ciberdúvidas*).

Por fim, procedemos a uma avaliação do processo vivenciado, identificando fragilidades e ponto-fortes, que permitiram delinear algumas linhas orientadoras para a prática profissional subsequente, sendo este, naturalmente, o objetivo principal de qualquer projeto de investigação-ação.

4 Apresentação dos Dados e Discussão

O objetivo subjacente a esta análise foi, face às dificuldades evidenciadas pela generalidade dos estudantes das três turmas num percurso de leitura e compreensão de um texto à produção de um organizador gráfico, como explicitado, interpretar os esquemas apresentados e tentar perceber em que medida se podia contribuir para uma melhoria do trabalho dos estudantesno âmbito da literacia académica. Como referido no ponto anterior, focamos a nossa atenção em seis aspetos específicos.

4.1 O formato específico de organização da informação

Em primeiro lugar, é curioso notar que o próprio formato específico de organização da informação nem sempre foi claro para os alunos, o que originou algumas produções cuja estrutura não apontava para o formato pretendido, como se pode ver na figura 4:

Alturas de crise

- Pensar que as artes s\u00e3o sup\u00e9rfluas ou decorativas.
- São uma despesa a eliminar dos gastos do governo.
- Possuem um valor comemorativo e festivo.
 - Contrariamente, pensar nas artes como um bem essencial para a vivência pessoal e cultural.
- São um fator crucial para a construção da cultura de um país.
- Contribuem para o desenvolvimento pessoal, que ajuda a criar uma sociedade que tem pensamentos únicos, criativos e críticos.

Consequentemente, as instituições museológicas privadas vão parar de apoiar as instituições culturais na distribuição da arte.

- Com o governo a contar com esta ajuda que se vai tornar cada vez menor, os custos de recuperação podem ser enormes.
 - Tendo isto em conta, é necessário que o estado assuma a continuidade das instituições culturais.
 - os <u>Kunsthalle</u>, na Alemanha e os <u>Fraç</u> em França, são exemplos que o estado português devia ter em conta e tentar reproduzi-los em Portugal pois tem um impacto no desenvolvimento cultural dos respetivos países.

Por isso, devemos,

- Estabelecer parcerias,
- Dar continuidade a projetos,
- Reconhecer a importância do seu papel educativo e de desenvolvimento,
- Olhar para o panorama artístico do nosso país e escolher instituições como a porta 33 e o centro de artes visuais que tem dificuldades financeiras mas desenvolvem mesmo assim trabalho de enorme qualidade.

Figura 4. Esquema produzido por estudantes.

Ainda que haja uma adequada seleção da informação neste caso, constatamos a interferência de outro formato de organização da informação, mais parecido com uma lista

de tópicos ou apontamentos. O modo como a informação está apresentada pode indiciar que este "trabalho" será uma etapa anterior à construção de um esquema, que implica a seleção da informação mais relevante, sem que haja a preocupação de mostrar as relações existentes entre as várias proposições.

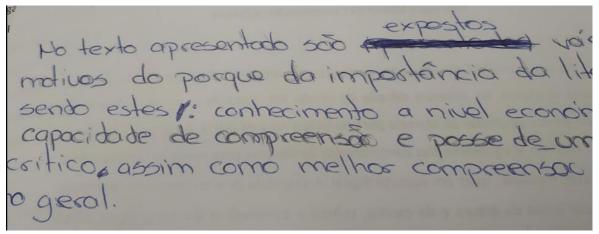


Figura 5. Produção de estudante.

Já neste exemplo (cf. figura 5), além da ingerência de outro formato de apresentação da informação, como o texto ou uma resposta textualizada, são também notórias as dificuldades na seleção da informação relevante.

4.2 O equilíbrio entre elementos verbais e não verbais

Outro ponto que parece ter originado a elaboração de esquemas menos adequados diz respeito à falta de equilíbrio entre elementos verbais e não verbais, aspeto essencial em produções multimodais. A figura 6 mostra uma relação equilibrada entre esses elementos, enquanto a figura 7 não exibe essa harmonia:

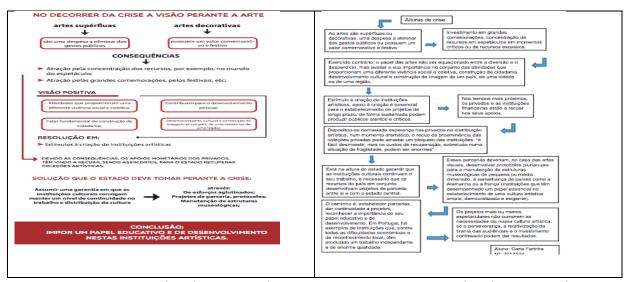


Figura 6. Esquema produzido por estudante. Figura 7. Esquema produzido por estudante.

Na figura 7, surge um esquema em que sobressai o domínio dos elementos verbais em detrimento dos elementos não verbais. Importa referir que, apesar de existirem esquemas sem a presença de elementos verbais, a instrução dada aos estudantes foi a de incorporarem informação verbal e não verbal nas suas produções de forma equilibrada, numa perspetiva de multimodalidade, que pode ser encarada como a integração de diversos modos (entendidos como recursos semióticos), como palavras escritas, imagens, cores, sons, etc., para criar mensagens mais complexas com significados mais ricos do que o que se conseguiria usando apenas um modo (MORA, 2019).

Na verdade, neste contexto, para a construção de um esquema equilibrado devem concorrer ambos os elementosde modo articulado e harmonioso. Quando o texto é demasiado, fica comprometida a compreensão da informação, uma vez que não são claramente visíveis as relações que se estabelecem entre os vários tópicos apresentados.

Repare-se no exemplo seguinte (cf. figura 8), em que o estudante recorre a estratégias que garantem um equilíbrio entre os elementos verbais e não verbais, dando conta das relações lógicas entre os vários tópicos. Apesar de algum "ruído" visual e fragilidades a nível da hierarquização e do inter-relacionamento dos elementos, o aluno recorre a estratégias como a utilização de cores diferenciadas, de símbolos a que facilmente se atribui um significado "universal" (e.g. setas, chavetas) e de códigos numéricos, que garantem a coesão do esquema e que facilitam a sua compreensão.

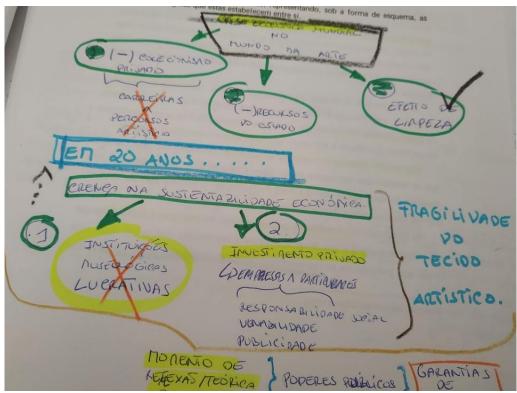


Figura 8. Esquema produzido por estudante.

4.3 A coesão, coerência e adequação

A coesão dá conta dos mecanismos linguísticos e gramaticais que se articulam, que se retomam e se relacionam entre si estrategicamente dentro do texto, ligando-se com as propriedades da coerência (o sentido global que se transmite) e da adequação (FIGUEIREDO, 2006). Como se pode ver na figura abaixo (cf. figura 9), a falta de articulação entre os tópicos apresentados e a dificuldade em interligá-los contribui para a falta de coerência e coesão do próprio esquema:

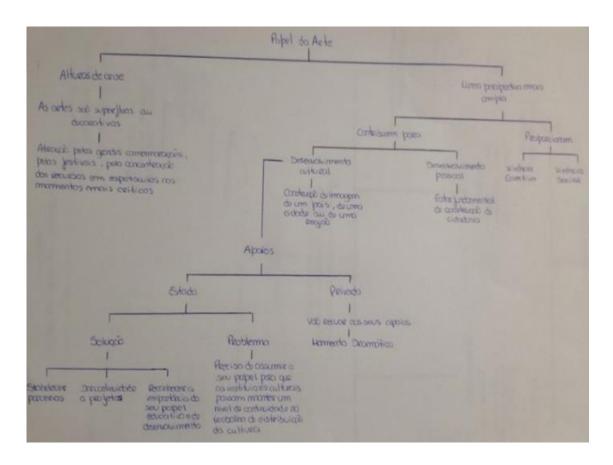


Figura 9. Esquema produzido por estudante.

O esquema está visualmente atrativo, mas revela-se oco quando é analisado ao pormenor, precisamente porque esvaziado da necessária coerência interna e sem os imprescindíveis mecanismos coesivos.

4.4 A hierarquização e o inter-relacionamento da informação

Quando não existe a noção de que há tópicos que estão num nível superior e de que deve haver ramificações num segundo nível e eventualmente noutros níveis, verifica-se a ausência de uma hierarquização que compromete a compreensão do próprio esquema. Por outro lado, as relações de causalidade, de problema-solução, de sequência, de comparação-contraste presentes no texto devem ser claras nos esquemas elaborados. De seguida, apresentamos um excerto de um esquema (cf. figura 10) em que o posicionamento da informação, a utilização de uma chaveta, de setas e da direcionalidade destas evidencia uma transposição da estrutura de problema-solução presentes no texto-fonte.

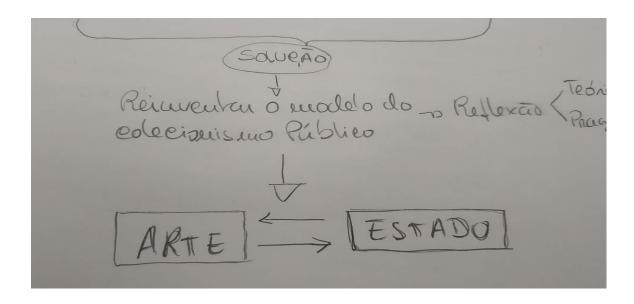


Figura 10. Esquema produzido por estudante.

Neste esquema (cf. figura 11), que reflete os conteúdos de um texto sobre literacia, a informação é apresentada de forma circular, através da utilização de um organizador gráfico de causa-efeito, com significado cíclico, sem que, no entanto, haja qualquer tipo de circularidade entre as várias informaçõesextraídas do texto-fonte e mobilizadas na produção do esquema.

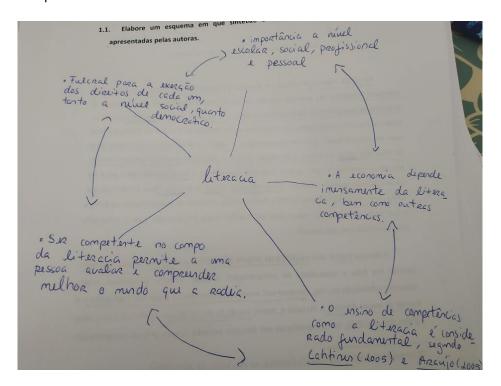


Figura 11. Esquema produzido por estudante.

Este tipo de esquema é adequado quando a informação veiculada tem subjacente uma ideia de ciclo, de circularidade, apresentando elementos que se sucedem numasequência de tópicos que são simultaneamente causa do tópico apresentado em seguida e efeito do posicionado anteriormente.

4.5 A uniformização dos tópicos

Sempre que se elabora um esquema, convém ter em conta a necessidade de haver uma uniformização no modo como os tópicos são apresentados. As figuras seguintes mostram o não cumprimento desta norma:

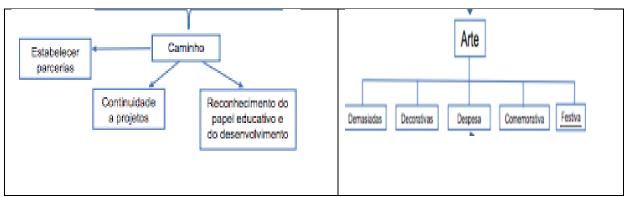


Figura 12. Esquema produzido por estudantes. Figura 13. Esquema produzido por estudantes.

Na figura 12, faz-se referência ao modo como se construirá o caminho para o sucesso das artes em momentos de crise. Os tópicos são: estabelecer parcerias; continuidade a projetos; e reconhecimento do papel educativo e do desenvolvimento. Enquanto o primeiro tópico é enunciado a partir de um verbo, os dois restantes são formulados com nominalizações. Esta falta de uniformização sacrifica a clareza e a coesão do esquema. Também o esquema representado na figura 13 (à direita) expõe a mesma falta de homogeneização, ao recorrer a um nome e vários adjetivos para caracterizar a arte em tempos de crise.

Na figura 14, mistura-se um tópico introduzido por um verbo e outro introduzido por um nome. Algumas vezes, os alunos não têm consciência da relevância dessa uniformização das categorias gramaticais dos tópicos para a qualidade do esquema. Muitas vezes, revelam a sua incapacidade para descobrir, no seu reportório vocabular, uma palavra que assente melhor no esquema. Geralmente, essa dificuldade reside numa tarefa aparentemente tão

simples como substituir um nome por um adjetivo ou um verbo por um nome, por exemplo, o que evidencia a pouca competência gramatical dos estudantese a sua dificuldade em mobilizarem o conhecimento gramatical para situações de uso diversificadas,trazidas a lume por tantos estudos realizados neste campo (COSTA, 2008; COSTA, 2009; COSTA et al, 2011; DELGADO-MARTINS et al., citados por COSTA, 2009; ESTRELA & FERREIRA, 2017; FERREIRA, 2014, 2018; RODRIGUES & DUARTE, 2008; UCHA, 2007).

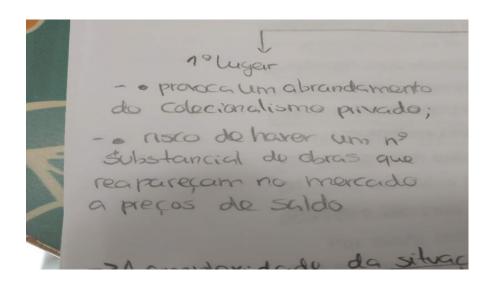


Figura 14. Esquema produzido por estudante.

4.6 A correção linguística

Em alguns esquemas, ocorrem desvios linguísticos de vários tipos, destacando-se os desvios ortográficos, de pontuação e de concordância. Atente-se nos seguintes exemplos:

- i) "Artes supérfulas ou decorativas"
- ii) Apontão aspetos positivos
- iii) Devido às consequências, os apoios monetários dos privados, têm vindo a recuar
- iv) Existe dois mitos (...) Existe instituições.

Em i), estamos perante um erro ortográfico na palavra *supérfulas*. Este exemplo mostra ainda que se faz uma citação direta sem que haja a preocupação de seguir as normas de citação. O recurso à paráfrase é ocasionalmente ignorado, transcrevendo-se integralmente partes de texto sem se verificar a citação das fontes. Em ii), surge novamente um erro ortográfico, que revela desconhecimento morfológico. Em iii), a segunda vírgula está erradamente colocada entre o sujeito e o predicado. Em iv), temos duas ocorrências de falta de concordância no mesmo esquema. A identificação destas fragilidades por parte do

docente facilita um acompanhamento do estudante que o apoie, de forma mais eficaz, a ultrapassar as suas dificuldades e a melhorar a sua competência linguística.

Para além destes problemas, há, por vezes a falta de rigor e/ou respeito pelos conteúdos do texto. Na verdade, a falha no processamento da informação veiculada pelo texto pode originar uma apresentação da informação de modo menos rigoroso ou até contrário àquilo que é exposto pelo autor do texto-fonte.

Em suma, a análise das produções dos participantes evidenciou dificuldades consideráveis na realização da tarefa proposta em qualquer das categorias consideradas, com especial destaque para os processos de inter-relacionamento de tópicos, hierarquização da informação e uniformização de categorias linguísticas. Estas dificuldades interferem paralelamente nas competências de receção e de produção da informação, na medida em que, por um lado, poderão estar relacionadas com baixos níveis de compreensão da leitura, e, por outro, se tornam salientes em situações em que a informação constante do texto deve ser sintetizada e inter-relacionada numa produção do próprio estudante. Os dados evidenciaram, ainda, fragilidades no próprio conceito de esquema, tendo-se registado a ingerência de outros modelos e formatos de organização da informação nos produtos dos alunos.

5 Considerações gerais

O recurso aos organizadores gráficos, neste contexto denominados esquemas, como ferramentas mostra a interação que se estabelece entre o texto e o leitor, tendo estes um papel fundamental no seu próprio processo de compreensão da leitura, na medida em que funcionam como elementos estruturantes no processo da compreensão da leitura e de construção do conhecimento em geral. Este processo poderá ser profusamente facilitado pela gestão da compreensão da leitura pelo próprio leitor, o que pressupõe o recurso a processos metacognitivos.

A partir deste trabalho, pudemos constatar que, nas produções dos estudantes, há dificuldades ao nível dos processos de inter-relacionamento de tópicos, de hierarquização da informação e de uniformização de categorias linguísticas. É provávelhaver impacto destas dificuldades nas competências de receção e de produção da informação, o que pode comprometer a construção de conhecimento. Além disso, foram reveladas fragilidades no próprio conceito de organizador gráfico *esquema* (ingerência de outros modelos e formatos

de organização da informação nos produtos dos alunos). Tendo em consideração o imbricamento de todos estes elementos, e sendo conhecidas as potencialidades dos organizadores gráficos como recursos facilitadores da reflexão linguística e metalinguística, o caminho será o de continuar a apostar em práticas pedagógicas e didáticas que aproveitem e maximizem as vantagens deste recurso.

Recordemo-nos, enquanto docentes de Português, da importância de abordarmos a língua numa tripla perspetiva (ESTRELA & FERREIRA, 2017), tratando-a como objeto de estudo (i), operacionalizando-a numa ótica interdisciplinar e transdisciplinar como elemento estruturante do currículo (ii) e perspetivando-a como elemento decisivo no exercício de uma cidadania plena e ativa (iii). O percurso didático aqui analisado permitiu que se integrassem os dois primeiros olhares através do recurso a organizadores gráficos, com vista à capacitação dos estudantes para o desenvolvimento de competências de literacia e de mobilização destes saberes, saberes-fazer e saberes-ser para o contexto académico, profissional e social (iii).

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune& Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P. The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Dordrecht: Kluwert Academic Publishers, 2000.

BAIG, M., TARIQ, S., REHMAN, R., ALI, S., GAZZAZ, ZJ. Concept mapping improves academic performance in problem solving questions in biochemistry subject. **Pak J Med Sci**, v. 32, n. 4, p.801–805, 2016.

BORK, A. V.; BAZERMAN, C.; CORREA, F.; CRISTOVÃO, V. L. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. **Revista Prolíngua**, v. 9, n.1, p. 2-14, 2014.

BENAVENTE, Ana et al. (orgs.) Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1995.

COUTINHO, C. P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J.; VIEIRA, S. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia**, **Educação e Cultura**, v. 13, n. 2, p. 355-379, 2009.

COSTA, J. Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. C. Reis (Ed.) Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação, p. 149-165, 2008.

COSTA, J. A gramática na sala de aula: o fim das humanidades? **Palavras**, *36*, p. 32 – 46, 2009.

DEWEY, J. How we think. Lexington: D.C. Health and company, 1933.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO.Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. Disponível em https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico. Acesso em: 22 jun. 2019.

ESTRELA, A.; FERREIRA, P. Competências linguísticas de estudantes de artes visuais e tecnologias à entrada do ensino superior. Atas do 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português: Língua e literatura na escola do século XXI. Lisboa: Associação de Professores de Português, 2017.

ESTRELA, A.; SOUSA, O. A construção gerundiva: uma construção problemática? **Actas do VIII Encontro Nacional da Associação de Professores de Português**. Lisboa. APP, 2009.

FERREIRA, P. Conhecimento gramatical e conceções de futuros professores relativamente ao ensino eà aprendizagem da gramática. **Tejuelo Monográfico**, v. 10, p. 27 – 48, 2014.

FERREIRA, P. Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática. (tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MARTINS, G. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: DGE. 2017.

MORA, R. A. Multimodal texts and tools in preservice methods courses: From consumption to design. In A. Palalas (Ed.), **Blended Language Learning: International Perspectives on Innovative Practice**, p. 359-388, Beijing, China: China Central Radio & TV University Press, 2019.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais & diagramas V. Porto Alegre**: Ed. Autor. Disponível em:http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas Conceituais e Diagramas V.pdf, Acesso em: 22 jun. 2019.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições, 2000.

OECD (2016). **Pisa 2015: Results in focus**. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competetências desde a escola.**Porto Alegre: ArtmedEditora, 1999.

ROBINSON, D. H. Graphic organizers as aids to text learning, Literacy Research and Instruction, v. 37, n.2,p. 85-105, 1997.

RODRIGUES, S.; DUARTE, R (Eds.) **Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa**. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação, 2008.

SCHÖN, D. A. *The reflective praticioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books,1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. **Os professores e a sua formação**. p. 77 – 92. Lisboa: Dom Quixote,1995.

UCHA, L. (Ed.) Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa — ponto da situação. Lisboa: Ministério da Educação — DGIDC, 2007.

VALADARES, J. Organizadores Gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa Diagramas em Vê e Mapas de conceitos. Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, 2014.

VASCONCELOS, R.M.;MONTEIRO, S.;PINHEIRO, M. Competências de escrita em alunos universitários. **World Congress on Communication and Arts**, p. 75–78. Disponível em:http://hdl.handle.net/1822/8981, Acesso em: 22 jun. 2019.

ZEICHNER, K. Paradigmas alternativos da formação de professores. **Journal of Teacher Education**, v. XXIV, n. 3, p. 5–17, 1983.

ORCID: https://orcid.org/oooo-ooo3-2423-4533 patriciaferreira@eselx.ipl.pt

"Antónia Estrela licenciou-se em Estudos Portugueses na Universidade NOVA de Lisboa, em 2000, tendo aí concluído em 2006, o mestrado em Linguística e, em 2013, o doutoramento na mesma área. Atualmente, é professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e investigadora no Centro de Linguística da Universidade NOVA. Desenvolve investigação em áreas como aquisição da linguagem, sintaxe e escrita. Tem coordenado projetos financiados na área da aquisição e didática da língua materna e não materna.

ORCID: https://orcid.org/oooo-ooo2-5170-4468 antoniaestrela@eselx.ipl.pt

RECEBIDO EM 06/07/2019 ACEITO EM 30/09/2019

Eutomia, Recife, 23(1): 245-267, Jul. 2019

Patrícia Santos Ferreira licenciou-se em Educação (ensino do 1.º Ciclo), em 2006, na Escola Superior de Educação de Lisboa, onde concluiu, em 2013, o mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos. Em 2018, concluiu o doutoramento em Educação - Formação de Professores, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É professora adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa desde 2007 e investigadora no Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Tem experiência na lecionação de Português Língua Materna e Língua Não Materna, na construção de materiais didáticos e na investigação nestas áreas.