

# *Diversidade* **Linguística** na Escola Portuguesa

**Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*  
(ILTEC)**

## Resultados da análise de narrativas escritas

### 1. Introdução

Apresentamos, nesta secção, os resultados da análise das narrativas dos nossos alunos-informantes de acordo com o modelo de análise anteriormente apresentado, cuja consulta se torna indispensável para a compreensão deste texto. A análise encontra-se organizada em torno dos seguintes níveis textuais:

- estrutura de género narrativo;
- coerência e coesão textuais;
- aspectos sintácticos.

Para tornar possível uma comparação objectiva das narrativas recolhidas, optámos por fazer uma análise estatística dos dados. Para tal, **observámos** as 100 narrativas, em função dos diferentes níveis textuais e das características que adoptámos como parâmetros de análise, **contabilizando** todas as ocorrências dos diferentes fenómenos em estudo. Sempre que possível, **comparámos** as estruturas problemáticas com as estruturas adequadamente empregues, a fim de poder dar conta do desempenho global de cada aluno. Com base nos resultados individuais, calculámos as **médias por grupo linguístico e por ano de escolaridade**.

A discussão dos resultados é feita, comparando sempre o desempenho dos alunos de língua materna não portuguesa com o desempenho dos alunos portugueses (grupo de controlo). Na interpretação dos resultados, demos particular atenção às possíveis **interferências da língua materna**. Além disso, procurámos ter em conta o **tempo de permanência** dos alunos em Portugal.

### 2. Estrutura do género narrativo

Os parâmetros de análise que usámos na estrutura de género narrativo são: **localização temporal, localização espacial, personagens, sequencialização de eventos, utilização de tempos verbais adequados e fechamento**.

## 2.1. Localização temporal inicial

Setenta e um alunos iniciaram a sua narrativa com uma **localização temporal**:

|         | PT | CV | UCR | GUZ | MAN <sup>1</sup> |
|---------|----|----|-----|-----|------------------|
| 4.º ANO | 8  | 8  | 6   | 6   | 7                |
| 6.º ANO | 7  | 9  | 7   | 5   | 8                |

Quadro 2 – Alunos que fizeram uma localização temporal inicial

O desempenho dos alunos varia pouco de um grupo linguístico para o outro ou de um ciclo de escolaridade para o outro.

Os valores do quadro indicam apenas a presença de um localizador temporal. Não foi objecto de análise neste parâmetro o modo como era linguisticamente realizado.

## 2.2. Localização espacial inicial

Trinta e nove alunos **localizaram espacialmente** a sua narrativa:

|         | PT | CV | UCR | GUZ | MAN |
|---------|----|----|-----|-----|-----|
| 4.º ANO | 3  | 3  | 2   | 4   | 5   |
| 6.º ANO | 3  | 5  | 4   | 4   | 6   |

Quadro 3 – Alunos que fizeram uma localização espacial inicial

Não se verificam diferenças significativas entre os grupos linguísticos ou entre os ciclos de escolaridade.

O número de alunos que emprega uma localização espacial (39) é significativamente inferior ao número de alunos que emprega uma localização temporal (71). Isso pode dever-se ao facto de a localização temporal ser feita de uma forma bastante ritualizada na literatura infantil, na maioria das vezes por meio da expressão *era uma vez*. Além disso, a localização temporal tende a surgir logo no início da primeira frase da narrativa, permitindo introduzir personagens.

---

<sup>1</sup> PT está para Português, CV para Crioulo de Cabo Verde, UCR para Ucrainiano, GUZ para Guzerate e MAN para Mandarim.

O mesmo reparo que fizemos para a localização temporal deve ser feito também para a localização espacial: apenas contabilizámos a presença dos operadores espaciais, não levámos em consideração a sua realização linguística.

### 2.3. Personagens

As quatro **personagens** (*a mãe dos passarinhos, os passarinhos, o gato e o cão*) são devidamente apresentadas em 99 dos 100 textos. O único texto que não introduz as personagens esperadas foi produzido por um aluno ucraniano do sexto ano, que não fez qualquer referência à personagem *a mãe dos passarinhos*.

### 2.4. Sequencialização de eventos

Noventa e dois alunos elaboraram uma narrativa com uma boa sequencialização de eventos. Esses alunos: i) **descreveram** os eventos retratados na banda desenhada e ii) **respeitaram** a ordem lógica e temporal desses mesmos eventos:

|         | PT | CV | UCR | GUZ | MAN |
|---------|----|----|-----|-----|-----|
| 4.º ANO | 10 | 10 | 9   | 8   | 9   |
| 6.º ANO | 10 | 10 | 9   | 9   | 8   |

Quadro 4 – Alunos com uma boa sequencialização de eventos

As diferenças entre os grupos linguísticos e os ciclos de escolaridade são mínimas. É interessante observar, no entanto, os resultados à luz do tempo de permanência em Portugal. Sete dos oito alunos que elaboraram uma narrativa pouco compreensível, de ponto de vista da sequencialização de eventos, encontram-se em Portugal há três anos ou menos.

### 2.5. Tempo verbal

Setenta e dois alunos iniciaram adequadamente a sua narrativa, empregando uma **forma verbal do pretérito**:

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 9         | 9         | 7          | 7          | 4          |
| <b>6.º ANO</b> | 9         | 9         | 9          | 7          | 2          |

Quadro 5 – Alunos que adoptaram o pretérito como tempo de narração  
(com base no tempo verbal utilizado na primeira frase da narrativa)

Os alunos portugueses, cabo-verdianos, ucranianos e guzerates adoptam, na sua maioria, um tempo verbal adequado ao género narrativo; o mesmo não se verifica nos alunos chineses. As diferenças tornam-se sobretudo acentuadas no sexto ano, havendo apenas dois alunos chineses que utilizaram formas do pretérito.

O fraco desempenho dos alunos chineses parece dever-se, em parte, à interferência da língua materna. Em Mandarin, os verbos não são flexionados – nem em tempo, nem em pessoa, nem em número, nem em modo (indicativo *vs.* conjuntivo) – sendo utilizada apenas a forma do infinitivo. As noções de passado, presente e futuro são transmitidas por meio de morfemas ou palavras isoladas ou então por meio do contexto. No processo de aquisição do Português, os alunos chineses têm de ganhar consciência de que o sistema verbal do Português é flexional e precisam de interiorizar as especificidades desse mesmo sistema.

O facto de alguns alunos não utilizarem o pretérito como tempo de narração pode dever-se a outros factores que não a língua materna. Ainda que dominando a morfologia verbal do Português, podem não ter consciência de que o género narrativo requer a utilização do pretérito. Pode acontecer também que, dado estarem perante um estímulo visual, tenham adoptado um discurso predominantemente descritivo (centrado nas imagens que tinham diante de si) e, por isso, marcado pela utilização do presente.

## 2.6. Fechamento

Dezoito alunos concluíram a sua narrativa com **fechamento**:

|         | PT | CV | UCR | GUZ | MAN |
|---------|----|----|-----|-----|-----|
| 4.º ANO | 3  | 2  | 4   | 2   | 0   |
| 6.º ANO | 2  | 1  | 3   | 0   | 1   |

Quadro 6 – Alunos que terminaram com um fechamento

Não se verificam diferenças significativas entre os grupos linguísticos nem entre os anos de escolaridade.

Os alunos que terminam a sua narrativa com um fechamento constituem uma minoria, independentemente da língua materna ou do ano que frequentam. A maioria dos alunos conclui a sua história com uma descrição do último evento da banda desenhada (*o cão corre atrás do gato ou a mãe pássara volta para dar a comida aos filhos*).

## 3. Coerência e coesão textuais

Os parâmetros de análise que usámos na coerência e coesão textuais são: **introdução de personagens, desenvolvimento da narrativa, coerência de tempos verbais, marcação temporal e marcação lógica**.

### 3.1. Introdução de personagens

A percentagem de personagens correctamente introduzidas por grupo linguístico e por ano de escolaridade é a que se segue:

|         | PT   | CV   | UCR  | GUZ | MAN  |
|---------|------|------|------|-----|------|
| 4.º ANO | 80   | 65   | 52,5 | 55  | 55   |
| 6.º ANO | 67,5 | 72,5 | 77,5 | 75  | 62,5 |

Quadro 7 – Introdução adequada de personagens (percentagem)

No quarto ano, o desempenho dos alunos de língua materna não portuguesa é visivelmente inferior ao dos alunos portugueses. Destacam-se os grupos ucraniano, mandarim e guzerate com apenas metade de introduções adequadas.

No sexto ano, os melhores resultados são conseguidos pelos alunos cabo-verdianos, ucranianos e guzerates.

Em parte, o desempenho dos alunos é explicável pelo factor *língua materna*. Em Português, a distinção entre o artigo indefinido e o artigo definido é fundamental para a introdução de personagens. Nas línguas maternas dos alunos não portugueses nem sempre existe essa mesma distinção: o Ucraniano, o Mandarim e o Guzerate não têm quaisquer artigos; o Crioulo de Cabo Verde, embora tendo, apenas utiliza o artigo definido em contextos muito específicos.

### 3.2. Desenvolvimento da narrativa

De acordo com a banda desenhada da história do gato, esperávamos que os alunos elaborassem uma história com, pelo menos, **dez eventos**. A média do número de eventos por narrativa foi a seguinte:

|         | PT  | CV  | UCR | GUZ | MAN |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 4.º ANO | 8,6 | 7,6 | 8   | 8,2 | 7,9 |
| 6.º ANO | 8,5 | 7,6 | 8,2 | 8,2 | 8,7 |

Quadro 8 – Média do número de eventos por narrativa

As diferenças entre os grupos linguísticos e os anos de escolaridade são mínimas. O facto de os alunos elaborarem uma história com mais ou menos eventos pode dever-se aos seus conhecimentos linguísticos. É natural que um aluno com mais dificuldades em escrever em Português produza um texto mais curto, referindo menos eventos. Este comportamento, no entanto, não é necessariamente generalizável.

### 3.3. Coerência de tempos verbais

Para avaliar a **coerência de tempos verbais**, começámos por fazer um levantamento das formas verbais em cada história. De seguida, verificamos se essas formas verbais eram coerentes entre si de ponto de vista temporal. Os resultados desse trabalho foram traduzidos em percentagens.

Com base nas percentagens de cada aluno apurámos, por fim, as percentagens por língua materna e por ano de escolaridade. Veja-se os resultados:

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 98,4      | 96,4      | 91,6       | 85,9       | 83,9       |
| <b>6.º ANO</b> | 81,3      | 98,4      | 89,4       | 93         | 61,4       |

Quadro 9 – Coerência de tempos verbais (percentagem)

No quarto ano, os alunos portugueses elaboraram narrativas bastante coerentes de ponto de vista temporal. Seguem-se os grupos cabo-verdiano e ucraniano. Os grupos guzerate e mandarim foram os que registaram resultados mais fracos.

No sexto ano, os resultados mais fracos foram obtidos pelos alunos portugueses e pelos alunos chineses. Ambos os grupos tiveram um desempenho inferior ao do quarto ano.

O Mandarim possui um sistema verbal em que não há flexão. Vimos como isso pode influenciar o desempenho dos alunos aquando da conjugação dos verbos ou da adopção de um tempo verbal adequado ao género narrativo. Podemos concluir aqui que as especificidades do sistema verbal do Mandarim podem também conduzir a dificuldades na articulação de diferentes tempos verbais ao longo de um texto.

### 3.4. Marcação temporal e marcação lógica

A **marcação temporal** e a **marcação lógica** devem ser feitas usando operadores específicos como *depois* e *porque*, respectivamente. Veja-se o seguinte quadro com a média de operadores temporais e lógicos por narrativa:

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 4,9       | 3,9       | 4,5        | 3,4        | 1,3        |
| <b>6.º ANO</b> | 4,9       | 3,4       | 3,4        | 4,4        | 2,5        |

Quadro 10 – Operadores lógicos e/ou temporais adequados por texto

Os alunos portugueses registaram uma média de quase cinco operadores lógicos e/ou temporais por texto, tanto no quarto como no sexto ano. Seguem-se os grupos cabo-verdiano, ucraniano e guzerate com uma média superior a três operadores por texto. O desempenho dos alunos chineses não só é inferior ao do grupo português, mas também ao dos restantes grupos.



## 4. Aspectos Sintáticos

Foram analisados os seguintes aspectos sintáticos: **concordância no sintagma nominal** (género e número), **concordância entre sujeito e verbo** (pessoa e número), **uso de artigos** e **uso de preposições**.

### 4.1. Concordância a nível do sintagma nominal

As relações de **concordância no sintagma nominal** devem ser estabelecidas a nível dos pares artigo-nome, pronome-nome, numeral-nome e nome-adjectivo, quer em género quer em número. Os quadros abaixo contêm as percentagens das relações de concordância adequadamente estabelecidas:

#### Concordância em género:

|         | PT  | CV  | UCR  | GUZ  | MAN  |
|---------|-----|-----|------|------|------|
| 4.º ANO | 100 | 100 | 90   | 96,1 | 85,7 |
| 6.º ANO | 100 | 100 | 96,4 | 98,4 | 84,2 |

Quadro 11 – Relações adequadas de concordância em género (percentagem)

Os alunos portugueses e os alunos cabo-verdianos entrevistados não revelaram ter dificuldades. O mesmo não se pode dizer dos restantes alunos. No caso dos alunos ucranianos e guzerates, as diferenças em relação ao grupo de controlo são reduzidas; no caso dos alunos chineses são mais acentuadas.

Embora os alunos chineses estabeleçam relações adequadas na maioria dos contextos, a concordância em género pode constituir uma etapa complicada na sua aprendizagem do Português. Em Mandarin não existe concordância no sintagma nominal. Por essa razão, os alunos podem sentir dificuldades em compreender que, em Português, os constituintes do sintagma nominal devem concordar entre si de acordo com as propriedades do nome.

O Mandarin é a única das quatro línguas sob análise que não faz concordância em género no sintagma nominal.

#### Concordância em número:

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 100       | 98,3      | 97,5       | 97,5       | 88,1       |
| <b>6.º ANO</b> | 99,5      | 99,2      | 98,2       | 100        | 96,6       |

Quadro 12 – Relações adequadas de concordância em número (percentagem)

As diferenças entre os grupos linguísticos e entre os anos de escolaridade são mínimas. Destaca-se, no entanto, a média dos alunos chineses no quarto ano.

Na interpretação dos valores é necessário ter em conta que a história do gato apenas dá oportunidade limitada para a utilização de nomes no plural – de acordo com as imagens da banda desenhada, essa utilização só é necessária na referência aos filhos do pássaro.

#### 4.2. Concordância entre sujeito e verbo

A **concordância entre sujeito e verbo** reflecte-se na conjugação verbal, nomeadamente a nível dos morfemas de pessoa e de número. O quadro abaixo retrata as percentagens das relações de concordância correctamente estabelecidas:

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 100       | 100       | 88,2       | 100        | 81,2       |
| <b>6.º ANO</b> | 99,4      | 98,4      | 97,1       | 98         | 84,5       |

Quadro 13 – Concordância entre sujeito e verbo (percentagem)

Os alunos portugueses, cabo-verdianos e guzerates estabeleceram relações adequadas de concordância entre sujeito e verbo em quase todos os contextos. O mesmo se verifica nos alunos ucranianos do sexto ano. Mais dificuldades tiveram os alunos ucranianos do quarto ano e os alunos chineses.

O desempenho inferior dos alunos chineses pode dever-se a uma interferência da língua materna. Em Mandarim não há flexão verbal, sendo a forma do infinitivo utilizada para todos os contextos. Ao aprender Português, os alunos chineses têm de compreender que estão a lidar com um sistema verbal diferente, mais complexo do que o da sua língua materna.

No caso dos alunos ucranianos, é pouco provável haver uma interferência da língua materna, uma vez que o Ucraniano – à semelhança do Português – possui um sistema verbal flexionado. Mais determinante nestes alunos parece ser o tempo de permanência em Portugal. Todos os alunos ucranianos entrevistados encontram-se em Portugal há três ou menos anos.

#### 4.3. Uso dos artigos

No **uso dos artigos** observámos os casos de supressão. Comparámos, em cada narrativa, os contextos em que o aluno deveria utilizar um artigo com os contextos em que efectivamente os utilizou, apurando a percentagem de casos de supressão. De seguida apurámos as percentagens por grupo linguístico e por ano de escolaridade:

|         | PT  | CV  | UCR  | GUZ | MAN  |
|---------|-----|-----|------|-----|------|
| 4.º ANO | 0,5 | 2   | 18,4 | 4,1 | 25,9 |
| 6.º ANO | 0   | 0,4 | 16,3 | 3   | 15,3 |

Quadro 14 – Supressão de artigos (percentagem)

Observa-se uma grande diferença entre os grupos português, cabo-verdiano e guzerate, por um lado, e os grupos ucraniano e mandarim, por outro. Enquanto nos três primeiros quase não se registam supressões de artigos, nos dois últimos as médias de supressão são bastante elevadas.

A dificuldade dos alunos ucranianos e dos alunos chineses em utilizar adequadamente os artigos deve-se, provavelmente, a uma interferência da língua materna. Como já tivemos oportunidade de ver, o Ucraniano e o Mandarim não possuem artigos. Esta característica gramatical pode levar os alunos a adoptar, em Português, estruturas próprias da sua língua materna.

A língua materna, porém, não é o único factor em jogo, como se pode depreender dos resultados dos alunos cabo-verdianos e guzerates. Também estes alunos não têm artigos na sua língua materna ou não os usam com a mesma frequência do que em Português. No entanto, por se encontrarem em Portugal há mais tempo, tiveram oportunidade de consolidar os seus conhecimentos da língua portuguesa, diminuindo as probabilidades de interferência da língua materna.

#### 4.4. Uso de preposições

A nível das **preposições** analisámos, em momentos distintos, os casos de supressão e os de substituição.

A percentagem de preposições suprimidas e a percentagem de preposições substituídas foram apuradas, comparando, em cada narrativa, as ocorrências problemáticas com o número total de preposições utilizadas. Seguem-se as percentagens por língua materna e por ciclo de escolaridade:

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 1         | 9,3       | 11,4       | 7,4        | 18,3       |
| <b>6.º ANO</b> | 0         | 3,3       | 3,6        | 1,6        | 11,2       |

Quadro 15 – Supressão de preposições (percentagem)

|                | <b>PT</b> | <b>CV</b> | <b>UCR</b> | <b>GUZ</b> | <b>MAN</b> |
|----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>4.º ANO</b> | 0         | 10,6      | 16,2       | 8,1        | 17,6       |
| <b>6.º ANO</b> | 0         | 5,3       | 4          | 8          | 17,8       |

Quadro 16 – Substituição de preposições (percentagem)

Os alunos chineses são os que denotam ter mais dificuldades, registando tanto o maior número de supressões como o maior número de substituições. Seguem-se os alunos ucranianos, cabo-verdianos e guzerates. Os alunos portugueses entrevistados não revelaram ter problemas no uso das preposições.

É interessante observar que a maioria dos grupos linguísticos registou melhorias significativas no uso das preposições na passagem do quarto para o sexto ano.

## 5. Conclusões

### Estrutura de género narrativo:

De uma forma geral, os resultados dos alunos de língua materna não portuguesa foram muito semelhantes aos resultados obtidos pelos alunos portugueses. Destacam-se apenas as dificuldades dos alunos chineses em adoptar um tempo verbal adequado ao género narrativo.

O facto de não haver grande variação no desempenho dos alunos é extremamente positivo, mostrando que, independentemente da sua situação linguística, os alunos foram capazes de cumprir a tarefa que lhes tinha sido solicitada, isto é, elaborar um texto narrativo.

A localização espacial inicial e o fechamento são aspectos que precisam de ser trabalhados por todos os alunos, independentemente da sua língua materna ou do ano de escolaridade que frequentam (incluindo os alunos portugueses).

### Coerência e coesão textuais:

Os alunos de língua materna não portuguesa sentiram algumas dificuldades em introduzir adequadamente as personagens (emprego do artigo indefinido). Além disso, utilizaram menos marcadores temporais e lógicos do que os alunos portugueses. Contudo, apesar de não estarem ao mesmo nível que os falantes nativos elaboraram, na sua maioria, textos coerentes e coesos. Excepção são os alunos chineses que não só utilizaram muito poucos operadores lógicos e temporais, como tiveram bastantes dificuldades em articular adequadamente os tempos verbais ao longo das suas narrativas.

### Sintaxe:

Os alunos de língua materna não portuguesa tiveram dificuldades sobretudo a nível do uso das preposições (todos os grupos linguísticos). Além disso, os alunos ucranianos revelaram ter dificuldades na concordância entre sujeito e verbo. O grupo mandarim teve dificuldades em todos os parâmetros, afastando-se não só do grupo português, mas também dos restantes grupos linguísticos.

De uma forma geral não houve diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade. No uso das preposições, no entanto, os alunos do sexto ano conseguiram resultados visivelmente melhores que os do quarto ano.

## Bibliografia

- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Caria, Michèle (1998). Apprentissages Implicite et Explicite – Grille pour une Analyse Corrective de L’Ecrit en Classe de FLE. In *Travaux de Didactique du FLE* n° 39, pp. 79-91.
- Delgado-Martins, Maria Raquel e Hugo Gil Ferreira (2006). *Português Corrente*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gonçalves, Perpétua e Maria João Diniz (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gouveia, Adelina e Luisa Solla (2004). *Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Gouveia, Carlos A. M. e Luísa Azuaga (1998). *Língua*. Volume de Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada. s/l: FGP-Editor: 223-237.
- Hasan, Ruqaiya (1996). *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. Ed. Carmel Cloran, David Butt & Geoff Williams. (Open Linguistics Series) Londres: Cassell: pp.51-72.
- Hickmann, Maya (1995) Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In Fletcher, Paul e Brian MacWhinney (Eds.) *Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 194-218.
- Hickmann, Maya, Henriëtte Hendriks, Françoise Roland e James Liang (1996) The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. In *Journal of Child Language* n.º 23, pp. 591-619.
- Hickmann, Maya e Henriëtte Hendriks (1999) Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Chinese. In *Journal of Child Language* N.º 26, pp. 419–452.
- Ministério da Educação (2005). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa 4º e 6º Anos - 2005*. Lisboa: DEB. Disponível em:  
<http://www.gave.pt/afericao2005.htm>
- Pereira, Dulce e Filipa Amendoeira (2003). *Português a Mil Vozes*. Lisboa: DEB / ME.

- Pereira, Susana Gomes e Maria Encarnação Silva (2002). Linguística e construção da coesão textual. In A. Bárrios & J.O. Strecht Ribeiro (coords.). In *Actas do 1º Encontro Nacional de Investigação e Formação: Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: CIED, pp. 495-504.
- Roth, Hans-Joachim e Joana Duarte (2006). Sobre a aquisição de competências linguísticas num modelo de ensino bilingue. O português-alemão em Hamburgo. In *Palavras*, n.º 30, pp. 43-68.
- Sim-Sim, Inês, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: DEB / ME.
- Sousa, Otilia e Maria Encarnação Silva (no prelo). A Produção de Texto Narrativo no 1º Ciclo do EB: Detecção de Alguns Problemas. In *Actas do 2.º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa – Criatividade, Afectividade, Modernidade: Construindo Hoje a Escola do Futuro*. (Lisboa, Novembro de 2001).
- Sousa, Otilia. (1999). Imperfeito e predicação de existência. In *Actas do XIV Encontro Nacional da APL*, Volume II, Braga: APL, pp. 501-512.

## **Ficha técnica**

Investigadores:

- Fausto Caels
- Nuno Carvalho

Consultores:

- Carlos Gouveia
- Dulce Pereira