



Universidade de
Aveiro
Ano 2019

Departamento de Educação e Psicologia

**Maria de Lurdes do
Espírito Santo
Bastos**

**A SEQUÊNCIA DESCRITIVA NO TEXTO
NARRATIVO: UMA EXPERIÊNCIA COM
ALUNOS DO 3.º ANO**



**Universidade de
Aveiro**

Ano 2019

Departamento Educação e Psicologia

**Maria de Lurdes do
Espírito Santo
Bastos**

**A SEQUÊNCIA DESCRITIVA NO TEXTO
NARRATIVO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS
DO 3.º ANO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica do Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

À minha família. À Matilde. Ao Marco.

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Inês Almeida Cardoso
Professora Assistente Convidada, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar com Agregação, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora Luísa, pelas partilhas entusiastas, pelas aprendizagens, pelo apoio, disponibilidade e compreensão.

À professora Filomena e aos alunos, por nos terem aceitado de braços abertos na sua sala, pela partilha do seu dia a dia e por nos terem dado a oportunidade de vivenciar todas as experiências que permitiram este trabalho.

À Rita, por me ter acompanhado ao longo deste ano, pelas partilhas e pelo apoio nos bons momentos e nos menos bons.

À minha família, pelo apoio e pelas ausências sentidas.

Ao Marco, companheiro de todas as viagens.

palavras-chave

Texto narrativo, sequência descritiva, produção textual, sequência de ensino

resumo

O presente trabalho resulta da concretização de uma sequência de ensino realizada com alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola do concelho de Aveiro, através da qual se propôs a construção de aprendizagem da escrita de sequências descritivas em textos narrativos.

O plano de intervenção tem como principal objetivo avaliar os efeitos de uma sequência de ensino na aprendizagem discente, através da comparação das produções textuais inicial e final realizadas pelos alunos. Foram consideradas para a análise características do texto narrativo e a integração, nas produções textuais, de sequência descritiva relativamente a personagens do texto.

A análise dos dados recolhidos indica que ocorreram melhorias nos textos. Os resultados mais significativos verificam-se pela textualização, nas produções finais, da descrição das personagens bem como de uma melhor organização do texto.

keywords

Narrative text, descriptive sequence, textual production, teaching sequence

abstract

The present report results from the implementation of a teaching sequence carried out with students of a 3rd grade class of Primary School, from a school in the city of Aveiro. This teaching sequence, addressed the learning of the writing of descriptive sequence in narrative text.

The intervention plan aims to evaluate the effects of this teaching sequence on students learning by comparing the initial and final textual production made by the students. The characteristics of the narrative text and the integration of a descriptive sequence in the relation to characters in the final textual productions were considered for the analysis.

The analysis of the collected data indicates that there were improvements in the texts. The most significant results are characters' descriptions made by students in their final texts as well as a better organization of the text.

Índice

Índice de figuras	9
Índice de gráficos.....	10
Índice de tabelas.....	11
Índice de anexos.....	12
Introdução	13
Capítulo I	14
1.1 O domínio da escrita no Programa Curricular do Ensino Básico	14
1.2 A escola e a produção textual por escrito	15
1.3 O papel do professor na aprendizagem da linguagem escrita	17
Capítulo II	20
2.1 A importância do conceito de texto	20
2.2 Diferentes tipologias de classificação de textos	21
2.2.1 Texto narrativo	22
2.2.2 Sequência do tipo descritivo	25
Capítulo III	28
3.1 Componentes da produção textual	28
3.2 Importância da aprendizagem pelo gênero textual	29
3.3 Importância da sequência de ensino enquanto dispositivo de ensino-aprendizagem	30
3.4 Estrutura da Sequência de Ensino	31
Capítulo IV	35
4.1 Metodologia de investigação – Investigação-Ação	35
4.2 Objetivos e participantes na investigação.....	37
4.2.1 Objetivos da investigação.....	37
4.2.2 Objetivos da intervenção.....	37
4.2.3 Participantes.....	38
4.2.4 Instrumentos de recolha de dados.....	39
4.3 Descrição da sequência de ensino implementada	39
Capítulo V	47
5.1 Categorias e modo de análise dos dados recolhidos.....	47
5.2 Análise comparativa da produção inicial (PI) e da produção final (PF)	50
Capítulo VI	68
Considerações finais.....	68
Bibliografia.....	73
Anexos	76

Índice de figuras

Figura 1: Estrutura macroproposicional da sequência narrativa segundo J. M. Adam.	25
Figura 2: Esquema da sequência de ensino segundo.	32
Figura 3: Ciclo da Investigação-Ação de acordo com Latorre.	35
Figura 4: Espiral do ciclo de Investigação-Ação de acordo com Latorre.	35
Figura 5: Esquema da calendarização da SE	39

Índice de gráficos

Gráfico 1: Comparação entre os textos das produções inicial e final referente ao número de palavras dos textos.	50
Gráfico 2: Comparação entre os textos das produções inicial e final referente ao número de parágrafos nos textos.	51
Gráfico 3: Comparação entre os textos das produções inicial e final referente ao número de palavras dos textos.	52
Gráfico 4: Comparação entre a constituição morfosintática dos títulos dos textos das produções inicial e final.	34
Gráfico 5: Comparação entre os textos das produções inicial e final referente ao número de texto que possuem conclusão.	58
Gráfico 6: Comparação entre os tempos verbais utilizados pelos alunos nos textos das produções inicial e final.	63
Gráfico 7: Comparação entre a quantidade de adjetivos utilizados pelos alunos nos textos das produções inicial e final.	66

Índice de tabelas

Tabela 1: Lista de palavras mais utilizadas nos títulos dos textos da produção inicial e final.	54
Tabela 2: Comparação entre as fases da narrativa presentes nos textos das produções inicial e final....	55
Tabela 3: Tipo de descrição apresentada pelos alunos nos textos das produções inicial e final.	59
Tabela 4: Modo de apresentação da descrição das personagens presentes nas produções inicial e final.....	60
Tabela 5: Lista de marcadores temporais utilizados nos textos das produções inicial e final.	64
Tabela 6: Lista de marcadores espaciais utilizados nos textos das produções inicial e final.	65

Índice de anexos

Anexo 1: Transcrição das produções iniciais.	76
Anexo 2: Conto <i>A bruxa arreganhadentes</i> de Tina Meroto, sem as ilustrações.	82
Anexo 3: Esquema relativo às fases da narrativa construído em grupo-turma.	85
Anexo 4: Características psicológicas das personagens.	86
Anexo 5: Excertos de duas narrativas de Luísa Ducla Soares, <i>O caranguejo verde</i> e <i>Mestre grilo cantor</i>	87
Anexo 6: Folha de registo das características das personagens das narrativas <i>O caranguejo verde</i> e <i>Mestre grilo cantar</i> de Luísa Ducla Soares.....	88
Anexo 7: Texto lacunar elaborado pela professora estagiária.	89
Anexo 8: Ilustrações para a textualização da descrição da personagem irmão mais novo.	90
Anexo 9: Ilustrações utilizadas na textualização das personagens do conto <i>A bruxa arreganhadentes</i> de Tina Meroto.	91
Anexo 10: Instrução para realização da produção final.	92
Anexo 11: Transcrição das produções finais.	94

Introdução

A escrita é uma atividade importante para a inclusão plena dos indivíduos na sociedade, enquanto meio comunicativo facilitador de tal integração. Porém, ao contrário da fala, cujo processo de aquisição é natural, a escrita pressupõe uma aprendizagem formal das suas características e parâmetros orientadores para que os textos construídos mantenham o seu poder comunicativo.

Sabendo que a competência da produção de textos escritos é condição fundamental para todas as aprendizagens, é fundamental o seu estudo desde os primeiros anos de escolaridade para que a sua aprendizagem seja devidamente consolidada. Nesse sentido, a temática abordada neste trabalho incidirá sobre a produção escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em geral e mais concretamente sobre a produção de narrativas no 3.º ano de escolaridade, em particular.

Este trabalho insere-se na unidade curricular *Seminário de Orientação Educacional* (SOE), em estreita relação com a unidade curricular *Prática Pedagógica Supervisionada* ambas presentes no plano curricular do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo de Português e História e Geografia de Portugal.

O plano deste estudo contempla seis capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se uma breve contextualização do ensino da escrita tendo como base os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, bem como uma problematização sobre a produção escrita e a sua aprendizagem, focando igualmente o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da escrita. O capítulo dois corresponde à secção em que é abordada a importância do conceito de texto e as diferentes tipologias textuais, bem como aquelas em que o vocábulo “narrativo” surge associado. No terceiro capítulo, procura-se descrever a *Sequência de Ensino*, a partir de Pereira & Cardoso (2013), enquanto dispositivo de ensino e aprendizagem da escrita, orientado por géneros de textos, identificando também a sua estrutura. O quadro metodológico é objeto do capítulo quatro e nele se identifica a metodologia utilizada na investigação, os objetivos, os participantes, os instrumentos de recolha e a sequência de ensino implementada. O capítulo seis contempla as categorias de análise e a análise interpretativa dos dados obtidos. Por último, no capítulo sete, encontra-se uma síntese do trabalho realizado e apontam-se as principais conclusões.

Capítulo I

1.1 O domínio da escrita no Programa Curricular do Ensino Básico

Existe um conjunto de documentos programáticos cuja finalidade é ser a base, um apoio para a definição do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem do Português, e que versam sobre as suas várias áreas, uma vez que “É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)” (DGE, 2018, p.1).

Apesar de as atuais Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MCPEB) datarem de 2015, estas foram somente um melhoramento das homologadas em 2012, introduzindo algumas alterações, como, por exemplo, “nos domínios da leitura e escrita, géneros e textos considerados essenciais” (MCPEB, 2015, p.3). Os conteúdos programáticos encontram-se definidos por ano de escolaridade e apresentam uma sequenciação lógica e hierárquica. Com uma divisão semelhante, encontram-se os objetivos tal como os conhecimentos e as capacidades que se espera que os alunos adquiram e desenvolvam.

A articulação entre o *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) e as Metas permite “expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino.” (PMCPEB, 2015, p.3).

No ano letivo de 2018/2019, entrou em vigor outro documento de apoio às várias áreas de ensino e, neste caso preciso, ao ensino do Português, as *Aprendizagens Essenciais* (doravante AE). Segundo o Ministério da Educação (2018), são documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem que vão ao encontro do desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Têm como base os documentos curriculares em vigor, mas, segundo o Ministério da Educação, considerando a sua extensão, procurou-se encontrar o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, para a concretização dos seguintes objetivos:

- Consolidar as aprendizagens de forma efetiva;
- Desenvolver competências que requerem mais tempo, como realização de trabalhos que envolvam pesquisa, análise, debate e reflexão;

- Permitir uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

As AE são, de acordo com o Ministério da Educação, o Denominador Curricular Comum para todos os alunos; elas não definem os mínimos que um aluno deve fazer ao longo do ano letivo, mas sim a base comum de referência para todos os alunos. Abrem espaço curricular para que se promova uma articulação com todas as aprendizagens, tendo em consideração as diversas opções existentes nas escolas no âmbito dos domínios de autonomia curricular.

Etapa fundamental do percurso escolar, o 1.º ciclo tem na disciplina de Português uma das suas áreas de base. Considerando o seu ensino, a disciplina encontra-se organizada em quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Espera-se, assim, que os alunos desenvolvam competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.

Constituindo um só domínio no 1.º ciclo, a Leitura e a Escrita, apesar de possuírem funções diferenciadas, têm capacidades em comum e são ambas fundamentais no ensino, uma vez que são competências transversais a todas as áreas de aprendizagem, áreas essas lecionadas em português, língua de escolarização. No domínio da escrita, espera-se que, no final do 1.º ciclo do ensino básico, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com finalidades comunicativas diversas, o que implica o desenvolvimento de competências específicas.

Nesse sentido, e tal como referido por Niza, Segura e Mota (2011), é necessário que seja dada aos alunos a oportunidade de criarem escritos com diferentes intenções comunicativas e assim experimentarem “múltiplas situações de representação do mundo pela escrita” (p.5). Cabe ao professor, enquanto mediador e orientador desse processo, a criação de ambientes que favoreçam a produção de textos diversificados, funcionando como um apoio na superação das dificuldades do aluno, através de estratégias com um nível gradual de exigência, capazes de estimular o aluno para uma evolução qualitativa.

1.2 A escola e a produção textual por escrito

Segundo os seus estudos, Vygotsky (citado em Rego, 1995) afirma que a linguagem é o modo como a criança expressa o que pensa e organiza os seus pensamentos. É através da aquisição da linguagem que a criança se relaciona com o mundo. A aprendizagem da linguagem escrita representa uma evolução no desenvolvimento do ser humano. O surgimento deste novo modo de se relacionar com o mundo promove modos diferentes e mais abstratos de pensar, de estabelecer uma relação com o conhecimento e com as pessoas, isto porque a linguagem escrita ativa uma nova e complexa fase de desenvolvimento dos processos intelectuais.

A aprendizagem da escrita é um processo complexo que se inicia ainda antes do início do desenho de letras e palavras. Segundo Vygotsky (citado em Rego, 1995), esta complexidade reside no facto de a escrita ser um sistema aperfeiçoado de representação da realidade, ou seja, um conjunto de símbolos escritos que funcionam como designações da fala. Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem escrita pressupõe a aquisição desse sistema de representação simbólica da realidade.

Até à década de 70 do século XX, as perspetivas pedagógicas existentes consideravam a escrita (no 1.º ciclo, essencialmente) como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos. Os alunos escreviam porque tinham esse dom, por mera intuição, como se adquirissem esse saber apenas pela leitura e pelo conhecimento que possuíam do funcionamento da língua. Por tal razão, a redação de um texto consistia na leitura, seguida de cópia ou ditado, enquanto tarefas que se pensava garantirem a aprendizagem da ortografia. Escrever era tão somente a produção de um grupo de frases simples, ortograficamente corretas, mas sem a unidade que deverá existir num texto.

Com o tempo, surgiram novas perspetivas pedagógicas, fruto do contributo de áreas diversas. As perspetivas pedagógicas surgidas do construtivismo e das aprendizagens sociais permitiram visualizar progressos nos processos de ensino e aprendizagem, conduzindo a algumas mudanças no modo de ensinar a produção escrita. Na perspetiva sociocultural, os processos de produção da linguagem escrita não podem ser separados das funções sociais que a escrita desempenha no contexto em que é produzida, ou seja, a linguagem escrita só cumpre o seu objetivo enquanto meio comunicacional se tiver um uso. Por outras palavras, “Um texto explicita um discurso que se constrói dentro de si e em interação com os discursos dos outros.” (Niza, Segura, Mota, 2011, p. 7).

Na realidade, tal como referido por Coutinho, “Para além do tempo (talvez ainda presente, aqui e ali) em que a escola pouco investiu no ensino da escrita, a verdade é que esta é uma tarefa que está longe de ser evidente – pela diversidade e pela complexidade de contornos de que se reveste” (2013, p.29). Assim sendo, é de considerar que o ensino da escrita exige um trabalho sistemático e continuado e, por isso, a escola deve proporcionar aos alunos uma multiplicidade de práticas que lhes permita ir dominando o processo da escrita para progressivamente o integrar nas suas práticas sociais diárias. Atividades como tomar notas, recolher dados, escrever para organizar informações a que se teve acesso, fazer um esboço são atividades de escrita para aprender que devem ter lugar em contexto de sala de aula, não bastando apenas a cópia e o ditado. Na verdade, o ditado e a cópia podem ser consideradas tarefas redutoras se o que se pretende é que os alunos reflitam sobre a escrita enquanto processo comunicacional complexo, como um processo que tem de se adequar a um determinado contexto e a destinatários específicos.

Enquanto processo, a aprendizagem da escrita nunca está, portanto, concluída, pelo contrário, refaz-se a cada novo texto produzido. Ao possibilitar novas realizações linguísticas e cognitivas, a produção escrita transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise: interiorizamos a linguagem de acordo com as linhas propostas pela nossa escrita.

1.3 O papel do professor na aprendizagem da linguagem escrita

O ensino realizado na escola assume um papel importante na formação de conceitos gerais, construídos da observação, manipulação e vivências da criança, e dos conceitos científicos, sistematizados e adquiridos nas interações escolares. Na perspetiva sociointeracionista de Vygotsky (citado por Rego, 1995), a construção de conhecimento implica partilha, uma vez que a relação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento mais forma e consolidação quando é verbalizada.

No contexto escolar, cabe ao professor, enquanto mediador, permitir e promover as interações, quer entre os alunos quer entre alunos e professor, e também a interação dos alunos com os objetos de conhecimento. Para que a mediação entre o aluno e a construção de novo conhecimento seja possível, é necessário partir daquilo que o aluno conhece. Vygotsky designa de zona de desenvolvimento potencial aquilo que a criança é capaz de

realizar com a ajuda do outro, neste caso, com o auxílio do professor ou dos colegas. À distância que separa o que a criança é capaz de realizar de forma autónoma daquilo que é capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa do seu grupo social o autor designa de *Zona de Desenvolvimento Potencial*. Sendo assim, o que é a *Zona de Desenvolvimento Proximal* num dia será o nível de desenvolvimento real no seguinte, uma vez que o que a criança realiza, inicialmente, com ajuda, será capaz de, no futuro, realizar sozinha, avançando para a aquisição de novos conhecimentos.

O professor, no seu papel de mediador, deve considerar o ponto efetivo em que as crianças se encontram, ou seja, partir das suas crenças, opiniões, das descobertas realizadas, das informações que possuem sobre o mundo que as rodeia. E no sentido de perceber os desafios subjacentes ao processo da aprendizagem da escrita, o professor deve ser também ele um escrevente.

Sabendo da necessidade de continuamente melhorar o modo como o ensino e a aprendizagem da escrita são trabalhados atualmente e considerando as funções sociais atribuídas à escrita, ela própria um processo, Pereira & Cardoso (2013, p. 14) focam as seguintes dimensões constitutivas da ação do professor que, passamos a enumerar:

- Devem estar presentes atitudes voltadas para o processo de escrita, dando lugar a escritas contínuas e assumindo a escrita como um processo recursivo baseado na reflexão.
- O trabalho deve ter como base textos mentores, utilizados como exemplos, para discutir e refletir não só sobre os conteúdos, mas também sobre a arquitetura dos textos. Os textos mentores podem ser construídos pelo professor ou pode ser utilizado um texto já existente do género que será objeto de aprendizagem e que esteja de acordo com as dificuldades sentidas pelos alunos e com os parâmetros definitórios do género a trabalhar nessa faixa etária/nível de ensino.
- Deverá existir uma colaboração entre professor e aluno e alunos entre si, presente em todo o processo da aprendizagem da escrita: planificação, escrita, revisão, avaliação.
- A escrita não deve acontecer sempre com tempo limitado, pelo contrário, deve demorar o tempo necessário, percorrendo-se todas as etapas consignadas.

- Os géneros de texto utilizados devem ser diversos tal como a função que lhes é atribuída e, nesse sentido, a finalidade do texto deve ser conhecida previamente à atividade da escrita.
- A escrita tem uma função comunicativa e por isso, sempre que possível, os escritos devem cumprir essa função. Os alunos devem sentir que o que escrevem tem um propósito para que se comprometam mais facilmente com todo o processo que envolve a atividade da escrita.
- Considerando que os alunos estão cada vez mais relacionados com as TIC, estas devem fazer parte da escola e também do processo de escrita enquanto “modo de ação didática facilitador da gestão do processo textual” (p. 15). Através das TIC podem multiplicar-se também as vivências da escrita enquanto atividade social.
- A avaliação engloba todos os processos de ensino, não devendo ser considerada apenas no produto da aprendizagem, mas também como fazendo parte do processo, para o professor perceber o que ainda deve ser trabalhado. A avaliação deverá ser formativa e deverá ser comunicada aos alunos, ou seja, os alunos deverão saber aquilo que se espera deles em todos os momentos.

As dimensões referidas estabelecem a importância das práticas de ensino e da ação do professor; este deverá conseguir identificar e mobilizar diferentes dispositivos para proporcionar aos seus alunos momentos de efetiva aprendizagem.

Capítulo II

2.1 A importância do conceito de texto

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB, 2015), elaborados para a orientação do ensino da Língua Portuguesa, referem que os alunos devem ter contacto com diversos tipos de textos para interiorizarem as especificidades de cada um. Importa então refletir sobre o conceito de texto, definindo-o e indicando as suas características consideradas mais relevantes.

Ao longo dos tempos foram surgindo diferentes definições para o conceito de texto, elaboradas tendo como base diferentes critérios. Silva (2012), refere que um texto é um objeto verbal escrito, de expansão indeterminada, remetendo este conceito para um produto verbal escrito, como uma carta, uma notícia de jornal, um romance, um anúncio ou uma mensagem de correio eletrónico.

O autor baseia-se no trabalho realizado por Adam, que teorizou sobre os fenómenos da linguística textual, para o qual um texto é um produto verbal cuja análise se pretende focar nas propriedades no âmbito da sua organização interna, e não nas relações que ele mantém com a situação de enunciação em que surgiu ou os condicionalismos próprios dessa situação.

O mesmo autor, Silva, apresenta as propriedades mais relevantes do conceito de texto, as quais passamos a sistematizar. Um texto é um produto verbal, é um objeto composto por signos linguísticos; um texto só pode ser considerado como tal se configurar uma unidade semântica, ou seja, uma mensagem completa do ponto de vista comunicativo, sendo coeso e coerente; um texto surge numa situação de enunciação única, situação que influencia e condiciona as propriedades que o texto evidencia; cada texto concretiza um ou mais atos de fala, com que o locutor pretende alcançar uma determinada finalidade; os textos podem ser orais ou escritos; um texto possui extensão indeterminada; cada texto pode ter um ou mais do que um locutor.

Sendo um objeto linguístico de dimensão e estruturação indeterminadas, o texto caracteriza-se, do ponto de vista semântico, pela sua autonomia e coerência global; é um produto verbal completo relativamente aos significados presentes no mesmo. De um ponto de vista pragmático, o texto caracteriza-se por ter subjacente a concretização das intenções do locutor, dos seus objetivos.

Enquanto objeto complexo e pluridimensional, o texto é um objeto verbal, que poderá abordar um ou mais temas e possui uma estrutura interna própria; caracteriza-se por aspectos formais específicos, surgindo através de locutores que desempenham determinados papéis sociais e que, com os textos, pretendem alcançar determinados objetivos.

2.2 Diferentes tipologias de classificação de textos

O termo “narrativo” surge associado a diferentes tipologias de classificação de textos. Os modos literários são uma classificação tripartida do discurso literário que se apresentam como lírico, narrativo e dramático. Esta tipologia baseou-se, inicialmente, num critério de natureza enunciativa, de acordo com quem toma a palavra ao longo do texto. No modo lírico, intervém apenas o autor; no modo narrativo, existe intervenção das personagens e do autor; no modo dramático, intervêm unicamente as personagens. Esta tipologia é considerada fechada, uma vez que engloba apenas três tipos.

Outro modo de encarar a classificação dos textos é identificá-los pelos géneros a que pertencem. Esta caracterização surge quando o texto é inserido num contexto sociocultural possível de ser identificado e através da evolução diacrónica, ou seja, da ocorrência e desenvolvimento dos fenómenos, entre outros, sociais, culturais, que ocorrem e se desenvolvem no tempo. Esta é uma tipologia aberta uma vez que possibilita a inserção de um número elevado de classes ou subgéneros.

Tendo abordado primeiramente os modos literários e os géneros literários, propomos de seguida abordar as tipologias textuais homogéneas, tipologias caracterizadas por assentarem em apenas um critério.

Iniciaremos por distinguir entre o conceito de tipo textual e o conceito de género textual. Observamos anteriormente que a classificação por géneros depende de critérios diversos, configurando, por isso, uma classificação aberta. Silva (2012) refere Werlich e a sua classificação em cinco tipos, baseando-se no “modo de organização cognitiva dos seus conteúdos e nos processos psicológicos envolvidos” (p.115) e apresenta os cinco tipos de texto reconhecidos por Werlich: os textos narrativos, associam-se ao processo cognitivo da perceção das entidades num dado período temporal; os textos descritivos associam-se ao processo cognitivo da perceção das entidades no espaço, como o texto onde se esboça a descrição de um objeto; os textos argumentativos, centrados nos processos cognitivos de

avaliação de uma situação e da tomada de posição do locutor sobre a mesma, como em um debate político; os textos expositivos surgem dos processos cognitivos de análise das representações conceituais, integrando, por exemplo, os textos didáticos; os textos instrucionais, com a sua estrutura textual traduzida numa planificação com ordenação cronológica de eventos como uma receita.

Os gêneros correspondem a situações de comunicação como uma ata, uma entrevista, uma notícia, um conto, um telefonema, uma reunião, uma mesa-redonda, etc. O agrupamento de tamanha variedade de gêneros orais e escritos que adotamos para nos comunicarmos pode, então, centrar-se nas suas finalidades comunicativas, nas áreas de atividade às quais estão mais ligados, na organização interna dos textos e nos tipos textuais que, em cada exemplar de texto, mais abundam: por exemplo: no gênero artigo de opinião, é natural que abunde o tipo textual argumentativo, ainda que seja possível a inclusão de segmentos narrativos, mas sempre com o propósito de essa narração servir a argumentação.

2.2.1 Texto narrativo

Centramo-nos de seguida no “texto narrativo” *tout court* considerando que foi, globalmente, objeto de ensino e de aprendizagem no projeto implementado. Veremos, muito sucintamente, os diferentes “objetos” que o termo “narrativo” pode estar a designar, para se perceber, mais adiante, quais são, para nós, os objetos de ensino a trabalhar didaticamente.

Centramo-nos de seguida no texto narrativo considerando que foi este gênero textual objeto do projeto implementado. O adjetivo “narrativo” é utilizado tanto quando nos referimos a um modo literário, a um gênero literário, como a um tipo de texto ou a uma sequência textual. Modo narrativo é aquele em que tanto as personagens como o autor podem ser intervenientes, em que os acontecimentos se desenvolvem ao longo de um período temporal indeterminado.

Quando falamos de texto narrativo estamos a referir o ato de narrar, um determinado conjunto de acontecimentos, protagonizados por um ou mais protagonistas, num determinado espaço temporal. A designação “narrativo” diz, em ambos os casos, respeito a propriedades associadas “ao produto que decorre do ato de narrar, ou seja, da atividade de enunciar uma história” (Silva, p.123). O indivíduo produz ao longo da sua vida um número

indefinido de textos, textos em que narra sequências de acontecimentos, vividos por si ou dos quais teve conhecimento como testemunhas ou como leitor ou ouvinte.

Como refere Aguiar e Silva (1999), os textos narrativos podem ser verbais, não verbais e textos narrativos parcialmente verbais. Todavia, independentemente do sistema semiótico que possibilita a sua estruturação, todo o texto narrativo tem como especificidade o relato de eventos, reais ou ficcionados, que se sucedem no tempo (concreto, cronológico, histórico) e situados num determinado espaço (físico e social).

Para Adam (citado em Silva, 2012), os textos, geralmente, caracterizam-se pela heterogeneidade, no que aos segmentos textuais que os compõem diz respeito. Por esse motivo, o critério em que se baseou para apresentar a sua proposta de tipologias é a dimensão sequencial presente nos textos. O autor considera que apenas se poderá observar e identificar regularidades na estrutura dos tipos textuais ao nível sequencial.

Segundo Adam, um texto é composto por sequências. Estas são partes de texto, com alguma autonomia, relativamente ao texto onde se inserem, sendo o texto, por conseguinte, constituído por segmentos prototípicos, as macroproposições que correspondem a diferentes fases inerentes a essa sequência.

Podemos, então, definir *sequência* como uma entidade com alguma autonomia; insere-se numa estrutura hierárquica, que se pode decompor em macroproposições que se ligam entre si e se relacionam com o texto.

A heterogeneidade que se verifica nos textos justifica-se, desde logo, pela existência de diferentes tipos de sequências e também pelas diversas maneiras que é possível articular os tipos de sequências.

Adam (citado por Silva, 2012), elaborou, ao longo de vários anos e com vários momentos de reformulação, um conjunto fechado que integra e estabiliza cinco tipos de sequências: sequências narrativas; sequências descritivas; sequências dialogais; sequências argumentativas e sequências explicativas ou expositivas.

Iremos, ao longo do texto, incidir nas sequências narrativa e descritiva, uma vez que são os pontos-base do projeto elaborado.

Numa sequência textual do tipo narrativo procede-se à representação de acontecimentos protagonizados por um ou mais indivíduos, articulando-se os referidos

acontecimentos de modo cronológico e causal, opondo-se uma situação inicial a uma situação final, de modo a que o enredo seja coeso.

Silva (2012) apoia-se nas propriedades indicadas por Adam (1992) e apresenta o esquema (Figura 1) da estrutura macroproposicional da sequência narrativa: a situação inicial, a complicação, as reações, a resolução, a situação final e a avaliação ou lição de moral.

Estrutura macroproposicional da sequência narrativa

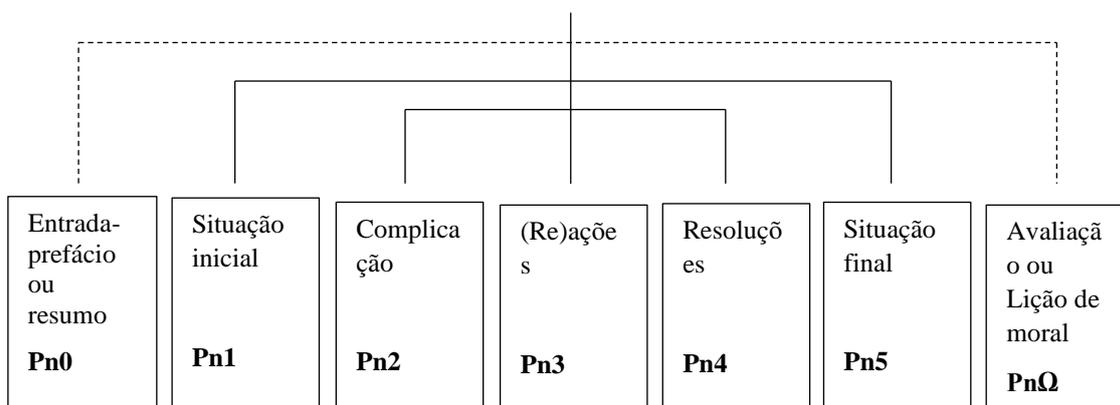


Figura 1- Estrutura macroproposicional da sequência narrativa segundo Adam (Silva, 2012, p. 134)

Na primeira fase prototípica da narrativa (Pn1), a situação inicial, são expostas as circunstâncias com base nas quais o enredo se vai desenrolar; tem como função o enquadramento geral, apresentando os protagonistas, o tempo e o espaço, físico, social ou outros, onde vai decorrer a ação. É neste segmento que se explicita o ponto de partida da sequência narrativa e se respondem a questões como “quem”, “quando” e “onde”, que serão a base para a narrativa. É, por isso, frequente que a situação inicial se localize textualmente no início da sequência narrativa, sobretudo nas que são pouco extensas. A complicação (Pn2) é a macroproposição que integra o conjunto de acontecimentos que modificam o equilíbrio da situação inicial. Os acontecimentos aqui representados desencadeiam alterações à situação inicial. É por isso considerada a “macroproposição narrativa por excelência” (Silva, p. 135). Esses acontecimentos vão gerar desequilíbrios, originando outros acontecimentos narrados nas macroproposições seguintes, como os inseridos na macroproposição “Reações” (Pn3) e que constituem a ação representada na narrativa, ou seja, as ações geradas pelo surgir do elemento perturbador. A fase de Resolução (Pn4) resulta do desenrolar dos

acontecimentos inseridos nas Reações. Esta macroproposição é o culminar das ações iniciadas na macroproposição anterior e que levam ao desenlace, tendo com a macroproposição anterior uma relação inversa. A última fase da narrativa, a Situação Final (Pn5), apresenta uma relação de simetria em relação à Situação Inicial, mostrando as alterações ocorridas como consequência dos acontecimentos narrados, assinalando o fim da narrativa e colocando o protagonista num novo contexto.

A situação inicial e a situação final podem ser omitidas sem que, com isso, se provoque interferência na compreensão da narrativa, uma vez que podem ser inferidas pelo leitor. Também as macroproposições entrada-prefácio (Pn0) e a avaliação ou lição de moral (PnΩ) podem ser facultativas. Enquanto a entrada ou prefácio surgem, muitas vezes, como um resumo ou um comentário, e são externos aos eventos da narrativa, a avaliação ou lição de moral poderão ser inferidas, considerando que dizem respeito à importância da narrativa.

A construção de um texto é, assim, segundo Adam (citado por Silva, 2012), o resultado da junção das macroproposições referidas, numa sequência completa e organizada, podendo integrar várias sequências organizadas hierarquicamente. A estrutura hierárquica, característica do texto narrativo, mantém-se pela relação existente entre as várias sequências. Uma vez que nem todas as macroproposições estão presentes em todos os textos narrativos, esta proposta não pode ser considerada linear.

Silva (2012) ressalva ainda a questão de os acontecimentos presentes na narrativa nem sempre surgirem pela ordem real dos acontecimentos. Com efeito, ocorrência de analepses e prolepses altera a ordem cronológica dos acontecimentos.

Desta forma, para Adam, um texto é uma entidade, cuja complexidade e heterogeneidade não permitem a sua identificação total como pertencentes a um determinado tipo. O autor propõe uma análise tipológica, colocando a ênfase nas sequências textuais; por esta via, é possível classificar um texto como um determinado tipo quando este é dominante em relação aos restantes.

2.2.2 Sequência do tipo descritivo

A descrição é um elemento que complementa o texto narrativo. É composta pela caracterização de um objeto ou de uma entidade, através das suas propriedades, e pelas suas

partes, ou seja, elementos que lhe estão associados. O seu objetivo é permitir que o leitor visualize uma imagem, uma representação da realidade. A descrição constitui-se, assim, como um elemento mediador entre o escritor e o leitor, representando um momento de pausa no desenrolar da ação. A descrição é também tida como um elemento passível de integração em vários géneros de texto.

De seguida, propomo-nos indicar os procedimentos descritivos específicos de uma sequência textual deste tipo, bem como a sua estrutura macroproposicional.

Qualquer descrição que possamos elaborar representa, com recurso a meios linguísticos, um objeto, uma pessoa ou uma entidade no seu todo e nas diversas partes que a constituem. Silva (2012), refere o trabalho realizado por Adam, o qual designa por “grau zero da descrição”, a simples enumeração das partes de um objeto que está a ser descrito.

De acordo com o linguista, existem quatro operações que surgem como base para a descrição e que determinam a estrutura macroproposicional da sequência descritiva. Essas operações são: identificação, listagem, relacionamento e expansão por subtematização.

A primeira operação mencionada, a *Identificação*, assinala o todo que se considera como objeto da sequência descritiva, sendo possível localizá-la no início, no meio ou no final da descrição.

A *Listagem* é um procedimento que se define pela caracterização do objeto que serve de base à descrição e pela segmentação nas partes que o constituem. É através deste procedimento que se atribuem propriedades ao objeto ou a uma parte do objeto da descrição, e se procede à seleção das partes do mesmo. Esta operação compreende, portanto, duas componentes: a seleção das propriedades que caracterizam o objeto e a seleção das partes em que o objeto da descrição se pode dividir.

Os dois procedimentos referidos constituem a base da descrição e sustentam a unidade da sequência descritiva. Com o procedimento da *Identificação*, apresenta-se o objeto que se pretende descrever; as propriedades que o caracterizam são indicadas na *Listagem*, bem como as partes que o compõem.

A operação de *Relacionamento* permite uma aproximação do objeto que se descreve, ou qualquer uma das suas partes, a outro objeto, nomeadamente pela comparação ou pela metáfora, traduzindo uma relação de semelhança entre ambos.

A última operação é a *Expansão* por subtematização. Nesta, são consideradas uma das partes, ou uma propriedade do objeto da descrição como tema-título de uma nova descrição. Assim sendo, esta operação decorre da operação de *Listagem*, em que se definem as características do objeto, dando início a uma nova operação de *Identificação*.

3.1 Componentes da produção textual

Pensar e planificar, esboçar ou estruturar, compor, rever constituem uma série de processos que se interrelacionam na atividade de escrever. Pensar e planificar, esboçar ou estruturar, compor, rever constituem uma série de processos que se interrelacionam na atividade de escrever. O processo de escrita é, assim, dinâmico, adquirindo ainda mais significado quando existem interações entre os indivíduos envolvidos no processo.

A produção de um texto desejavelmente com uma função social e não escrito apenas para ser corrigido pelo professor- implica, normalmente, a produção de várias versões. Um esboço ou um rascunho é uma versão inicial de um texto. Muitas versões deverão ou poderão existir até à produção final. Nesse sentido, e segundo Barbeiro & Pereira (2007), existem componentes que deverão estar contemplados nas atividades de escrita: a planificação, a textualização e a revisão e, conseqüentemente, a reescrita, como a seguir resumiremos:

- Planificação – É uma etapa mobilizada para estabelecer objetivos, perceber qual a finalidade do texto e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação relacionando-a com a estrutura do texto, para estabelecer a própria realização da tarefa: coerência, coesão, intencionalidade.
- Textualização – Esta componente é a redação do texto propriamente dito, ou seja, é o aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases e em parágrafos, irão formar o texto pretendido.
- A revisão (e a reescrita) – A atividade de revisão representa uma componente essencial do processo de escrita, constitui um instrumento necessário para a sua aprendizagem, sendo considerado o motor de desenvolvimento da escrita enquanto atividade reflexiva. Revemos porque descobrimos algum erro ou porque encontramos uma maneira melhor de transmitirmos uma mensagem. Estes dois processos constituem o cerne do trabalho pedagógico de desenvolvimento da escrita.

A revisão assume uma grande importância enquanto componente da escrita. Rever e escrever constituem-se como complexos processos recursivos, dado que implicam planificação, escrita, revisão, nova planificação e reescrita, sem que estes processos se sucedam segundo uma ordem pré-estabelecida. É importante, por isso, que, em contexto de

sala de aula, o professor planeje atividades com esse propósito, enquanto uma das etapas da produção de textos que originarão mais produções. Mas esta não deverá ser encarada como uma atividade para o aluno realizar sozinho. A ajuda do professor, mas também a ajuda de um colega ou até da turma poderão ser importantes para o escrevente, na medida em que poderão surgir novas ideias para a construção do texto bem como poderão ser clarificadas ideias presentes no texto que levarão a eventuais alterações.

Os alunos têm de produzir muitos textos, de os ler a outros, de sentir que os seus escritos têm um propósito para alcançarem a motivação para escreverem. A revisão está, deste modo, intimamente relacionada com a leitura, com a fala e com a comunicação.

3.2 Importância da aprendizagem pelo género textual

Camps (2014) refere Vygotsky e o seu trabalho, segundo o qual, como já dissemos, a linguagem é considerada como um dos instrumentos inerentes ao desenvolvimento humano. É esta que o capacita com instrumentos que o auxiliam na realização das suas tarefas. A mesma autora cita Bakhtin (1982), que evidencia como a atividade humana se desenrola em contextos diferentes, atribuindo à linguagem usos diversos. Esta diferenciação, de contextos e da linguagem, pressupõe a existência de diferentes géneros que os alunos deverão dominar no seu quotidiano. Também estes deverão ser objeto de aprendizagem considerando que um dos princípios da didática da produção de escrita é a função social inerente aos textos. Bronckart (2010) refere que, uma vez que os textos possuem uma componente social, então, a didática da produção de escrita deverá selecionar elementos constituintes de cada género textual, adaptando-os aos programas e métodos de ensino dos diversos países.

O conhecimento sobre os géneros textuais permite obter informações sobre o modo como funcionam os textos. Cada género textual apresenta características próprias e por essa razão é necessário um ensino diferenciado; os dispositivos utilizados terão de ser diferentes consoante o objeto de estudo. Sendo a natureza sociocomunicativa o aspeto que diferencia género de tipo textual, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, o género textual corresponde a representações das atividades coletivas onde ocorrem; e, como são múltiplas

as situações de comunicação, também são múltiplos os gêneros, complexos na sua realização, em que se podem conjugar diferentes tipos textuais.

Enquanto missão da escola, preparar para a comunicação em distintas situações, ensinar a partir de gêneros passou a ser um instrumento, mas também objeto de aprendizagem. O gênero torna-se “uma pura forma linguística cujo objetivo é o seu domínio” (Schneuwly, Dolz, 1997), tornando-se objeto de aprendizagem. A escola é um lugar onde os alunos vivem diversas situações escolares de comunicação e, por essa razão, é também o local propício para a aprendizagem da escrita dos diversos gêneros utilizados. Existindo formas novas de comunicação, deverão também existir formas linguísticas que as possibilitem, pois, “o gênero nasce naturalmente da situação” (Schneuwly, Dolz, 1997). Além dos gêneros sociais que “entram na escola” e são alvo de transposição didática, surgem também os gêneros escolares, através da prática de linguagem escolar em diferentes disciplinas.

3.3 Importância da sequência de ensino enquanto dispositivo de ensino-aprendizagem

Enquanto processo longo e complexo, a aprendizagem da escrita exige que o professor, coma mediador e orientador de todo o processo, tenha ao seu dispor diferentes dispositivos que lhe permitam desenvolver diferentes estratégias com os seus alunos no sentido de desencadear reflexão e conseqüente aprendizagem. Os dispositivos utilizados devem ser adaptados ao grupo de alunos, mas também ao objeto de estudo.

Um desses dispositivos é a Sequência de Ensino (doravante SE). Trata-se “de um dispositivo que põe a tónica na importância de *ensinar a escrever*” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 39). O nome deste dispositivo remete-nos para “o caráter global e sequenciado do trabalho a realizar com os alunos” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 39). Estas sequências são consideradas instrumentos de adaptação e participação, ou seja, são dispositivos cujos componentes deverão ser passíveis de adaptação não só ao objeto sobre o qual se pretende desenvolver aprendizagem, mas também ao grupo de alunos que vai participar nesse processo de ensino / aprendizagem.

Todas as SE são compostas por vários módulos criados de acordo com o objeto em estudo, no caso da escrita, a produção de um género textual, e sobre o qual o professor pretende que os alunos reflitam e construam a sua aprendizagem. As SE iniciam e terminam com produções de escrita, mas todos os módulos possibilitam várias aprendizagens e (re)escritas (parciais).

Para elaborarmos uma SE, devemos, inicialmente, estabelecer quais as aprendizagens que pretendemos que os alunos construam através das atividades que nos propomos realizar. Estas devem ser o mais explícitas possível para uma melhor apreensão e, conseqüentemente, um melhor desempenho por parte dos alunos, levando a uma verdadeira aprendizagem. Planificaremos um conjunto de atividades sequenciais que não só apresentem o tema aos alunos como os motivem a envolverem-se no processo, mobilizando os recursos que possuem tal como os seus conhecimentos prévios como ponto inicial para a produção de novos conhecimentos.

3.4 Estrutura da Sequência de Ensino

O trabalho realizado sobre a produção de texto necessita de metodologias de ensino inovadoras, novas formas de atuação, tendo em conta as funções que hoje se atribuem à escrita. Uma forma passível de realizar esse trabalho é através das denominadas SE (Pereira & Cardoso, 2013).

Previamente a qualquer trabalho realizado, é essencial que o professor faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o género que irão trabalhar e o papel que esse género ocupa nos programas oficiais. Assim poderá selecionar qual o tipo de intervenção a desenvolver e qual o modelo a seguir na elaboração da SE.

Numa SE é elaborado um conjunto de aulas, com tarefas, ou módulos, orientadas para a produção de um determinado género textual que se pretenda trabalhar como o apresentado na figura 2.

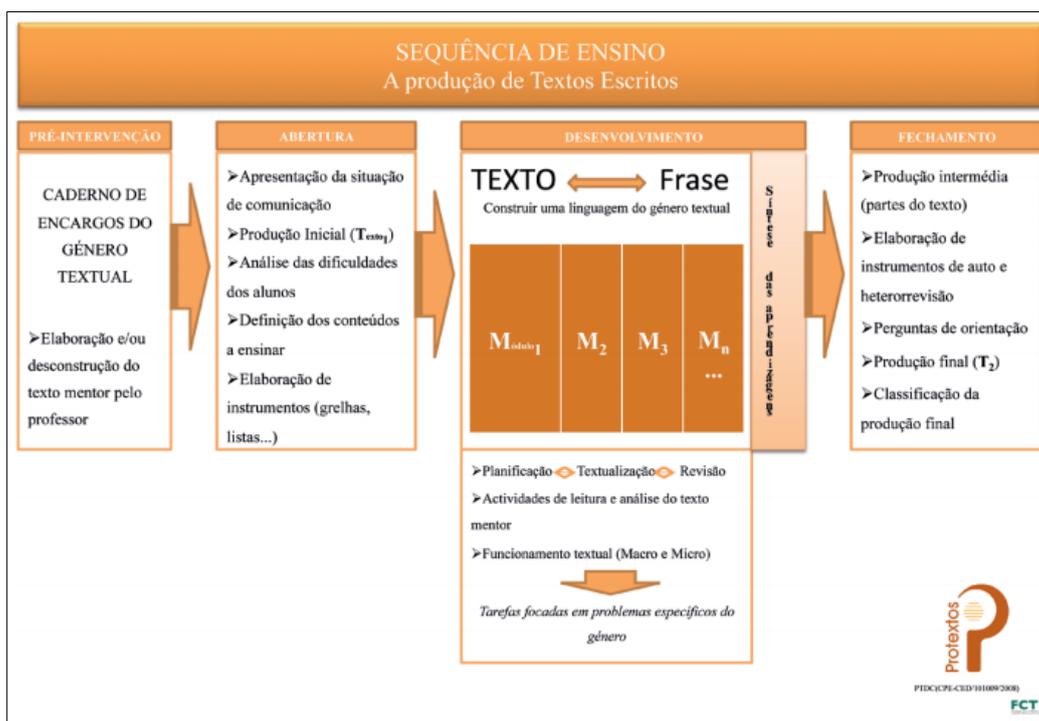


Figura 2- Esquema da sequência de ensino

Na sua elaboração estão previstas as etapas descritas abaixo:

Pré-intervenção – Etapa inicial da responsabilidade do professor em que este lê e desconstrói textos mentores do género a trabalhar. Estes servirão de exemplo para trabalhar o género pretendido em sala de aula, revelando aspetos e dimensões que serão trabalhadas ao longo da sequência e que servirão de base para os diversos módulos, como regularidades e parâmetros que definem o género em causa;

Abertura – Apresentação da situação de comunicação, ou seja, da produção inicial de texto do género a aprender. Esta etapa é importante para descobrir as dificuldades dos alunos e perceber qual o nível em que se encontram para assim definir quais os conteúdos a trabalhar nos diversos módulos;

Desenvolvimento – Nesta etapa serão desenvolvidas atividades englobadas em módulos. Estes serão centrados em pontos críticos da produção inicial, identificados na etapa de abertura, através de materiais e instrumentos elaborados com esse propósito. Deste processo deverão emergir elementos caracterizadores do género em estudo e que orientarão a reescrita;

Fechamento – O professor, em conjunto com os alunos, deverá proceder à elaboração de uma síntese das aprendizagens, que funcionará como critérios de avaliação de eventual produção intermédia e final.

O professor, orientador de todo este processo, poderá colocar-se igualmente na situação de produção dos mesmos textos, de modo a não só perceber as dificuldades subjacentes a esta atividade, mas também para se consciencializar das aprendizagens em causa.

Capítulo IV

Este capítulo diz respeito à investigação empírica do projeto em estudo, encontrando-se dividido em duas partes.

A primeira parte diz respeito à metodologia utilizada no projeto, bem como ao motivo da sua escolha. É também referida, a sua relação com a área da educação e com o papel do professor. Apresentam-se de seguida os objetivos para o estudo e que orientaram o plano de intervenção, uma caracterização dos participantes no mesmo e os instrumentos utilizados na recolha de dados.

Na segunda parte do texto, apresenta-se a SE, com a calendarização, e uma descrição de todas as sessões realizadas.

4.1 Metodologia de investigação – Investigação-Ação

O projeto de intervenção, desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, e que se vai apresentar, insere-se na lógica da metodologia de investigação-ação. Como ponto de partida para a construção deste projeto foi tida em conta uma problemática observada durante o período de observação no contexto. Focamos a nossa atenção em uma narrativa, produzida pelos alunos, na qual alguns elementos pedidos, como descrição de personagens, descrição de espaços e diálogos entre as personagens, não surgiam ou surgiam de forma incipiente.

Apesar de a investigação-ação ser uma expressão muito popular no seio das comunidades académica e científica não existe consenso sobre a sua definição. Coutinho (2005, p. 219) refere que a ambiguidade desta expressão se deve ao facto de a mesma se aplicar em contextos de investigação muito diversificados.

Esta metodologia foi sendo apropriada pela área da educação uma vez que, enquanto metodologia de investigação, se caracteriza pela simbiose entre o campo teórico e a intervenção propriamente dita, sendo que essa prática se rege pela necessidade de intervenção sobre um problema real. De acordo com Latorre, “la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.” (2003, p.9). A investigação-ação não só é constituída por um conjunto de critérios, suposições e princípios teóricos sobre a prática educativa, mas é também uma metodologia que sugere a realização de uma série

de ações que o professor deve realizar para se desenvolver enquanto profissional de educação. Deve ser como um projeto formado por diversas estratégias de ação, relacionadas com as necessidades sentidas pelo professor enquanto investigador e outros intervenientes nesse projeto. Este é um processo que se caracteriza por ser cíclico, formando uma espiral entre a ação e a reflexão, complementando-se, devendo ser um processo não só flexível, mas também interativo durante todas as fases do ciclo. Cada ciclo é constituído pelas seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão, tal como o demonstrado na Figura 3.

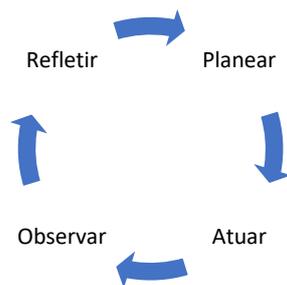


Figura 3 – Ciclo da Investigação-Ação (Latorre, 2003)

Sendo uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre a prática e a teoria, a Investigação-Ação é descrita como sendo uma família de metodologias de investigação que incluem ação, que deverá sempre gerar uma mudança, e investigação, de um problema ou questão detetada, com base num processo em espiral, alternando entre ação e reflexão crítica por parte de quem investiga. O ciclo inicial dará origem a outros, em que, através da reflexão e de um novo plano de ação se aperfeiçoam os métodos utilizados, dando origem a novos dados e a uma nova interpretação, gerando um novo conhecimento e possivelmente a criação de um novo ciclo, tal como surge representado no Figura 4.

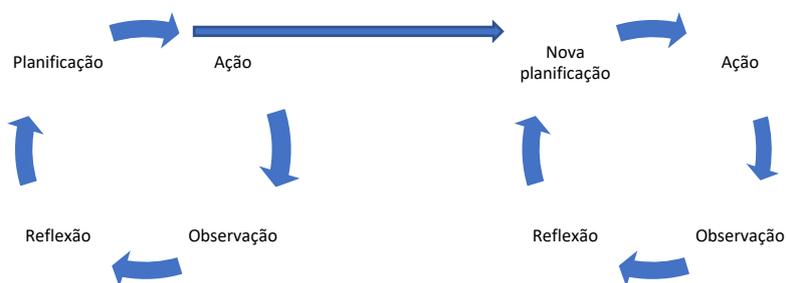


Figura 4 – Espiral de ciclo da Investigação-Ação (Latorre, 2003)

A espiral de ciclos é um procedimento base para melhorar a prática. Apenas um ciclo não seria suficiente para observarmos melhorias significativas, problema com que nos

deparamos aquando da realização do projeto. É necessário que os ciclos, ou a espiral, dure o tempo necessário para gerar mudanças. É também necessário que não só o trabalho e a interação entre o professor e os alunos sejam frequentes, mas também que a análise realizada pelo professor, e conseqüentemente a sua reflexão sobre o trabalho realizado, seja pertinente de modo a concluir a investigação ou a gerar um novo ciclo.

A investigação-ação é, por isso, uma metodologia capaz de proporcionar uma ação mais eficaz uma vez que se centra na reflexão sobre a prática sendo a escola um contexto propício a criar “situações dinâmicas decorrentes da ação humana” (Coutinho *et al*, 2009).

4.2 Objetivos e participantes na investigação

4.2.1 Objetivos da investigação

Considerando a importância da escrita no desenvolvimento das aprendizagens dos aprendentes, são os seguintes os objetivos para o desenvolvimento da Sequência de Ensino, enquanto dispositivo de aprendizagem.

1. Verificar a validade das propostas elaboradas para a sequência de ensino como um dispositivo de melhoria da produção textual dos alunos.
2. Identificar a presença da estrutura organizativa do texto narrativo.
3. Desenvolver, nos alunos, a capacidade de escrita de descrição de personagens no texto narrativo.

4.2.2 Objetivos da intervenção

Uma vez que a intervenção em causa compreende diferentes tipos de objetivos, procederemos, de seguida, à sua delimitação. Propusemos, como objetivo geral, aquele que diz respeito a uma visão geral da intervenção, que nos propusemos realizar, e por objetivos específicos, os respeitantes aos diferentes momentos da intervenção. Nesse sentido, formulamos o seguinte objetivo geral:

- Introduzir sequências descritivas em texto narrativo.

Os objetivos apresentados de seguida, são os específicos, respeitantes às competências que esperamos que os alunos desenvolvam, no decorrer da implementação da sequência de ensino:

- Identificar a descrição indireta de personagens, presente no texto narrativo;
- Identificar a descrição direta de personagens, presente no texto narrativo;
- Diferenciar descrição física de descrição psicológica;
- Textualizar uma sequência de descrição de personagem.

4.2.3 Participantes

O projeto investigativo e a consequente recolha de dados efetuaram-se numa turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas de Aveiro, inserido em meio urbano. Constituída por 26 elementos, a turma tem 13 crianças do sexo feminino e 13 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Provenientes não só da freguesia onde se localiza a instituição de ensino, mas também de localidades limítrofes, e até de concelhos vizinhos, as crianças da turma provêm de um meio social e económico razoável.

No que diz respeito ao comportamento da turma, nem sempre existe um espírito de cooperação e bom entendimento entre todos os alunos, apesar de alguns conseguirem relacionar-se e trabalhar com o colega da mesa. O ambiente nem sempre é tranquilo e propício à aprendizagem, uma vez que os alunos demonstram falta de compreensão e cumprimento das regras da sala de aula, interrompendo inoportunamente, e alguns demonstram dificuldade de concentração, comprometendo a realização das tarefas propostas. Quando são chamados à atenção, alguns criam resistência à decisão do adulto. Os alunos apresentam um nível satisfatório de aprendizagem, encontrando-se, em geral, no nível Bom, mas existem alunos que beneficiam de medidas universais previstas no artigo 8.º do Decreto-lei n.º 54/20018 e beneficiam de apoio educativo, nomeadamente dois alunos a duas disciplinas, Português e Matemática, e um aluno a três disciplinas, Português, Matemática e Estudo do Meio.

Os encarregados de educação são, maioritariamente, as mães, existindo apenas quatro pais com essa função; as suas idades estão, quase na totalidade, compreendidas entre os 30 e os 40 anos. No que respeita às habilitações académicas, verificou-se que a frequência do Ensino Superior foi atingida por grande número de encarregados de educação, tendo a maior parte o grau de licenciado.

4.2.4 Instrumentos de recolha de dados

Qualquer metodologia de investigação exige por parte do investigador a definição sobre os instrumentos de recolha de dados a utilizar, o mesmo acontecendo com a Investigação-Ação. A recolha de dados neste projeto investigativo será baseada na técnica de análise de documentos, uma das três técnicas referidas por Latorre (2003). Nesse sentido, foram elaboradas grelhas de avaliação em que se consideraram produções textuais dos alunos em dois momentos: as produções iniciais, elaboradas anteriormente, durante o 1.º período letivo, e as produções finais, elaboradas depois de realizadas as atividades relativas aos diversos módulos da SE, com o objetivo de aferir sobre uma eventual melhoria.

4.3 Descrição da sequência de ensino implementada

O esquema seguinte permite-nos observar a estrutura da SE desenvolvida no projeto e as datas das sessões de implementação da mesma.

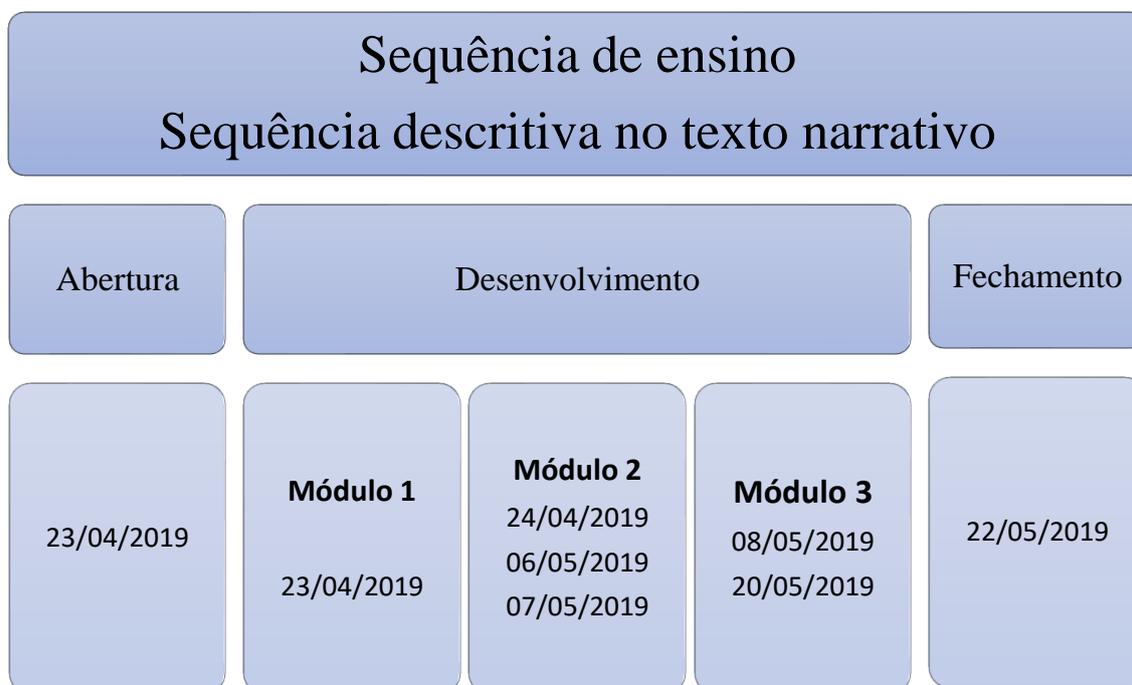


Figura 5 - Esquema da calendarização da Sequência de Ensino

Foram defendidos princípios válidos para o ensino da escrita, os quais orientam o projeto proposto à turma – aprender e melhorar a sua escrita é o móbil para o projeto. Relembramos o seu gosto pela escrita de histórias, demonstrado pelo pedido recorrente para a sua realização, e, por essa razão, pensamos num conjunto de tarefas que lhe iria permitir adquirir conhecimentos para escrever mais e cada vez melhor. De modo a dar aos alunos uma motivação maior para o seu envolvimento neste projeto, foi apresentado, como objetivo final, a construção de um *e-book* com as suas histórias. Este dispositivo poderá ser um meio de partilha com a família, mas também com a restante comunidade educativa.

Nesta etapa é, usualmente, pedida aos alunos uma produção inicial do género textual que vai ser estudado, no caso, uma história (texto predominantemente narrativo) o texto narrativo, mas consideramos como produção inicial um texto elaborado anteriormente pelos alunos (anexo 1), tendo como suporte um conjunto de imagens e um guião de planificação do texto. As leituras da planificação do texto e da consequente produção textual permitiram e guiaram a construção dos módulos e respetivas sessões, geradas pelas conclusões retiradas.

Na planificação do texto, os alunos referiram apenas um dos espaços da história, apesar de, na sequência de imagem da instrução, existirem mais, o mesmo acontecendo na identificação do tempo da história, uma vez que se referiram apenas a um, quando, na história por imagens, surge mais do que um momento temporal. Relativamente às personagens, apesar de as identificarem, os textos não apresentavam descrição de qualquer tipo. O elemento desencadeador é identificado, mas é notória a falta de peripécias na tentativa de resolver o problema que surgiu. Foi também identificada, em alguns guiões de planificação, a confusão existente entre peripécias e desenlace da história.

O trabalho realizado nesta sequência de ensino terá como foco a estrutura da narrativa e a descrição das personagens, física e psicológica, realizada direta ou indiretamente, ou seja, através das ações das personagens.

Módulo 1 – Estrutura da narrativa

Duração: 1 sessão / 1h30min

Consideramos que fazia sentido iniciarmos o estudo da narrativa através das etapas do texto narrativo e, para isso, era importante a escolha de uma narrativa completa. A escolha recaiu sobre a obra *A bruxa arreganhadentes*, de Tina Meroto, uma vez que a sua extensão e estrutura bem delineada facilitaria a sua compreensão por parte dos alunos.

Nesta sessão, o trabalho foi realizado em grande grupo e o objetivo foi identificar os elementos que constituem as etapas do texto narrativo.

O levantamento prévio das ideias dos alunos sobre os elementos que constituem uma narrativa foi o mote para o início da sessão. Foram lidas três frases de um conto, a frase inicial, uma frase do desenvolvimento e a frase final. Os alunos foram questionados sobre os elementos que o conto deve ter e se a leitura realizada cumpria esses requisitos. Com as ideias dos alunos, construiu-se um esquema no quadro. Continuamos com a leitura integral da obra. A leitura foi realizada, pela professora estagiária, em voz alta, a partir do livro, dando a possibilidade de os alunos observarem as ilustrações. Foi depois entregue a cada aluno uma cópia da narrativa, sem as ilustrações, para realizarem uma leitura silenciosa (anexo 2).

Depois das duas leituras, os alunos foram questionados sobre os diferentes constituintes da estrutura da narrativa: o tempo inicial, o espaço inicial, as personagens, a situação inicial, o elemento desencadeador da história, as peripécias e o desenlace ou final da história. Poderá assumir-se explicitamente a conexão entre esta estrutura adotada didaticamente e a “teoria” apresentada nos capítulos anteriores. Este questionamento foi realizado sempre com o texto presente, de modo a que os alunos procurassem nele as respostas às questões colocadas. À medida que o texto era explorado, fomos construindo, no quadro branco, um esquema com os diferentes constituintes da estrutura da narrativa de acordo com o texto lido (anexo 3). Fomos também assinalando no texto, presente no quadro interativo, os diferentes constituintes. O mesmo foi feito pelos alunos no seu exemplar, utilizando cores diferentes para identificar cada constituinte da estrutura.

Refletimos, em conjunto, sobre se o tempo inicial e o espaço inicial foram os únicos presentes no texto ou se existiam, ao longo do mesmo, referências a outros espaços e outros tempos da história.

Duração: 3 sessões

O foco das atividades elaboradas para este módulo é a descrição de personagens. Tendo em conta que existem diferentes modos de uma descrição surgir numa narrativa, ou seja, diferentes processos de encaixe de descrição da narrativa, as atividades elaboradas foram no sentido de estudar algumas dessas possibilidades.

1.^a sessão: 1h30min

A sessão teve início com a leitura da narrativa utilizada no módulo 1, *A bruxa arreganhadentes* de Tina Meroto (anexo 1). Foram selecionados cinco alunos para realizarem uma leitura em voz alta, cada um desempenhando um papel: do narrador, a mãe, o irmão mais velho, o irmão do meio, o irmão mais novo, e a bruxa.

Posteriormente à leitura, houve espaço para uma reflexão conjunta sobre as personagens da obra. Fomos, ao longo do texto, caracterizando as personagens, psicologicamente, através dos adjetivos presentes, e, na sua ausência, através das ações das mesmas, e construindo, no quadro branco, uma tabela com as suas características psicológicas (anexo 4). Durante a sua elaboração, alguns alunos foram-se apercebendo de que as personagens iam alterando as suas características, o seu modo de ser, consoante o momento da narrativa em que se encontravam já que eram identificados, através das suas ações, adjetivos contraditórios; inicialmente, a personagem principal foi considerada medrosa, mas mostrou a sua bravura com a continuação da narrativa.

A última personagem que surge no conto é a bruxa. Depois de realizado o levantamento sobre a sua caracterização psicológica, foi solicitado aos alunos que atentassem na reação da bruxa aquando da realização dos três pedidos: “... saiu a resmungar.”; “... a praguejar.”; “... enfurecida, “, e refletissem sobre qual seria a intenção da autora ao escrever esta sucessão de reações. Os alunos referiram que foi com a intenção de demonstrar que a bruxa ia ficando cada vez mais furiosa, acabando por correr atrás dos irmãos, ameaçando-os, porque não estava a conseguir cumprir o seu objetivo, aprisioná-los. Ou seja, o seu grau de insatisfação ia aumentando com o passar do tempo e isso refletia-se na sua atitude, demonstrada pelos adjetivos e verbos de sentidos próximos, mas que consubstanciam gradação crescente de “resmunguice”.

2.^a sessão: 1h30min

Uma vez que a narrativa utilizada até então não possuía caracterização direta das personagens, distribuíram-se aos alunos excertos de duas narrativas, “O caranguejo verde” e “Mestre grilo cantor”, da obra *Histórias de Bichos* de Luísa Ducla Soares (anexo 5), em que tal caracterização estava presente. O objetivo era a identificação, pelos alunos, das características físicas e psicológicas das personagens integrantes dos dois excertos. As características foram posteriormente integradas numa folha de registo (anexo 6).

O preenchimento da tabela foi realizado a pares e corrigido posteriormente em grupo-turma. Durante a correção, houve a necessidade de refletirmos sobre se algumas características deveriam ou não ser consideradas e, assim sendo, se deveriam ser características psicológicas ou características físicas. No exemplo presente no primeiro excerto, “Voavam as brancas gaiotas no ar, e no seu voo liso, pareciam preguiçosas bailarinas cansadas de dançar”, “pareciam preguiçosas bailarinas” refere-se a uma característica física porque se refere ao voo das gaiotas apesar da característica, preguiçosa, ser uma característica psicológica.

3.^a sessão: 1h30min

A descrição foi, inicialmente, trabalhada a partir da que se encontrava presente no conto *A bruxa arreganhadentes* de Tina Meroto, que era identificável, maioritariamente, através das ações protagonizadas pelas personagens, e posteriormente focamos os excertos da obra *Histórias de bichos* de Luísa Ducla Soares; aqui a caracterização das personagens era, maioritariamente, direta. A tarefa para esta sessão consistiu no preenchimento de um texto lacunar (anexo 7). Este foi construído, pela professora estagiária, especificamente para esta atividade, uma vez que cumpriria melhor o objetivo da sessão. O texto foi lido em voz alta, respeitando as lacunas, e os alunos foram questionados sobre o vocabulário que desconheciam.

As instruções para o preenchimento do texto diziam respeito às múltiplas possibilidades de resposta e à sua coerência com o resto do texto. O trabalho foi realizado a pares para haver alguma partilha entre os colegas sobre as melhores possibilidades de resposta.

A correção, realizada em grupo e oralmente, foi também uma oportunidade para perceber que nem todos os alunos tinham percebido as instruções dadas inicialmente uma vez que algumas das possibilidades de resposta apresentadas não eram coerentes com o resto do texto.

Módulo 3 – Textualização da descrição

1.^a sessão: 1h30 min + 1h30 min

Considerando o trabalho realizado no módulo anterior, a descrição das personagens, este módulo incidiu sobre a sua textualização.

Elaboramos, em conjunto, a descrição de uma personagem da narrativa inicial, o irmão mais novo. Começamos por elaborar, em conjunto, uma lista com as características físicas da personagem referida. Depois da sua conclusão, lemos as características psicológicas da personagem, que tinham sido identificadas numa aula anterior, nos diferentes momentos da narrativa. Foi realizada, oralmente, uma planificação breve sobre como deveríamos organizar a informação que deveria constar do texto. Os alunos foram questionados sobre como devíamos escrever o texto tendo em conta os outros textos lidos. O consenso foi que deveriam respeitar uma certa ordem, primeiro as características físicas e depois as características psicológicas. Deveriam, inicialmente, escrever considerando uma visão global e ir particularizando as características. Considerando os dois elementos mencionados, procedemos à textualização de uma sequência descritiva sobre a personagem. Os alunos foram dando sugestões que foram, depois de refletirmos em conjunto sobre a sua inclusão no texto, registadas no quadro (anexo 8).

2.^a sessão: 45 min

Foi pedido, como tarefa seguinte, que os alunos, com o seu par de mesa, elaborassem uma descrição de uma das cinco personagens da narrativa inicial através de algumas ilustrações presentes na obra (anexo 9). As personagens foram atribuídas, aleatoriamente, a cada par. Os alunos foram esclarecidos que deviam lembrar o trabalho, realizado em conjunto, sobre a descrição da personagem do irmão mais novo e que deviam utilizar a descrição psicológica elaborada em sessão anterior. Uma vez que tinham sido identificadas

as características psicológicas de cada personagem, agora deveriam ser eles a elaborar uma lista com as características físicas e partir delas para a construção da descrição da sua personagem. Deveriam também recordar que, aquando da construção da descrição, esta obedecia a uma ordem, ou seja, partimos do geral, da visão geral do corpo, para características mais específicas. Foram também lembrados que as descrições, caso ficassem bem construídas, incorporariam o primeiro *e-book* da turma.

A cada aluno foi entregue uma folha onde escreveu um esboço da descrição, mas, no final, todos deveriam entregar apenas uma folha por cada par.

Fechamento

Como atividade final, pretendia-se que os alunos, individualmente, contruissem uma narrativa tendo como suporte as ilustrações presentes no trabalho que deu origem a esta investigação.

Foram lembradas as atividades realizadas anteriormente e o que era esperado com esta nova tarefa, ou seja, que escrevessem o texto, aplicando os conhecimentos que tinham construído com a realização das tarefas anteriores relativamente ao plano do texto narrativo, à descrição de personagens e à construção de diálogos¹ no tipo textual em estudo.

Foi entregue aos alunos uma folha com as ilustrações mencionadas e uma outra onde deveriam escrever o seu texto (anexo 10). Foi explicado que esta folha não seria a definitiva uma vez que lhes seria dado tempo para, noutra folha, passarem o texto a limpo. Relembramos que esta produção textual seria para a elaboração do *e-book*, como foi mencionado aquando da apresentação do projeto, como incentivo para a sua escrita.

¹ Trabalho realizado pela colega de estágio na sua SE, o qual acompanhei.

Capítulo V

5.1 Categorias e modo de análise dos dados recolhidos

Este ponto do texto diz respeito à análise interpretativa dos dados recolhidos ao longo da sequência de ensino, descrita no capítulo anterior, referente à produção de descrições por escrito.

A investigação realizada compreendeu três fases principais: a) na primeira fase, procedeu-se à identificação, por parte do professor, do texto considerado como produção inicial, elaborado segundo uma sequência de imagens; b) na segunda fase, através dos módulos da sequência de ensino, são trabalhados aspetos que o professor considera relevantes para uma melhoria numa posterior produção escrita; c) na terceira fase, é solicitado, pelo professor, que os alunos, através da mesma sequência de imagens da produção inicial, elaborem uma nova produção escrita aplicando os novos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento da sequência de ensino.

Relembramos, que o projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, composta por 26 alunos (13 rapazes e 13 raparigas), serão consideradas, nesta análise, as produções de 22 alunos². Apesar de, durante as sessões, terem sido utilizados diferentes materiais para trabalhar a estrutura da narrativa e a descrição de personagens, tais como textos, excertos de textos, fichas e tabelas de registo, todos tinham como principal objetivo a melhoria da escrita da produção final. Nesse sentido, os dados que são tidos em conta para o projeto serão a produção inicial, realizada no 1.º período, em outubro de 2018, e a produção final, atividade de fechamento da sequência de ensino implementada, realizada em 22 de maio de 2019.

A comparação entre as duas produções, a produção inicial (PI) e a produção final (PF), através das grelhas elaboradas para o efeito, foi a base para a análise realizada. Apesar de nem todos os elementos constituintes das grelhas de análise apresentadas terem sido alvo do trabalho realizado durante as sessões, estes são do conhecimento dos alunos, uma vez que dizem respeito às fases da narrativa, estudada anteriormente e lembradas na primeira sessão do projeto.

² Foram excluídas quatro produções uma vez que os alunos não se encontravam presentes nos dois momentos ou porque realizaram uma das produções na aula de apoio.

Procedemos à digitalização e transcrição dos textos e à sua identificação³. Para identificar as produções iniciais, foram utilizadas as iniciais maiúsculas, PI, seguidas da identificação do aluno pela inicial A e por um número, PIA1, por exemplo. A produção final foi identificada com as iniciais maiúsculas, PF, seguidas da identificação do aluno pela inicial A e por um número também

Apresenta-se de seguida uma tabela onde se poderá visualizar quais os tópicos de análise tidos em consideração.

Tópico de análise	Procedimentos de análise
Título	Identificação das produções que possuem título e das que não possuem. Realização de análise considerando a sua extensão, a análise morfosintática e uma breve análise léxico-semântica.
Fases da narrativa	Identificou-se quais os textos que obedeciam às fases da narrativa: <ul style="list-style-type: none"> · Situação inicial, com a apresentação do tempo inicial, do espaço onde a história se vai desenrolar e apresentação das personagens; · Desenvolvimento, com a introdução do elemento desencadeador e as peripécias; · Conclusão, quando o equilíbrio é restaurado e se apresenta a situação final.
Sequência descritiva	Identificaram-se os textos em que os alunos realizavam a descrição das personagens. Nos casos em que se obedeceu a essa condição foi discriminado se se tratava de uma descrição física, uma descrição psicológica ou uma descrição híbrida (quando surge tanto a descrição física como a descrição psicológica).

³ Em anexo encontram-se as transcrições dos textos analisados.

Fases da descrição	<p>As fases que caracterizam uma descrição segundo Adam (2001) foram identificadas separadamente nos textos dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tematização: através do título “A poltrona velha que ficou nova” ou no início do texto “era uma vez um avô que se ia sentar no seu sofá mas viu que o sofá estava muito rasgado e estragado.”; -Aspetualização: identificaram-se os textos que indicavam características das personagens, como por exemplo: “Quando lá chegou, a Joana de olhos azuis, cabelos loiros e curtos foi a correr para o avô e perguntou.”; -Relacionamento: não constam nos textos dos alunos elementos que permitam identificar esta fase; -Subtematização: selecionou-se o texto que continha subtematizações, isto é, que, a partir de uma parte da descrição, desenvolveu outro tópico com novas características.
Tempos verbais	<p>Reconheceram-se os verbos utilizados nos textos dos alunos: pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, presente do indicativo, ou vários (quando o aluno utiliza outros tempos verbais ao longo do seu texto para além dos mencionados).</p>
Marcadores temporais	<p>Contabilizaram-se todos os marcadores temporais presentes nas histórias, como por exemplo “Era uma vez” ou “Num dia de primavera”.</p>
Marcadores espaciais	<p>Contabilizaram-se todos os marcadores espaciais presentes nas redações, como por exemplo: em cima/em baixo, deste lado/do outro, entre outros.</p>

Adjetivação	Foi analisada também a quantidade de adjetivos presentes nos textos, comparando entre a quantidade presente nas PI e a presente nas PF.
Enumerações	Classificou-se como ‘sim’ os textos que possuíam pelo menos uma enumeração e como ‘não’ os textos que não possuíam qualquer enumeração.
Conectores	Identificou-se quais os conectores utilizados nas descrições das personagens presentes nos textos.
Erros ortográficos	Considerou-se quais os textos que apresentavam erros ortográficos e os que não apresentavam.

5.2 Análise comparativa da produção inicial (PI) e da produção final (PF)

Como já tivemos oportunidade de referir, a PI não foi solicitada aos alunos propositadamente para o projeto; foi considerado para o efeito um texto, elaborado anteriormente, e que depois de uma análise e posteriores conclusões, desencadeou a elaboração das atividades incluídas no projeto.

Tal como foi apresentado anteriormente, a análise dos textos das duas produções incidiu sobre vários aspetos, permitindo, realizar uma comparação entre ambos. Apresentamos de seguida os resultados obtidos dessa análise estabelecendo sempre comparação entre as PI e as PF.

Iniciamos com uma análise global do texto através da sua extensão, partindo de seguida para uma análise mais detalhada conforme as categorias anteriormente apresentadas.

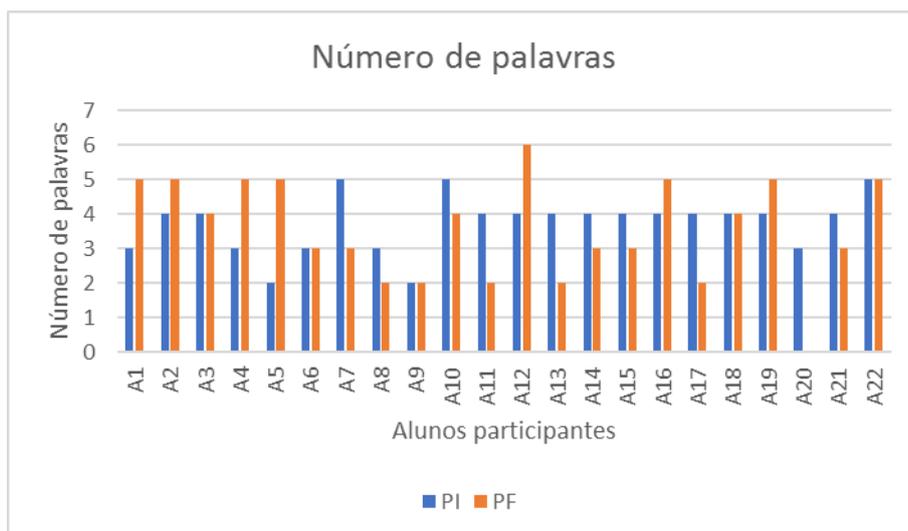


Gráfico 1 – Comparação entre as PI e PF referente ao número de palavras dos textos.

De modo a analisarmos a extensão dos textos, consideramos como referência a prova de aferição nacional de português, do 2.º ano de escolaridade, do ano 2018, na componente de expressão escrita, na qual é atribuída a cotação máxima aos textos com 50 palavras ou mais, bem como o PMCPEB que referem como um dos descritores a escrita de textos com o mínimo de 50 palavras. Assim, constatamos que a extensão das PI se encontra acima das 50 palavras, excetuando o texto PIA12, que possui 42 palavras. Verificamos, com a leitura do gráfico, que as PF apresentam, neste parâmetro, uma evolução positiva entre todos os textos da PF relativamente aos textos da PI. A média de palavras na PI é de 79 palavras e, na PF, é de 159 palavras.

A análise seguinte refere-se ao número de parágrafos presentes nos textos dos alunos e encontra-se representada no seguinte gráfico, estabelecendo comparação entre as PI e as PF.

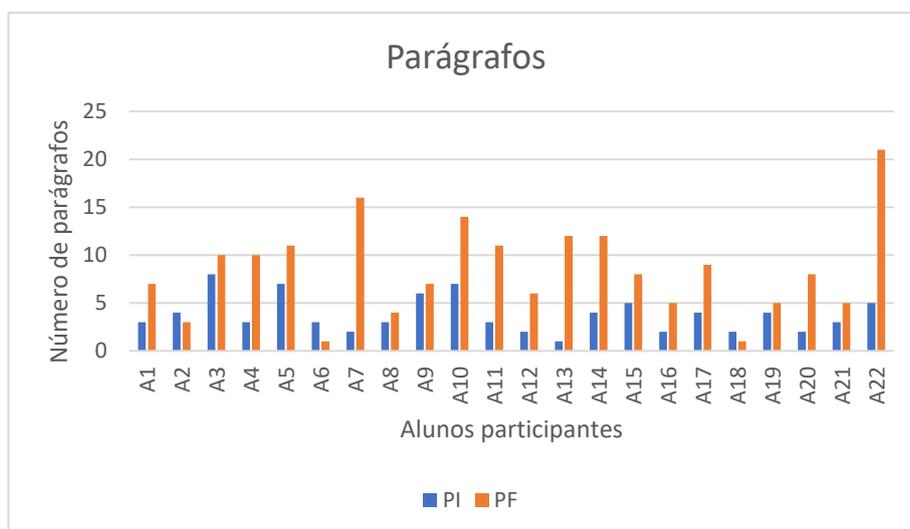


Gráfico 2 – Comparação entre as PI e PF referente ao número de parágrafos dos textos.

O reduzido número de parágrafos em alguns textos, principalmente na PI, é indicador de que os alunos poderão não entender a sua utilidade resultando numa utilização inadequada. Na PI, 7 dos 22 textos apresentam 3 parágrafos, podendo este facto ser indicador de que os alunos possuem algum conhecimento da organização dos textos, atribuindo o 1.º parágrafo à introdução, o 2.º parágrafo ao desenvolvimento do texto e o 3.º parágrafo à conclusão do mesmo. No entanto, o texto PIA13 apresenta apenas 1 parágrafo, enquanto os textos PIA5, PIA9 e PIA10 apresentam o maior número, 10 parágrafos. Comparando com a PI, apenas dois textos da PF apresentam menor número de parágrafos, o PFA6 e o PFA18, sendo também os textos da PF que apresentam menor número de parágrafos. Na PF o número de parágrafos que se repete mais vezes é 5. O maior número de parágrafos, 21, encontra-se na PFA22. A média de parágrafos na PI foi de 3,8 enquanto na PF aumentou para 8,4.

Depois da análise relativa à extensão dos textos, continuamos com a análise de alguns dos seus componentes internos.

No respeitante à atribuição de título, verificamos que, na PI, todos os alunos atribuíram título aos seus textos; na PF a PFA20 não apresentava título. Esta omissão dever-se-á, supomos, ao esquecimento. Na realidade, o aluno em questão mostrou preocupação pela realização do texto, acabando por ocupar uma parte do intervalo para o concluir, tendo-se esquecido, no final, de lhe atribuir o título.

A análise dos títulos incidiu em três pontos: extensão, análise morfossintática e uma breve análise léxico-semântica.

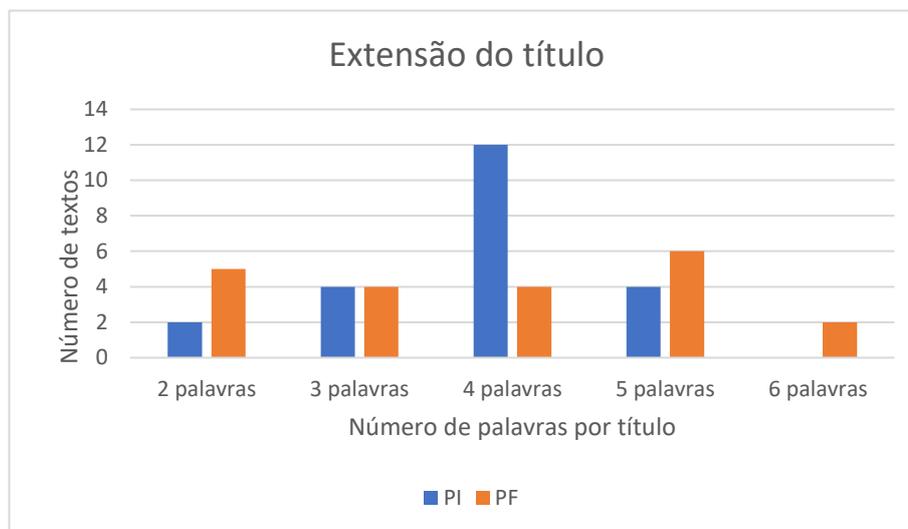


Gráfico 3 – Comparação entre as PI e PF referente ao número de palavras utilizadas no título

A extensão do título é o primeiro ponto de análise e o critério considerado foi o número de palavras. Constatamos que, na PI, o número de palavras dos títulos atribuídos pelos alunos varia entre as 2 palavras e as 5 palavras. 12 alunos, 54,4%, utilizaram 4 palavras no seu título enquanto que apenas 2 alunos, 9%, apenas utilizaram nos seus títulos 2 palavras. Os maiores títulos apresentados são constituídos por 5 palavras e foram apresentados por 3 alunos, e os títulos menores foram apresentados por 2 alunos e são constituídos por apenas 2 palavras.

No respeitante aos textos da PF, serão considerados apenas 21 títulos, uma vez que a PFA20 não apresentou nenhum. O número de palavras que constitui o título na PF varia entre as 2 e as 6 palavras, o maior número, que surge no título da PFA12, “A poltrona velha que ficou nova”. Na PF, 33,3% dos textos, ou seja, 7 textos, apresentam um título com 5 palavras e 23,8%, 5 textos, apresentam um título menor, com 2 palavras.

A análise morfossintática foi o segundo ponto de análise do título. Através de uma breve caracterização morfossintática dos títulos atribuídos pelos alunos às suas histórias, observamos que a sua constituição se apresenta de três modos: através de um grupo nominal; através de dois grupos nominais coordenados pela conjunção coordenativa “e” ou através de uma pequena frase. Na PI, 20 dos 22 títulos são constituídos por um grupo nominal, como, por exemplo, PIA1, “O sofá rasgado”, a PIA8, “A poltrona remendada” ou a PIA11, “O

sótão”; os restantes 2 títulos são constituídos por uma pequena frase, como no exemplo do título da PIA10, “Um dia cheio de surpresas”. Na PF surgem títulos constituídos por dois grupos nominais coordenados pela conjugação coordenativa “e”, como no caso da PFA2, “O avô e a neta”, que surge três vezes, ou da PFA4, “O senhor António e o sofá”, e títulos constituídos por um grupo nominal, como o caso da PFA15, “Uma nova poltrona”. A constituição que surge menos representada, apenas num título, é aquela cujo título é representado através de uma pequena frase, como no caso da PFA12, “A poltrona velha que ficou nova”.

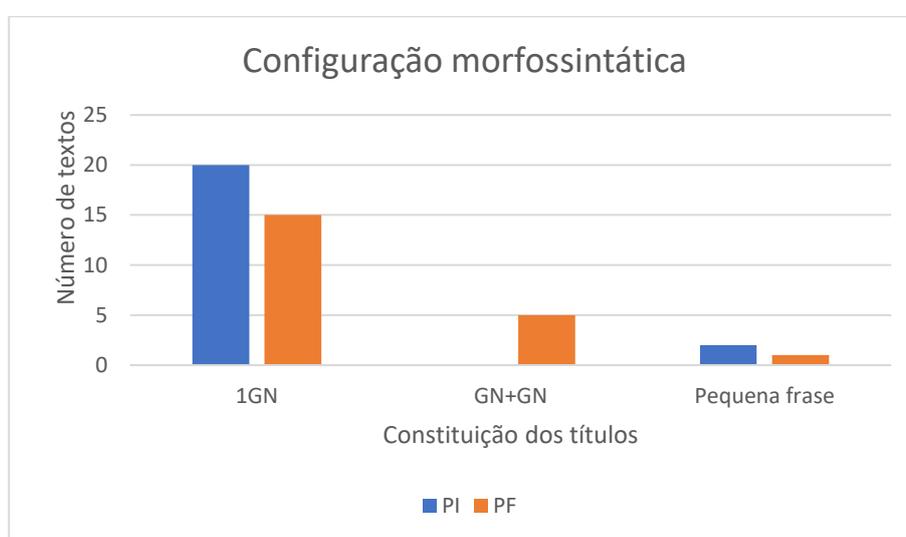


Figura 3 - Comparação entre a constituição morfossintática dos títulos da PI e PF

Constatamos, então, que, tal como o referido no estudo de Pereira, Coimbra & Calil (2016), elaborado a partir de textos de alunos do 2.º ano de escolaridade, a constituição predominante nos títulos dos alunos é aquela que se apresenta através de um grupo nominal; na PI, o valor é de 90,9% e na PF, o valor é de 68,18%. Este facto poderá dever-se ao universo de narrativas que os alunos já conhecem, como os contos de fadas, “imitando” assim a constituição utilizada pelos autores das mesmas.

De acordo com Coimbra (1999, pp. 67-68) que, no seu trabalho, estabelece a relação entre os títulos e o seu contexto, é possível verificar que os títulos, na sua maioria, dizem respeito ao conteúdo da história, mais concretamente ao tema do texto e acontecimentos do próprio texto. Uma vez que aos alunos foi entregue uma sequência de imagens sobre as quais

deveriam escrever a sua história, verificamos que, na PI, os títulos atribuídos referem-se maioritariamente ao objeto ilustrado, como poltrona ou sofá, ou ao local que os escreventes consideram ser um sótão; na PF, apesar de surgirem as mesmas referências ao objeto ou ao local, surge também a referência às personagens. o que denotará o maior investimento feito na sua caracterização.

O título “O avô e a neta” surge quatro vezes, na PFA1, PFA2, PFA5 e PFA16, estabelecendo uma relação de parentesco entre as personagens, e, no título da PFA4 o aluno atribui nome próprio à sua personagem, “O senhor António e o sofá”. Na tabela seguinte, estão representadas as palavras que mais se repetem nos títulos atribuídos pelos alunos.

	PI	PF
Poltrona	4	8
Sofá	12	6
Sótão	4	2
Avô	2	5
Neta	0	4
Nome próprio	0	2

Tabela 1 – Lista de palavras mais utilizados nos títulos dos textos das PI e PF

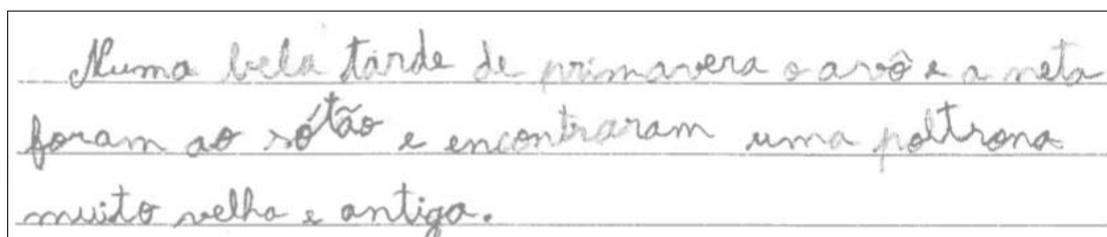
De seguida, procedeu-se à análise das fases da narrativa, identificando quais as produções que as possuíam e as que não possuíam as fases da narrativa: introdução, que corresponde à identificação do tempo e do espaço em que a história se desenvolve, bem como à identificação das personagens; desenvolvimento, com a identificação das peripécias vivenciadas pelas personagens e conclusão.

De modo a facilitar a compreensão dos dados obtidos, apresenta-se de seguida uma tabela, construída a partir da grelha utilizada para analisar os textos dos alunos, onde se apresentam os pontos que foram avaliados e os resultados dos textos dos alunos.

Exposição escrita	PI		PF	
	N.º textos	%	N.º textos	%
Introdução				
- Tempo	19	86,36	21	95,45
- Espaço	19	86,36	22	100
- Personagens	22	100	22	100
Desenvolvimento				
- Peripécias	22	100	22	100
Conclusão	12	54,54	19	86,36

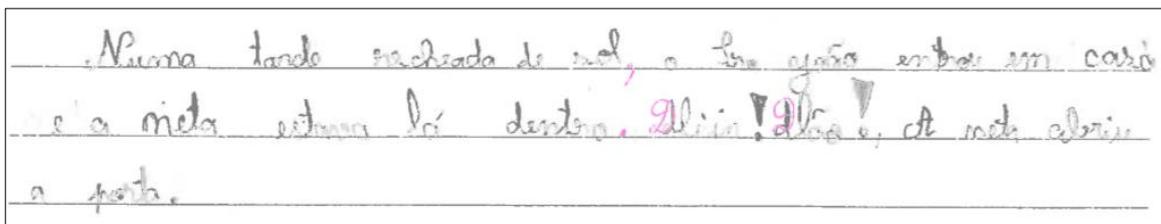
Tabela2-Comparação entre as fases da narrativa presentes nos textos das PI e PF

Relativamente ao início da história, em 17 das 22 PI consideradas, surge uma introdução, apresentando fórmula introdutória, o tempo em que se desenrola a história, o espaço e as personagens intervenientes, como demonstrado com o exemplo da PIA8.



PIA 8

No entanto, em 5 das 22 PI é omitida esta etapa da narrativa, iniciando abruptamente o desenvolvimento, como no exemplo seguinte, PIA20.

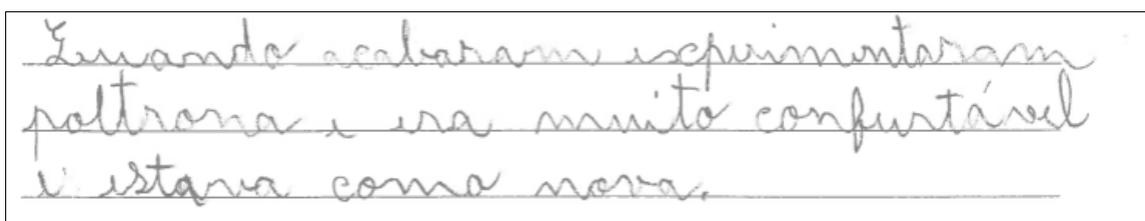


Numa tarde escheada de sol, a lua qñã entra em casa e a mãe estava lá dentro. Alia! Alia!, de mch abriu a porta.

PIA20

Todos os alunos desenvolveram a sua história, apesar do desenvolvimento não ser extenso, não incluindo mais do que uma peripécia; este facto poderá relacionar-se com a sequência de imagens que constava da instrução dada para a realização das produções e com a sua quantidade, não sendo suficiente para desenvolverem textos mais extensos.

Tal como aconteceu com a introdução, nem todos os textos apresentavam uma conclusão. Apenas 12 dos 22 alunos escreveram uma conclusão, como a que se encontra abaixo, a PIA18, e apenas 2 dos 12 alunos introduziram uma fórmula final na conclusão.



Quando acabaram esperimentaram paltrona e era muito confortável e estava como nova.

PIA 18

Observou-se uma melhoria nos resultados do segundo ponto da tabela; apenas um dos textos da PF não apresenta uma introdução, iniciando-se pelo desenvolvimento. Quando foi abordada a estrutura da narrativa, no primeiro módulo da sequência de ensino, o primeiro parágrafo não foi denominado de introdução, tendo sido dada preferência à identificação dos elementos que, usualmente, se encontram nesta fase e que foram identificados no conto trabalhado na aula: o tempo em que se passa a história, o espaço onde se desenrola e as personagens que a integram. Foram esses elementos que os 21 alunos, que construíram uma introdução, apresentaram nos textos, tal como o exemplo seguinte, PFA20, demonstra.

Um dia ressecado de sol o avô estiberto andava à procura de uma poltrona, pois a antiga tinha-se estragado. Então decidiu ir ao sótão tentar encontrar outra.

PFA20

O mesmo aluno que, no texto da PF, utilizou o primeiro parágrafo para situar a história no tempo e no espaço e para apresentar a personagem, no texto da PI utilizara o primeiro parágrafo para escrever o início, mas também o desenvolvimento da história, notando-se, assim, uma melhoria na identificação das diferentes etapas da narrativa.

Tal como nos textos da PI, também todos os textos da PF apresentam um desenvolvimento. Se na PI, os alunos circunscreveram as suas histórias às imagens que lhes foram facultadas, na PF o mesmo não se verificou na totalidade. Uma das primeiras tarefas realizadas, relativamente à Sequência de Ensino, foi o levantamento das peripécias vividas pelas personagens do conto *A bruxa arreganhadentes*, de Tina Meroto. A tentativa de enriquecimento das suas histórias com a introdução de novos elementos poderá estar relacionada com o trabalho realizado, mas também poderá ser fruto de outros textos ouvidos e lidos durante o intervalo de tempo que decorreu entre as duas produções. Este é um dos motivos considerados para uma maior extensão dos textos da PF.

Verificou-se, relativamente à conclusão, uma melhoria, visto que apenas 12 alunos a incluíram nos seus textos da PI comparativamente com os 16 alunos que a incluíram nos seus textos da PF, como demonstra o gráfico seguinte.

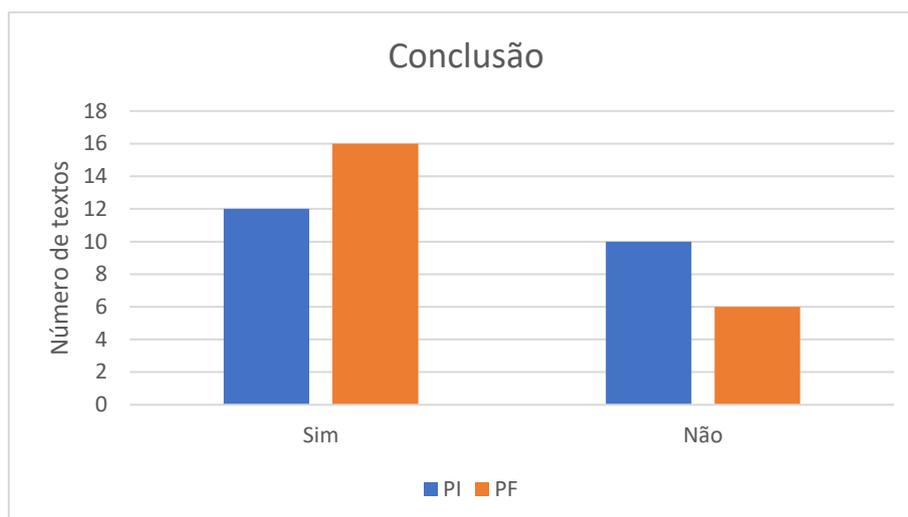


Gráfico 5 – Comparação entre as PI e PF referente ao número de textos que possuem uma conclusão.

A aprendizagem da descrição das personagens foi um dos principais objetivos aquando da elaboração da Sequência de Ensino. A sequência descritiva é, segundo Adam (1999), menos autónoma e dificilmente será predominante num texto narrativo. São construídas em torno de um objeto, local ou personagem, sobre os quais se apresentam os seus atributos, e apresentam a particularidade de se combinar apresentando uma hierarquia, ou seja, a sequência descritiva não surge isolada, vai surgindo, intercalando-se com o restante texto.

A descrição das personagens foi, efetivamente, o ponto mais positivo comparando os dois momentos avaliados. Na PF apenas 3 alunos não apresentaram qualquer descrição de personagens nos seus textos; na PI, este ponto não foi considerado por nenhum dos alunos.

A descrição de uma personagem pode incidir sobre aspetos físicos e psicológicos surgindo diretamente, interrompendo momentaneamente o texto para a introduzir, ou pode ser aferida através de dados que vão surgindo durante a narrativa, como o comportamento ou opiniões. A análise dos textos permitiu a elaboração de categorias para melhor enquadrar a informação obtida em cada texto. De seguida apresentam-se duas tabelas, referentes às diferentes descrições encontradas nos textos, que permitem sistematizar a informação de modo a melhor a analisar.

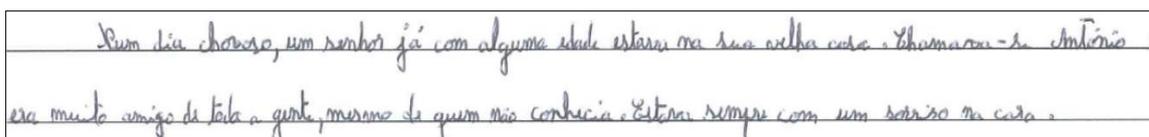
A primeira tabela diz respeito ao tipo de caracterização feita sobre a personagem ou personagens, física, predominantemente objetiva, e psicológica, na qual predomina a subjetividade. A segunda tabela refere-se ao modo como a caracterização é apresentada no texto, se direta ou indiretamente.

Tipo de descrição	Produção Final	
	Uma personagem	Duas personagens
Descrição física	2	1
Descrição psicológica	0	3
Descrição física e psicológica	1	11
Total de textos	3 textos	15 textos

Tabela 3 - Tipo de descrição apresentada pelos alunos nos textos da PF

De acordo com o demonstrado na tabela acima, podemos afirmar que a maioria dos alunos (15) apresentou alguma caracterização das duas personagens da história. Três textos apresentavam apenas descrição física das personagens, três, apenas descrição psicológica e os restantes (12) apresentaram descrição física e psicológica das personagens presentes no texto.

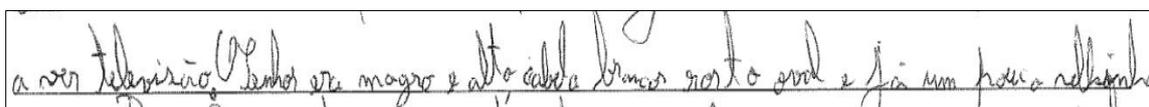
No exemplo apresentado abaixo, PFA10, o aluno conseguiu integrar, ainda na introdução, características que ajudam a retratar uma das personagens, apresentando ao leitor características físicas, quando refere a sua idade, e características psicológicas, porque



PFA10

menciona que a personagem é simpática e amável com todos.

Já no exemplo dado da PFA14, são apresentadas características que permitem traçar o retrato físico da personagem e o exemplo PFA15 menciona o estado de espírito da personagem.



PFA14

numa bela tarde de primavera, o senhor João estava muito feliz porque a sua neta ia visitá-lo. Quando a sua neta chegou, estava

PFA15

A tabela seguinte diz respeito ao modo como a descrição é apresentada nas produções.

Modo de apresentação das características	Produção final	
	Uma personagem	Duas personagens
Descrição direta	2	5
Descrição indireta	0	3
Descrição direta e descrição indireta	1	7
Total dos textos	3 textos	15 textos

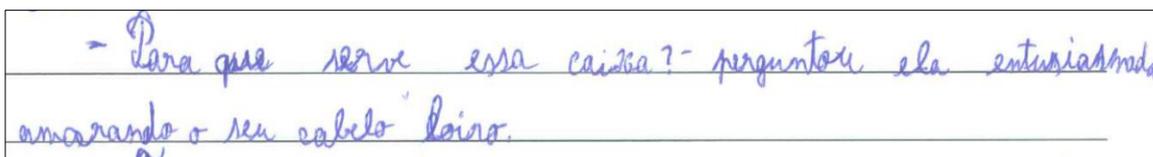
Tabela 4 – Modo de apresentação da descrição das personagens presente na PF

Também no que diz respeito ao modo como a caracterização surge nos textos, a maioria dos alunos (15) optou por caracterizar as duas personagens que integram as suas histórias. A descrição direta é apresentada ao leitor através do narrador, como o exemplo dado no texto do aluno PFA3.

Num dia de primavera a Joana foi passar o dia com o avô. Quando lá chegou a Joana de olhos azuis, cabelos loiros e curtos foi a correr para o avô e perguntou.

PFA3

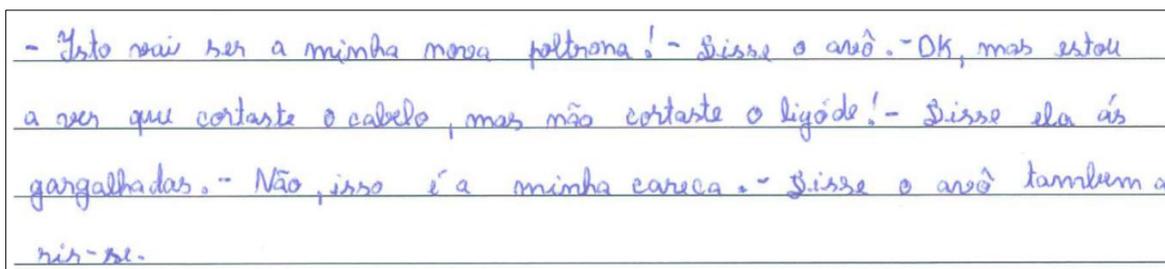
Na PFA9 é apresentada a descrição de um modo diferente e bem conseguido. Neste caso, a descrição é indireta, uma vez que surge no diálogo entre as personagens, e se usualmente a descrição que surge nos diálogos retrata o estado de espírito das personagens, este exemplo apresenta uma característica física da personagem, o seu cabelo loiro, enriquecendo o retrato da personagem e os diálogos.



- Para que serve essa coisa? - perguntou ela entusiasmada amarrando o seu cabelo loiro.

PFA9

Através da tabela, conseguimos perceber que em quase metade dos textos (7) surgem tanto a descrição direta como a descrição indireta para caracterizar as duas personagens, tal como o exemplo da PFA20. A textualização da sequência descritiva trabalhada no módulo 3 da Sequência de Ensino, inicialmente coletivamente e posteriormente em trabalho de pares,



- Isto vai ser a minha nova poltrona! - disse o avô. - Ok, mas estou a ver que cortaste o cabelo, mas não cortaste o ligóide! - disse ela às gargalhadas. - Não, isso é a minha careca. - disse o avô também a ris-si.

PFA20

e o trabalho realizado pela colega de estágio, com o foco na sequência dialogal, poderão estar na origem da preocupação dos alunos em incluir os dois modos de apresentar as descrições das personagens nos seus textos.

Na maioria dos textos podemos afirmar que os alunos conseguiram, uns mais adequadamente do que outros, integrar a descrição das personagens. Na PFA5, e depois de já ter apresentado algumas características psicológicas das personagens, surgem, no final do texto, duas frases, cada uma respeitante a uma das personagens, com o seu retrato físico.

do Esica tinha cabelo curto, olhos azuis, e era pequena.
O avô tinha pouco cabelo, era grande e tinha um bigode
ondulado.

PFA5

Tal como o mencionado anteriormente, Silva (2012) explicita as quatro fases que compõem a sequência descritiva, propostas por Adam, as quais procurámos identificar nos textos analisados. Este tópico de análise incidu apenas nas PF uma vez que nas PI não constava descrição das personagens. Iniciaremos a exposição dos resultados começando pela tematização.

Como constatamos anteriormente, aquando da análise dos títulos, todos os alunos atribuíram um título, sendo por isso possível identificar a tematização através do mesmo. Foi também possível identificar outro modo encontrado pelos alunos para tematizar as suas histórias, como, no exemplo da PFA21, no qual não constava título, mas que escreveu a seguinte introdução “Num dia recheado de sol o avô Alberto andava à procura de uma poltrona, pois a antiga tinha-se estragado. Então decidiu ir ao sótão tentar encontrar outra.”.

No respeitante à aspetualização, observamos que, em 19 das 22 PF, surge a descrição das personagens, expondo características das personagens como no exemplo: “Ele era moreno, tinha pouco cabelo e um longo bigode.”.

A leitura das produções indica-nos que nenhum dos alunos contemplou a fase de relacionamento através da utilização de figuras de linguagem, nomeadamente as metáforas e as comparações, características da descrição, quando retrataram as personagens. Este aspeto não foi objeto de trabalho nesta sequência, mas já tinha sido referido no contexto de outras unidades de ensino.

Por último, analisamos os textos na tentativa de identificar a fase de Subtematização. Nesta fase, e a partir da aspetualização, é introduzida uma nova sequência, um novo subtema. Foi identificado apenas um texto que contempla esta fase, a PFA10 - “Chamava-se António e era muito amigo de toda a gente, mesmo de quem não conhecia. Estava sempre com um sorriso na cara.”.

No que diz respeito aos tempos verbais utilizados, as opções dos alunos encontram-se representadas no gráfico seguinte. Nele existem quatro tópicos, que correspondem ao Pretérito Perfeito do Indicativo, ao Pretérito Imperfeito do Indicativo, ao Presente do Indicativo e o último tópico, “Vários”, refere-se aos textos que, para além dos tempos verbais mencionados, utilizam outros.

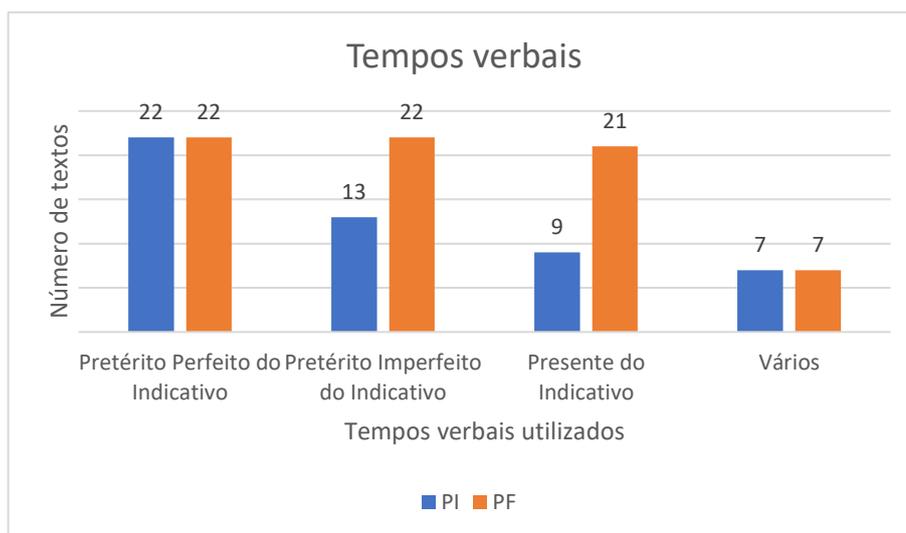


Gráfico 6 - Comparação entre os tempos verbais utilizados pelos alunos nas PI e PF

Nas PI existe unanimidade na utilização do pretérito perfeito do indicativo, sendo que três textos apresentam apenas este tempo verbal, e mais de metade dos alunos (13) utilizou também o pretérito imperfeito do indicativo em conjunto com o pretérito perfeito do indicativo. Estes dois tempos verbais são caraterísticos do texto narrativo, por isso confirma-se a expectativa de que estivessem mais representados. O presente do indicativo, apesar de ter sido uma escolha minoritária, foi utilizado por 9 alunos e surge em pequenos diálogos inseridos nesses textos. Ocorre ainda em 7 textos a utilização de outros tempos verbais, surgindo em conjunto com outros tempos verbais.

Nas PF, e uma vez que incluem mais descrição, tanto do espaço como através do retrato das personagens, verifica-se o aumento da utilização do presente do indicativo; dos 22 textos apenas não surge representado em um texto. Na totalidade dos textos da PF, verifica-se a utilização do pretérito perfeito do indicativo juntamente com o pretérito

imperfeito do indicativo. O número de textos da PF que apresenta outros tempos verbais para além dos mencionados é igual ao número de textos da PI.

Um das características dos textos narrativos é a presença de marcadores temporais que marcam o desenrolar da ação. Os marcadores temporais utilizados pelos alunos nas suas histórias encontram-se na tabela 5, abaixo. Apesar da quantidade de marcadores assinalada na tabela, 17 dos 29 marcadores surgem no início das histórias, marcando o tempo onde se desenrola a ação. Apenas cinco marcadores surgem tanto nas PI como nas PF. Um dos marcadores mais utilizados pelos alunos, “Era uma vez”, é a fórmula introdutória dos contos tradicionais, o que demonstra a familiaridade que os alunos têm com os mesmos. “Depois” foi outro dos marcadores utilizado nas PI e nas PF, com mais incidência nas últimas.

Marcadores temporais	PI	PF
Era uma vez	2	8
Um dia	4	0
Numa bela tarde	2	0
Logo a seguir	2	0
Numa manhã	2	0
Num sábado à noite	2	0
Agora	2	0
No fim	1	0
Numa bela tarde de primavera	2	1
Durante muito tempo	2	0
Depois	5	9
À noite	2	0
Num belo dia	2	0
Num dia de inverno	2	0
Numa tarde	2	2
De seguida	1	0
Todos os dias	1	0
Um dia de fim de semana	1	0

Passado umas horas	0	1
Num dia	0	1
O dia	0	1
Nessa mesma tarde	0	1
Numa noite	0	2
Primeiro	0	1
Um dia	0	1
Numa tarde de sol	0	1
Numa tarde de primavera	0	1
Naquele dia	0	1

Tabela 5 – Marcadores temporais utilizados nas PI e PF

Relativamente aos marcadores espaciais, mais característicos das sequências descritivas, foram encontrados em número inferior comparando com os marcadores temporais. Os marcadores identificados referem-se à descrição do espaço onde se desenrola a ação. Na tabela seguinte estão dispostos os marcadores identificados.

Marcadores espaciais	PI	PF
Deste lado.../...do outro	1	0
Lá	3	1
De um lado.../...do outro	1	0
Lá no fundo... / ... para baixo	0	1
Dentro	0	1
Em cima	0	1
Em cima ... / ... em baixo	0	1
De cima.../ ...para baixo	0	1

Tabela 6 – Marcadores espaciais utilizados nas PI e PF

A adjetivação é uma característica importante presente nas descrições. Considerando que, na PI, nenhum dos alunos descreveu as personagens, apesar de tal ter sido pedido na instrução da atividade, os adjetivos identificados nas referidas produções são muito inferiores aos identificados nas PF, tal como podemos observar no gráfico 7.

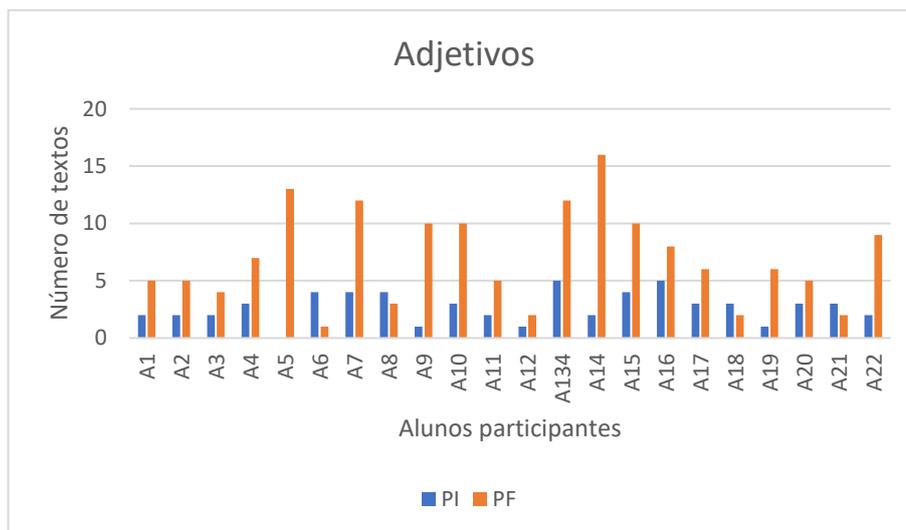


Gráfico 7 - Comparação entre a quantidade de adjetivos utilizados nas PI e PF

Pela leitura do gráfico, observamos que, na PIA5, não foram identificados adjetivos e que, nas PFA6, PFA18 e PFA21, o número de adjetivos encontrados contraria a tendência de aumento que se verifica das PI para as PF.

O que se verificou no tópico anterior manifesta-se também nas enumerações que surgem nas produções. Verifica-se um ligeiro aumento das PI para as PF, 50% dos alunos utilizaram enumerações nas PI e 63,6% nas PF. As enumerações identificadas nas PF não se relacionam apenas com a descrição das personagens, mas também com a descrição do espaço e do objeto das produções, o sofá ou poltrona.

Relativamente ao último tópico de análise, os erros ortográficos, podemos observar que a totalidade das produções, tanto as PI como as PF, surgem com erros ortográficos, próprio de textos de escreventes em processo de aprendizagem da escrita. Apesar de considerarmos que este é um parâmetro importante, não nos debruçaremos sobre as tipologias de erro, uma vez que esse não foi um dos objetivos deste trabalho.

Capítulo VI

Considerações finais

Acreditámos desde o início que seria importante focarmos este trabalho em uma dificuldade sentida pelos alunos uma vez que tínhamos consciência do limite temporal que nos era imposto, ou seja, apenas despúnhamos de um número limitado de sessões. Por esse motivo, a escolha em relação ao tipo de texto a trabalhar recaiu no narrativo, tipo textual mais familiar para os alunos. Sendo este um estudo cujo principal objetivo era aferir a progressão da qualidade textual das produções escritas dos alunos - especificamente verificar melhorias na integração de sequências descritivas relativas às personagens em um texto narrativo -, foram elaborados os seguintes objetivos específicos para a intervenção didática: i) identificar a descrição indireta de personagens, presente no texto narrativo; ii) identificar a descrição direta de personagens, presente no texto narrativo; iii) diferenciar descrição física de descrição psicológica; iv) textualizar uma sequência de descrição.

Relativamente aos resultados obtidos na análise comparativa entre a PI e a PF, em que foram considerados os textos de 22 alunos, verificamos que 19 textos apresentam melhorias significativas relativamente à textualização da sequência de descrição.

De modo a concretizar o primeiro objetivo, foi lido e analisado, em grupo-turma, o conto *A bruxa arreganhadentes*, de Tina Meroto. Pretendia-se que os alunos aferissem sobre a caracterização das personagens através das suas atitudes e ações. Os alunos compreenderam o que lhes era pedido, conseguindo no geral elaborar uma listagem com as características aferidas sobre cada personagem do conto.

No que se refere ao segundo objetivo, foi possível concretizá-lo através da leitura do conto referido anteriormente e da leitura e breve análise dos excertos da obra *História de bichos* de Luísa Ducla Soares, uma vez que os alunos identificaram as características atribuídas às personagens.

Relativamente ao terceiro objetivo, através das atividades de análise descritas anteriormente, foi possível aos alunos elaborarem listagens das características físicas e psicológicas das personagens que integravam os textos lidos, apesar de, inicialmente, ocorrer dúvida na distinção entre características física e características psicológicas.

No último ponto, os alunos textualizaram uma sequência descritiva, integrando-a num texto narrativo. Inicialmente elaboramos em conjunto uma sequência descritiva do protagonista do conto *A bruxa arreganhadentes*. Esta atividade foi importante porque permitiu que os alunos fossem apresentando ideias, não esquecendo as atividades desenvolvidas anteriormente. Realizaram outra textualização, desta vez em dupla, sobre outras personagens da história sobre as quais já possuíam a caracterização psicológica, tendo que listar as características físicas e depois textualizar a sequência descritiva sobre a referida personagem. Por último, individualmente, elaboraram uma história, através de uma sequência de imagens presente na instrução do exercício inicial, em que tinham de integrar alguma sequência descritiva das personagens. Esta história, que consideramos a produção final, foi alvo de análise, comparativamente com as PI.

Através da interpretação dos dados obtidos, relativamente à comparação entre as PI e a PF, podemos retirar algumas conclusões, as quais passaremos a enumerar:

- Verificou-se uma evolução relativamente à extensão das produções iniciais para as produções finais - apesar de o projeto ter sido implementado numa turma de 3.º, ano tomamos como referência a prova de aferição de Português do 2.º ano, onde se atribui cotagem máxima a texto com 50 palavras ou mais. Consideramos que a extensão das produções iniciais se encontrou dentro dos limites previstos. Verificou-se, contudo, uma evolução positiva das PI para as PF, através do aumento de uma média de 79 palavras por texto para uma média de 159 palavras por texto. Verificou-se, ainda, um aumento de parágrafos, o que era expectável, considerando que os textos da produção final eram mais extensos, mas a sua utilização denota alguma incompreensão do objetivo da sua utilização.

- Todos os alunos atribuíram título à sua produção inicial e apenas um aluno não o fez na produção final - a atribuição de um título aos seus textos revela por parte dos alunos o cuidado em que a partir dele o leitor fique a conhecer o tema do seu texto (corresponde à fase de tematização, segundo Adam (Silva, 2012)). A constituição morfosintática que reuniu mais consenso entre os alunos na escrita dos títulos foi a constituição através de um grupo nominal, tanto na produção inicial como na produção final. Se, na produção inicial, os títulos fizeram referência ao objeto ou ao local onde se desenrolou a ação, presentes nas imagens, na produção final os alunos foram além das ilustrações, fazendo referência às personagens e à sua relação de parentesco.

- **A quase totalidade dos alunos incluiu as fases do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os elementos que constituem cada fase (tempo e espaço da ação, personagens, as peripécias vividas pelas personagens e o desenlace da história)** – a compreensão das fases da narrativa e a capacidade dos alunos na sua textualização são importantes porque facilitam a sua compreensão dos textos. Se, na produção inicial, dois alunos não fizeram referência ao tempo e ao espaço onde decorre a ação, na produção final apenas um aluno não referiu o tempo. Na produção final, dois alunos não escreveram uma conclusão no seu texto.

- **Constatou-se uma melhoria significativa relativamente à descrição das personagens presente nos textos** - nas PI nenhum dos alunos escreveu uma descrição das personagens enquanto que, na PF, dezoito alunos apresentam uma descrição das personagens. Onze alunos privilegiaram uma descrição híbrida das duas personagens, ou seja, descreveram-nas do ponto de vista físico e também psicológico. Essa descrição surge nos textos dos alunos através das descrições direta e indireta e, mais uma vez, das duas personagens da história. Estes dados revelam a importância que os alunos atribuem tanto ao retrato físico das personagens como à introdução de estados de espírito que levam o leitor a inferir sobre o seu retrato psicológico.

- **A maioria dos alunos apenas inclui na PF duas das quatro fases propostas por Adam (Silva, 2012): a fase de Tematização e de Aspetualização. Apenas um aluno inclui na PF a fase de Subtematização** – segundo a análise realizada todos os alunos incluíram a fase de Tematização nas suas descrições e, destes, apenas dezanove incluíram também a fase de Aspetualização. A fase de Subtematização apenas foi incluída por um dos alunos na sequência das fases de Tematização e de Aspetualização. Nenhum dos alunos incluiu na descrição das personagens a fase de Relacionamento.

Uma boa descrição é importante porque ajuda o leitor a criar uma imagem mental mais nítida do objeto alvo da descrição. Apesar de como diz Rodrigues (2004) a descrição, enquanto objeto de estudo no contexto escolar, tem sido tratada de modo simplista, limitando o trabalho realizado à descrição de paisagens, objetos ou retratos, e surgindo invariavelmente ligado ao texto narrativo, foi justamente neste patamar que inscrevemos a nossa ação por termos diagnosticado essa necessidade nos nossos alunos. Urgia, com efeito, orientar os alunos em leituras e tomadas de notas direcionadas para objetivos específicos, como sejam o levantamento da descrição, física e psicológica, das personagens das histórias lidas.

Noutras fases, recuperando os momentos comuns a várias descrições, podemos aprofundar com a descrição em textos informativos, turísticos e outros, para que os alunos tenham contato com a diversidade textual onde o texto descritivo se insere.

A diversidade textual onde se pode encontrar a sequência descritiva faz com que seja importante que os alunos compreendam que pode surgir em qualquer formato textual e que conheçam os mecanismos pelos quais podem construir uma boa e mais completa descrição, como por exemplo através das fases apresentadas por Adam (Silva, 2012) Tematização, Subtematização, Aspetualização e Relacionamento.

- **Todos os alunos incluíram adjetivos nas PF** - verificou-se um aumento considerável na utilização de adjetivos nos textos das PF relativamente aos textos das PI, apesar de não serem em grande número. A adjetivação é importante na qualificação do objeto de análise, sendo por isso um fator fundamental na sequência descritiva. De modo a aumentar o léxico dos alunos e a sensibilizá-los para a sua importância, poder-se-ia, numa tarefa futura, por exemplo, trabalhar a partir de textos lacunares pedindo aos alunos que os completem de modo a tornarem o objeto descrito mais perceptível.

- **Utilização de marcadores temporais** - são uma das características do texto narrativo e marcam o desenrolar da ação, sendo por isso expectável a sua presença nos textos dos alunos, tanto na PI como na PF. Foi identificada uma variedade considerável de marcadores temporais sendo o “Era uma vez” o que se repetiu mais vezes talvez pela proximidade dos alunos aos contos de fadas ou maravilhosos.

- **Pouca utilização de marcadores espaciais** – estes marcadores são características da sequência descritiva. Os marcadores identificados dizem respeito à descrição do espaço e não das personagens e foram identificados nos textos da PF.

Num mundo em constante evolução, em que a quantidade de informação que encontramos ao nosso dispor é cada vez maior e pode ser encontrada através de diversos meios, importa saber como a podemos interpretar seleccionando o que é relevante. Este exercício foi realizado aquando da leitura do conto e posterior seleção da informação para a elaboração da descrição realizada em grupo. Se a reflexão sobre a informação encontrada for um hábito enraizado nos alunos, então eles saberão utilizar essa informação para que a mesma se transforme em conhecimento. A autorreflexão é um processo que deve ser comum

a todas as áreas do saber, aplicando-se também à aprendizagem da escrita e, no caso concreto que apresentamos, à textualização da descrição.

Esta investigação demonstrou que existe um trabalho importante a ser desenvolvido na escrita, no caso particular da descrição, e por isso deveria ser reforçado o trabalho realizado com esta sequência, não a trabalhando de forma isolada, mas apresentando aos alunos os diversos tipos textuais onde a mesma se centra.

Através dos resultados obtidos na análise comparativa entre as produções inicial e final podemos concluir que os alunos, quando submetidos a um ensino sistemático, como a sequência de ensino desenvolvida e implementada nesta investigação, revelam uma evolução em vários aspetos. Devemos reconhecer também que os conhecimentos que os alunos revelam na produção final foram adquiridos, não só no decorrer do projeto implementado, mas também no seu percurso escolar, com a ajuda do trabalho desenvolvido pela professora titular, e pelas vivências pessoais de cada aluno. Esta “acumulação” aparentemente natural de conhecimentos ainda vem legitimar mais o trabalho explícito que fizemos e que, cada vez mais, é necessário para i) orientar os alunos a porem ordem em certo caos informacional, sobretudo à medida que progridem na escolaridade; ii) proporcionar aos alunos oportunidades que alguns só na escola terão; iii) guiar os alunos no estabelecimento de ligações entre “conteúdos”, pois tendem a fazer poucas transferências do que aprendem, por vida da gramática e da leitura, por exemplo, para a escrita. Estratégias como as desenvolvidas objetivaram os aspetos nos quais se notara mais dificuldade e, explicitamente, puseram os alunos a compilar informação e a fazer escritas coletivas e colaborativas, parciais, de descrições, treinando-os na tal transferência que se pretendia.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1*, pp. 21-30. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Barbeiro, L., & Pereira, L.A. (2007). PNEP- *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e da Ciência. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Bronckart, Jean-Paul (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Revista do Programa de Pós-graduação em letras*, nº 40, 163–176. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/12150>; em 3/11/2018; às 20:53.
- Camps, A. et al. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Camps, A. (2014). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/242256893_ESCRIBIR_PARA_APRENDER_UNA_VISION_DESDE_LA_TEORIA_DE_LA_ACTIVIDAD; em 30/12/2018; às 18:20.
- Coutinho, M.A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). Aveiro: UA Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação unisinos.12(1)*: 5-15, janeiro/abril. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brevOK%5d.pdf;
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologias preferenciais nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XIII (2)*, 455–479. <http://doi.org/49418854>;
- Cunha, C. Cintra, L. (2006). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. (18.ª edição). Lisboa: Edições João Sá da Costa;
- DGE (2017). *Aprendizagens essenciais de português, 3.ª ano*. Lisboa: Ministério de Educação. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf, em 8/11/2018.

Dolz, J., & Abouzaid, M. (2015). Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água*, 28(2), 5-25. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105440>. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>.

GAVE (2011). Prova de Aferição do Ensino Básico – Relatório Nacional de 2016/2017. Ministério de Educação e da Ciência. Retirado de http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf, em 02/10/2019.

Latorre, A. (2005). *Investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Graó.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da educação: Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

Pereira, L. A. (2001). *Para uma didáctica textual (I): tipos de texto/tipos de discurso e ensino do português*. («Textos pedagógicos/UA. Centro Integrado de Formação de Professores», 5). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º CEB*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L.A., & Cardoso, I. (Coords.) (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita-1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Protextos. Cadernos Programa Nacional para o Ensino do Português 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L.A., Coimbra, R., & Calil, E. (2016). Os Títulos que as crianças (re)contam: uma “poética” da brevidade sem angústia da influência. *Revista Formas Breves*, n.º 14, pp. 617-630.

Propp, V. (1983). *Morfologia do Conto* (2.ª Ed.). Lisboa: Vega Universidade.

Rego, T. (1995). *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes;

Rodrigues, S. (2004). A descrição como objecto de estudo na aula de língua materna: contributos pedagógico-didáticos Primeira Prova, nº 0 - Abril 2004. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/277555884_A_descricao_como_objecto_de_estudo_na_aula_de_lingua_materna_Contributos_pedagogico-didacticos; em 20/06/2019.

Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf, em 8/11/2018.

Silva, P.N. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina.

Silva, V. M. de A. (1999). Teoria da literatura. (8.^a Ed). Coimbra: Livraria Almedina.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. (4.^a Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Os gêneros escolares, das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista brasileira de educação, nº11*, 5-16. Retirado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/15127136/rbde11_03_bernard_e_joaquim.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1541280268&Signature=HS4bFKhTpn6by30wiaYMU1fJLAM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOs_generos_escolares_Das_praticas_de_lin.pdf; em 3/11/2018; às 20:25.

Site:

DGE (2018). Ministério da Educação. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.

Anexo 1: Transcrição das produções iniciais.

PIA1

O sofá rasgado

Era uma vez um senhor que se chamava Afonso.

Um dia, o senhor Afonso foi com a sua neta ao sótão ver se tinha uma grande poltrona para se sentar. O senhor Afonso quando viu a sua poltrona reparou que estava rasgada e então foi buscar um tecido laranja e amarelo.

O senhor Afonso lembrou-se de que sua neta Érica podia ajudá-lo com as suas coisas. Nesse caso o senhor Afonso precisava de ajuda a colocar o tecido no sofá e logo a seguir foi-lhe pedir ajuda e ela aceitou e ficou magnífico. Fim.

PIA2

Uma tarde no sótão

Numa bela tarde, depois do almoço avô Tiago foi ao sótão buscar fotos para mostrar à neta. Ao ir buscar as fotos, encontrou um cadeirão. era muito sojo e cheio de pó e o avô Tiago disse: - Ó, mas que poltrona soja!

O avô Tiago chamou a neta e disse: - Ó Carolina, vem ajudar o avô! A Carolina pegou num tecido e foi ter com o avô e perguntou: - O que se passa, avó? disse a Carolina. E o avô respondeu:- Encontrei esta poltrona e quero arranjala. A Carolina disse

- Eu vou boscar os tecidos da avó.

Quando acabaram eisperimentaram a poltrona e era muito comfoltavele estava como nova.

PIA3

Um dia cheio de surpresas

Numa manhã, a Tatiana perguntou: - Avó! Podemos ir ao parque?

- Sim se não estiver a chover.

Chegou à sala e veem que está a chover.

- Hoo que pena! Disse a Tatiana. – Vamos ao sótão buscar alguma coisa para nos entretermos. – Vamos lá!

Quando chegaram ao sótão o avô viu uma poltrona velha e rasgada.

- E que tal arranjala? – Boa ideia! Disse o avô.

- Olha que lindo tecido, - pois é! Disse o avô.

- Vamos começar!

PIA4

O sofá rasgado

Era uma vez um senhor que se chama Afonso.

Um dia o senhor Afonso foi com a sua neta ao sótão ver se tinha uma grande poltrona para se sentar. O Senhor Afonso quando viu a sua poltrona reparou que estava rasgada e então foi buscar um tecido laranja e amarelo.

O Senhor Afonso lembrou-se de que a sua neta Érica podia ajudar-lhe com suas coisas e nesse caso o Senhor Afonso de ajuda a colocar o tecido no sofá e logo a seguir foi-lhe pedir ajuda à neta e ela aceitou e ficou magnífico.

PIA5

O sótão

Num sábado a noite, o avô e a neta vascolharam o sótão para ver se tinha lá alguma coisa que lhes agradasse.

O avô e a neta encontraram uma poltrona quelhes agradou, mas que tinha um rasgão. Como será que eles irão resolver? até que a neta do avô teve uma ideia e disse ao avô a ideia:

- Ó avô, e quetal nós pusemos um tecido na poltrona?

-Sim, boa ideia! Vou agora boscar o tecido, Ajudas-me a ir buscar o tecido?

- Sim, ajudo – disse a neta – até ajudo a pôr.

-Ok. – disse o avô – Tu pões deste lado e eu ponho do outro.

No fim o sofá ficou nuvinho em folha.

PIA6

A poltrona remendada

Numa bela tarde de primavera o avô e a neta foram ao sótão e encontraram uma poltrona muito venha e antiga.

O avô foi buscar o tecido para estofar a poltrona e a neta também ajudou o avô.

Eles apreciaram a poltrona durante muito tempo, usaram-na para fazer muitas coisas giras e o resultado final da poltrona ficou muito giro.

PIA7

O sofá velho do avô

Um dia o avô decidiu ir ao sótão ver como as coisas estavam lá. Viu num rasgão num sofá velho e decidiu cobrir com um tecido novo. O avô para cobrir o sofá pediu ajuda à neta. A neta oseija a Carolina disse que podia ajodar o avô.

Ele, o avô, disse à Carolina para ir buscar o tecido novo. E depois o sofá ficou muito bonito e arranjado.

PIA8

A poltrona remendada

Numa bela tarde de primavera o avô e a neta foram ao sótão e encontraram uma poltrona muito velha e antiga.

O avô foi buscar tecido para estufar a poltrona e a neta também ajudou o avô.

Eles apreciaram a poltrona durante muito tempo, usaram-na para fazerem muitas coisas giras e o resultado final da poltrona ficou muito giro.

PIA9

O sótão

Num sábado à noite, o avô e a neta vasculharam o sótão para ver se tinha lá alguma coisa que os agradasse.

O avô e a neta encontraram uma poltrona que lhes agradou, mas tinha um rasgão. Como será que vão resolver? Até que a neta do avô teve uma ideia e disse ao avô a ideia:

- Ó avô? e que tal se nós puséssemos um tecido na poltrona?

- Sim, boa ideia! Vou agora buscar o tecido. Ajudas-me a ir buscar o tecido?

- Sim ajudo – disse a neta – até ajudo a pôr.

- Ok. – disse o avô – tu pões de um lado e eu ponho do outro.

No fim, o sofá ficou novinho em folha.

PIA10

Um dia cheio de surpresas

Numa manhã, a Tatiana perguntou: - Avô! Podemos ir ao parque?

- Sim, se não estiver a chover.

Chegam à sala e veem que estava a chover.

Hoo que pena! disse a Tatiana. – Vamos ao sótão buscar alguma coisa para nos entretermos – Vamos lá!

Quando chegaram ao sótão o avô viu uma poltrona velha e rasgada. – E que tal arranjála? – Boa ideia! Disse o avô.

- Olha, que lindo tecido, - pois é! Disse o avô.

- Vamos almoçar

PIA11

A reutilização do sofá

O avô ficou com curiosidade de ir ao sótão á noite levou uma lâmpada e escadas de madeira encontrou bonecas, báus, botas, fotos, livros e uma poltrona rasgada.

E queria melhorar a poltrona beem velha.

Ele chamou a nota e dize assim: - Anaaa, tráj tecido para estofar uma poltrona velha.

O avô João e a neta Ana posseram a poltrona como nova todos os dias.

PIA12

O problema do sofá

Um dia o avô viu um rasgão no seu sofá. Ele decidiu procurar um tecido para o remendar.

Ele pediu ajuda à neta para segurar o tecido enquanto o avô colava o tecido ao sofá. E depois o sofá ficou como novo.

PIA13

O estrágo do sofá

Num belo dia o avô e a sua neta ficaram em casa. Eles em foram ao sótão procurar um velho sofá para o avô descansar. Porque só avia um sofá e o sofá era pequeno. Quando eles viram o sofá viram que ele estava rasgado. O avô pediu à sua neta para ir buscar o tecido novo para colocar no sofá. E assim o avô já tinha onde se sentar e o sofá ficou como novo!

PIA14

O arranjo da poltrona

Num dia de inverno, o avô Manuel foi ao seu sótão e encontrou uma poltrona.

Chamou a sua neta para ir comprar tecido para estofar a poltrona. Ela chegou e começaram a cobri-la.

Quando eles acabara ficarão felizes e comfurtaveis.

Quando os pais chegarão a casa do avós e voltarão para casa a filha contalhes todo.

PIA15

Uma tarde no sótão

Numa bela tarde, depois do almoço o avô Tiago foi ao sótão buscar fotos para mostrar à neta.

Ao ir buscar as fotos, encontrou um cadeirão. era muito sujo e cheio de pó, e o avô Tiago disse: - Ó, mas que poltrona suja!

O avô chamou a neta e disse: - Ó carolina, vem ajudar o avô! –

A Carolina pegou num tecido e foi ter com o avô e perguntou: - O que se passa, avô? – Disse a Carolina. E o avô respondeu: - Encontrei esta poltrona e quero arranja-la, a Carolina foi buscar os tecidos da avó.

Quando acabaram experimentaram poltrona e era muito confortável e estava como nova.

PIA16

O estrágo do sofá

Num belo dia o avô e a sua neta ficaram em casa. Eles foram ao sótão procurar um velho sofá para o avô descansar. Porque só avia um sofá e o sofá era pequeno.

Quando eles viram o sofá viram que eles estava rasgado. O avô pedio à sua neta para ir buscar o tecido novo para colocar no sofá. E assim o avô tinha onde se sentar e o sofá ficou como novo!

PIA17

O arranjo da poltrona

Num dia de inverno, o Avô Manuel foi ao sótão e encontrou uma poltrona.

Chamou a sua neta para ir comprar tecido para cobrir a poltrona. Quando ela chegou começaram a cobrir a poltrona.

Quando eles acabaram ficaram felizes e confortáveis.

Quando os pais chegaram a casa dos avós e voltaram para casa a filha contou-lhes tudo.

PIA18

A transformação do sofá

Numa tarde recheada de sol, o Sr. João entrou em casa e a sua neta estava lá, dlim! dlom! A neta abriu a porta.

Depois de o João entrar em casa, o João foi ao sótão e lá encontrou uma poltrona um pouco estragado e decidiu chamar a Ana. A Ana foi buscar tecidos de duas cores, amarelo e laranja. Depois o avô e a Ana cobrirám a poltrona e de seguir o avô levou a poltrona para a sala da sua casa.

PIA19

A mudança do sofá

O pedro foi ao sotão ver se tava algoma com enteresante e encontrou um tesido.

E foi a sala ver um sofa antigo e fui que estafa com , um arranhão!

E viu que tinha um tecido nmo sotão. foi lá e pegou no tecido e chamou a neta para achudar a por o tecido no sofa.

E foram comer.

PIA20

A transformação do sofá

Numa tarde recheada de sol, o Sr. João entrou em casa e a neta estava lá dentro. Dlim!
Dlão! A neta abriu a porta.

Depois de o João entrar em casa João foi ao sótão e lá encontrou um sofá de um lugar um pouco um pouco estragado e decidiu chamar a Ana. A Ana foi buscar tecidos de duas cores, amarelo e laranja. Depois o avô e a Ana cobriram o sofá e de seguida o avô levou o sofá para a sala de sua casa.

PIA21

A reutilização do sofá

O avô ficou com curiosidade de ao sótão á noite. Levou uma lâmpada e escadas e encontrou bonecas, baús, livros, fotos e uma poltrona rasgada e queria melhorar a poltrona bem velha.

Ele chamou a neta e dize: - Anaqa tráz tecido para estofar uma poltrona velha.

O avô João e a neta Ana poseram a poltrona como nova todos os dias.

PIA22

O sofá velho do avô

Um dia de fim de semana, o Jorge foi ao sótão.

Ele aproveitou que era erão e foi ver recordações antigas.

Quando ele estava a ver as coisas antigas emcontrou um sofá de família.

telefonou á neta e ela disse: «Já, estou a ir avô.» A neta do Jorge chegou a casa dele, e os dois foram buscar tecido colorido para pôr no sofá.

Quando o avô Jorge e a neta Maria acabaram deram um abraço e fim.

Anexo 2: Conto *A bruxa arreganhadentes* de Tina Meroto (sem as ilustrações).

A bruxa arreganhadentes

Era uma vez três irmãos que passavam os dias a brincar de um lado para o outro.

A mãe dizia-lhes:

- Que não vos ocorra ir ao bosque! No meio dele mora uma bruxa com dentes de ferro, que come crianças. E, com os ossos delas, faz o muro que circunda a sua casa.

Um dia, o mais velho disse:

- Vamos ao bosque! Eu não tenho medo das bruxas!

- Eu também não! – disse o do meio.

Mas o mais novo, assustado, avisou:

- A mamã disse que não fossemos ...

- Não sejas medricas – gozou o mais velho

E partiram os três. Andaram, andaram, e foram entrando naquele bosque enorme, escuro, estranho. O vento assobiava por entre os ramos e as sombras tornavam-se cada vez maiores. Os três começaram a sentir medo, mas nenhum sabia como voltar para casa. Então o mais novo disse:

- Vou subir a uma árvore para ver se consigo descobrir o caminho.

Do alto da árvore, viu a luz de uma casa ao longe. Desceu à pressa e disse aos irmãos:

- Aquela deve ser a casa da bruxa.

- Que disparate! – respondeu o mais velho -. Ainda falta muito para chegar ao meio do bosque. Vamos!

Quando se aproximaram da casa, uma velha espreitou à porta:

- Venham, venham, meus pobrezinhos! Não tenham medo ...

O cheirinho a comida abriu-lhes o apetite.

- Eu vou entrar – disse o irmão mais velho.

- Eu também – disse o do meio.

Os dois mais velhos avançaram, confiados; mas aquela casa fazia o pequeno sentir arrepios na espinha.

- Que bem cheira! – exclamou o irmão do meio.

- Ficam cá esta noite – disse a velha -. Amanhã levo-vos a casa.

O mais pequeno, entretanto, aproximou-se de uma gaiola que estava em cima de uma arca:

- Para que serve isto?

A velha, disfarçando, respondeu:

- Para guardar cães perdidos, gatos abandonados ...

E, talvez, crianças desaparecidas, pensou ele.

Quando acabaram de jantar, deitaram-se os três num quarto. O mais velho depressa adormeceu. O do meio tardou um pouco mais. O pequeno dava voltas e mais voltas, mas não conseguia pregar olho. Então viu a lua que iluminava o bosque, a horta ... e o muro de ossos: ossos de pernas, ossos de braços, ossos de crianças pequenas! E nesse momento ouviu alguém que se aproximava. Era a bruxa! O pequeno enfiou-se na cama e tapou-se.

A bruxa entrou devagarinho e perguntou em voz baixa:

- Está alguém acordado?

Não se atreveu sequer a respirar, mas a bruxa aproximava-se cada vez mais; e, quando já estendia a mão para puxar as cobertas, o menino pôs o nariz de fora ...

- Eu estou acordado!

- E como é que não estas a dormir?

- É que ... antes de deitar-me, a mamã dá-me sempre um ovo estrelado.

A velha, arrastando os pés, saiu a resmungar:

- Um ovo estrelado! Bom, e já agora, vou trazer-te um pedaço de pão para fazer umas sopas ...

Ele comeu o ovo e deitou-se; mas ... não conseguia dormir!

Pouco depois a bruxa voltou a perguntar:

- Está alguém acordado?

- Eu É que, pela noite, a mamã também me dá figos secos.

E a velha a praguejar, foi buscar os figos.

O menino tremia de medo. E de novo a bruxa apareceu:

- Está alguém acordado?

- Eu ...

- Mas o que diabo se passa agora?

- É que a minha mãe traz-me sempre ... água do poço numa peneira. E, depois de a beber, juro que adormeço logo.

A velha, enfurecida, deu meia volta ... Quando se inclinou para apanhar a peneira, deixou cair o sabão:

- Aí, os meus objetos mágicos! – exclamou –. Será melhor guardá-los.

Guardou o sabão, um pente e uma faca; e foi buscar água.

Assim que o menino ouviu a velha sair, gritou aos irmãos:

- Acordem! Esta é a casa da bruxa!

Os irmãos abriram os olhos, sobressaltados. Mas antes de sair a correr, o mais novo disse:

- A bruxa deixou uns objetos mágicos na cozinha. Vou buscá-los!

A velha continuava no poço a tentar encher a peneira. Quando viu os rapazes a fugir sob a luz da lua, pôs-se a correr atrás deles, arreganhando os dentes. A bruxa aproximava-se cada vez mais dos meninos. Então o mais novo disse:

- Vou atirar-lhe o sabão! Oxalá o pise e caia esparramada.

O sabão aterrou mesmo em frente da bruxa ... e transformou-se numa montanha de espuma. A bruxa tinha os olhos a arder e, cuspidando bolas de sabão, gritava:

- Vão ver quando vos agarrar ...!

A bruxa tornou a aproximar-se rapidamente. Então, o mais novo lançou o pente:

- Oxalá se lhe espete na cabeça!

O pente cravou-se no chão ... e transformou-se numa cerrada fileira de árvores. A bruxa abria caminho cortando as árvores com os seus dentes de ferro, e gritava:

- Vão ver quando vos agarrar ...!

A bruxa estava outra vez prestes a alcançá-los, e o menino lançou o que lhe restava: a faca.

- Oxalá lhe corte um pé! – disse.

A faca foi cair mesmo aos pés da bruxa ... e abriu uma fenda comprida e profunda, impossível de saltar.

As crianças não pararam de correr até que saíram do bosque.

E a bruxa, cabisbaixa e arrastando os pés, foi para casa, e ali ficou para sempre até morrer.

Anexo 3: Esquema relativo às fases da narrativa construído em grupo-turma.

“A bruxa arreganhadentes”						
Tempo inicial	Espaço inicial	Personagens	Situação inicial	Elemento desencadeador	Peripécias	Final
“Era uma vez...”	Casa dos irmãos	Os três irmãos A mãe A bruxa	Os irmãos estão a brincar e a mãe avisa-os para não irem para o bosque	Os irmãos decidem desobedecer à mãe e vão para o bosque	Os irmãos perdem-se no bosque O irmão mais novo sobe a uma árvore para descobrir o caminho para casa Os irmãos foram para a casa da bruxa O irmão mais novo percebeu que estavam na casa da bruxa e faz três pedidos para a distrair	Os três irmãos conseguem fugir e a bruxa ficou em casa até morrer
Outros tempos Ao longo de um dia e uma noite	Outros espaços O bosque e a casa da bruxa				Acorda os irmãos, vai buscar os objetos mágicos da bruxa e fogem Na fuga utilizam os abjetos mágicos para se livrarem da bruxa	

Anexo 4: Características psicológicas das personagens do conto *A bruxa arreganhadas* de Tina Meroto.

Personagem	Caracterização
Mãe	Preocupada com os filhos
Irmão mais velho	Irresponsável, gabarola, desobediente, destemido, medroso, confiante, sobressaltado
Irmão do meio	Influenciável, desobediente, medroso, confiante, sobressaltado
Irmão mais novo	Assustado, desobediente, medroso, Inteligente, desconfiado, curioso, esperto, corajoso
Velha/bruxa	Enganadora, fingida, mentirosa, <u>resmungona, praguejadora, enfurecida,</u> ameaçadora

Anexo 5: Excertos de duas narrativas de Luísa Ducla Soares, *O caranguejo verde* e *Mestre grilo cantar*.

1. Lê o seguinte excerto

O caranguejo verde

“No grande mar azul, junto às grandes rochas roídas pelas ondas e pelo vento, vivia um pequeno caranguejo verde. Gastava o dia a trepar pelas muralhas de pedra, em correrias desengonçadas. De tão desajeitado, todos troçavam dele.

Voavam as brancas gaivotas no ar e no seu voo liso, pareciam preguiçosas bailarinas cansadas de dançar. Às vezes pousavam nas rochas negras; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as longas penas finas, brancas, com a vaidade de quem se sente belo e admirado. As penas velhas caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão leves e macias que o caranguejo verde, de casca dura, rugosa sonhava ter um vestido assim lindo, leve, branco como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.”

in *Histórias de Bichos* de Luísa Ducla Soares

- a) Sublinha a azul escuro as características do caranguejo e rodeia a cor de laranja as suas características psicológicas
- b) Sublinha a verde escuro as características físicas das gaivotas e rodeia a azul claro as suas características psicológicas.

2. Lê o seguinte excerto

Mestre grilo cantor

“O grilo era preto e luzidio, tão lustroso como um senhor que usasse muita brilhantina, e tinha por isso muita vaidade.

Vai que não vai, mirava-se ele no espelho das gotas de água, remirava-se, ajeitava as asas, endireitava o espigão da cauda e disparava em rápidos voos para deslumbrar os humildes bichos da terra.

Corria hortas e quintais em busca de uma tenra folhinha de alface, pois grilo que se preze não come ervas do mato, mas do que vai à mesa de gente.

Só de tanta finura lhe podia vir uma voz tão fina, de galante cantor de serenatas.”

in *Histórias de Bichos* de Luísa Ducla Soares

- a) Sublinha a vermelho as características físicas do grilo e a azul claro rodear as características psicológicas.

Anexo 6: Folha de registo das características das personagens das narrativas *O caranguejo verde* e *Mestre grilo cantar* de Luísa Ducla Soares. (Tabela preenchida)

Caracterização de personagens

1. Lê o primeiro excerto e preenche a seguinte tabela de acordo com as características de cada personagem.

Personagens	Características	
	Físicas	Psicológicas
Caranguejo	Verde Desengonçado Trepador Pequeno Casca dura e rugosa	Desajeitado Sonhador
Gaivotas	Branças Penas compridas e finas	Vaidosas

Lê o segundo excerto e preenche a tabela de acordo com as características do grilo.

Personagem	Características	
	Físicas	Psicológicas
Grilo	Preto Luzidio Lustroso Voz fina	Vaidoso Exibicionista Fino

Anexo 7: Texto lacunar elaborado pela professora estagiária.

1. Lê o pequeno texto que se segue e preenche as lacunas com adjetivos de modo a caracterizares as personagens.

Os dois amigos

Era uma vez dois amigos, o Pedro e o José, que, por morarem perto um do outro, brincavam juntos todos os dias.

O Pedro era um ano mais velho. De pele _____, olhos _____, cabelo _____ e _____ e com algumas sardas _____ que lhe pintalgavam a cara. Era _____, _____, _____, gostava de aventuras e todos o achavam _____.

O José, o amigo mais novo, era mais _____ do que o Pedro. Tinha pele _____, olhos _____, cabelo _____ e _____ que lhe dava o aspeto de anjo. Tal como o Pedro também era _____, mas menos _____ uma vez que pensava sempre antes de se envolver em novas aventuras. Era _____.

Todos os dias passavam pelo quiosque do senhor António. Um senhor _____, com cara _____ e um _____ bigode _____ que lhe tapava o lábio superior. Era tão _____ com eles que sempre que os dois amigos o iam cumprimentar oferecia-lhes um rebuçado de fruta.

Anexo 8: ilustrações utilizadas na textualização das personagens do conto A bruxa arreganhadentes de Tina Meroto



Figura 1 - Irmão mais



Figura 2 - Irmão do meio

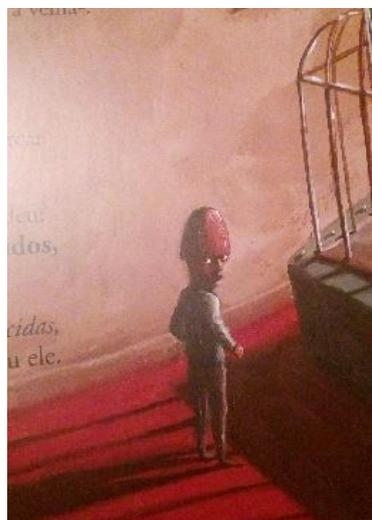


Figura 3 - Mãe



Figura 4 - Velha / bruxa

Anexo 9: Ilustrações utilizadas na textualização das personagens do conto *A bruxa arreganhadentes* de Tina Meroto.



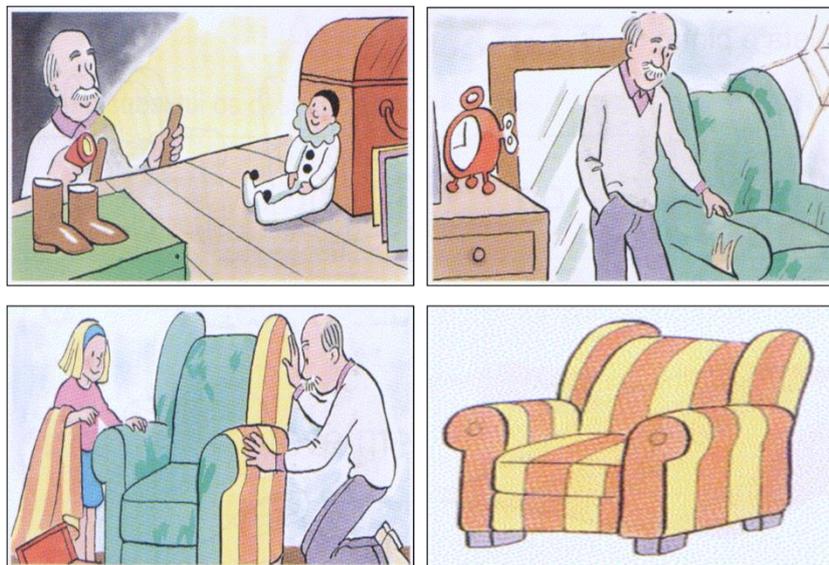
Anexo 10: Instrução para a produção final

Português – Texto narrativo

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

✓ Nas últimas aulas tens estudado textos narrativos de alguns autores. Agora vais ser tu também o (a) autor (a) de uma história!

✎ A história que vais contar passa-se entre duas pessoas da mesma família. Repara nas imagens seguintes.



Português – Texto narrativo

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

✎ **Escreve** a história, com base nas imagens.

Não te esqueças de enriquecer a tua história descrevendo as personagens, o espaço e escrevendo diálogo entre as personagens. Dá um título à tua história.

Anexo 11: Transcrição das produções finais.

PFA1

O avô e a neta

Era uma vez um avô que se ia sentar no seu sofá, mas viu que o sofá estava muito rasgado e estragado.

Depois foi ao sótão com uma lanterna procurar um tecido para por no sofá-

O avô quando foi ao sótão encontrou um tecido e pediu ajuda à sua neta.

- Podes – me ajudar a por o tecido no sofá? – Perguntou o avô.

- Sim posso. – Respondeu a neta bem desposta.

- Obrigada- disse o avô.

Depois quando acabaram de pôr o tecido no sofá viram que ficou muito giro, porque pôs um tecido bonito.

PFA2

O Avô e a neta

Era uma vez o Senhor António que estava a descer em sua casa para quando chegar lá a casa a sua neta brincar com ele. Passado uma horas a sai neta chegou, o Senhor António estava a dormir tão profundamente, que quando a sua neta tocou á campainha até deu um salto – Há- gritou o avô.

Foi abrir a porta e quando viu a neta disse- Olá joana minha linda neta cismou o avô- Olá avô- disse a neta muito feliz.

O avô e a sua neta foram ao sótão explorar aquelas velharias todas e aviam várias coisas- baús, botas e sapatos, um palhacinho de brincar, quadros velhos, teias de aranhas, relógios, espelhos, cómodas e mesmo lá no fundo avia uma velha poltrona o avô e a neta levaram-na lá para baixo e a neta disse – Avó esta poltrona e muito velha e suja e o avô respondeu – Tive uma ideia vou buscar os tecidos da tua avó e vamos remodelá-la. Pegou num tecido colorido tapou-a ficou magnífica e o avô e a neta disseram- perfeito. – Vitória, vitória acabou-se a história.

PFA3

Um dia em cheio

Num dia de primavera a Joana foi passar o dia com o avô.

Quando lá chegou a Joana de olhos azuis, cabelos loiros e curtos foi a correr para o avô e perguntou.

- O que é que vamos fazer hoje?

O avô respondeu-lhe sorrindo:

- Vai ser um dia em cheio!

Depois de se despedir dos pais a Joana e o avô entraram em casa.

Quando entraram o avô e a neta foram ao sótão e encontraram uma poltrona velha e levaram-na para dentro da sala. Em quanto o avô preparava a poltrona disse à Joana.

- Vai à cozinha e traz-me um tecido que está na 2.ª gaveta.

A Joana assim fez e os dois renovaram a poltrona.

Depois de acabarem o trabalho, os pais da Joana foram buscá-la e ela disse:

- Até à manhã!

PFA4

O senhor António e o sofá

Numa tarde de primavera o senhor António, achava que lhe fazia falta um sofá e então como viu que estava velho foi pedir ajuda à sua neta.

A sua neta ainda não tinha chegado e como ele não se queria atrasar para ir dar um passeio continuou o seu caminho e foi ao sótão, buscar o sofá. Depois de ir buscar o seu sofá a sua neta chegou e o seu avô reparou que a neta dele estava muito bonita, alta, charmosa, ... Nessa mesma tarde a neta dele a Maria quis ajudar muito velhote António (o seu avô) e então foi isso que ela disse, o que ela disse foi isso. E seguiram o seu caminho. Algum tempo passou e o velho António (depois de ir buscar o sofá) pôs o sofá no meio da sala e ficou bonito, mas acho que ainda não estaca suficiente e então foi ao sótão outra vez. E encontrou umas mantas bonitas dos anos 80 e continuou o seu trabalho com a neta.

A neta ao ver a manta perguntou:

- Avozinho, não achas que é do ninho? – perguntou a neta com cara de enjoada.

- Não, porque achas que é do ninho? - pergunta o avô.

- Porque são muito velhas, mas se o velhote do meu avô gosta eu tenho de aceitar isso é o meu dever! – exclamou ela. O avô ao ouvir aquilo disse:

- Minha querida neta se tu não gostas não é preciso. – disse.

- Mas obrigado ma mesma estou orgulhoso. – exclamou ele.

- De nada. – declarou ela ao avô.

E então depois de acabar tudo o sofá ficou lindo e como novo, na casa do velhote António.

PFA5

O Avô e a neta

Numa noite de inverno numa noite o avô da Érica foram ao sótão. Eles foram ao sótão, porque a Érica notou que o sofá do avô estava rasgado e disse:

- Ó avô o teu sofá está rasgado! – disse a Érica dirigindo-se para o avô.

- O que achas de irmos buscar um sofá ao sótão? – perguntou o avô.

- Acho uma ótima ideia vamos! – respondeu Érica contente ao avô.

Quando eles chegaram ao sótão encontraram um palhaço, botas, uma arca, livros, um sofá velho, um despertador, um móvel, uma caixa e uma manta. Como o avô era esperto e inteligente disse á Érica o seguinte:

- Que tal de nós pusermos esta manta em cima do sofá? – perguntou o avô á neta. E a neta respondeu o seguinte:

- Acho uma boa ideia! – respondeu Érica ao avô. Lá foram eles por a manta em cima so sofá e como a Érica achou que tinha ficado muito bom disse:

- Está um espetáculo não achas avô? – perguntou a Érica.

- Acho uma ótima ideia! – respondeu o avô.

A Érica tinha cabelo curto, olhos azuis, e era pequena.

O avô tinha pouco cabelo, era grande e tinha um bigode ondulado.

PFA6

O velho sofá

Num dia de verão, numa tarde o avô foi ao sótão buscar um sofá velho e estragado. Depois a avó e a neta foram arranjar tecido numa loja e foram para casa arranjar o sofá com a neta. – O avó disse que o sofá já estava feito e a avó e a neta foram meter o sofá na sala para verem o seu filme na televisão que o avô comprou há algumas semanas na Vodafone.

PFA7

O sofá velho

Num dia de primavera o avô da Beatriz, que era careca em cima e que tem cabelo em baixo e um bigode que pica decidiu ir ao sótão ver se avia algum sofá para a feira de sofá. A Beatriz disse que também cria ir. E ela disse o seguinte:

- Avô temos de ir ao sótão o mais rápido que podemos.

- Está bem! – respondeu o avô muito ansioso.

- Vamos logo – disse ele

E a Beatriz e o avô foram ao sótão o sótão estava com teias de aranhas e com muitas coisas velhas e um sofá velho. O sofá estava com um tecido muito velho e estragado. E a Beatriz teve uma ideia:

- Vamos colocar um tecido novo.

E o avô concordou e ele disse:

- Eu tenho um tecido novinho.

E o avô e a Beatriz foram buscar o tecido.

- Encontrei!!! – disse o avô.

- Boa! – disse a Beatriz contente.

E colocaram o tecido novo no sofá.

- Ele ficou muito lindo – disse a Beatriz

- Rápido. – disse o avô

- A feira deve estar a começar – disse ele muito nervoso.

E os dois foram à feira e ganharam. E depois o avô disse que ela é muito simpática e bonita com cabelo curto e uma bandolete. E a Beatriz até ficou corada.

PFA8

No sótão

Uma vez um avozinho chamado Jozépe foi ao sótão de sua casa. Ele era moreno, tinha pouco cabelo e um longo bigode.

Ele no sótão viu um boneco, sapatos, um baú, ..., mas a coisa que ele mais admirou foi uma poltrona velha e suja. Estava um pouco arranhada, mas nada que ele não conseguisse arranjar, ele era o mestre na mobília, mas precisou de ajuda. Então ele chamou a sua neta para o ajudar.

- Ó Joana podes-me vir ajudar por favor? – perguntou o avô.

A Joana foi ajudá-lo e levou também cortinas velhas e enchimento. Primeiro eles colocaram o enchimento e fecharam as fendas, depois colocaram bocados das cortinas velhas para disfarçar o sujo. E depois ficou com uma poltrona como nova.

PFA9

A Poltrona

O avô Geraldo foi ao sótão procurar as suas galochas porque estava a chover e o avô queria ir à loja de roupa comprar camisas para ele e para a neta. O avô teve de usar uma escada pequena para chegar à prateleira de cima pois estava velho e doíam-lhe as costas. No sótão na prateleira de cima havia um boneco, uma mala, uma caixa e umas galochas que o velho do avô levou para baixo e disse.

- Ó neta chega aqui! - Gritou ele quase rouco.

A neta foi lá e viu as galochas o avô e uma grande caixa.

Para que serve essa caixa? – perguntou ela entusiasmada amarrando o seu cabelo loiro.

- Tenho aqui poltrona antiga o problema é que está toda suja e toda rasgada. - diz o avô Geraldo- o bom é que tenho aqui o meu sofasaver.

Levaram a poltrona para a sala e colocaram o sofaver o avô foi comprar as camisas e sentaram-se na poltrona a jantar e a ver televisão.

Mural da história: compre sofaver é reversível dá para poltronas, sofás de dois lugares, ou sofás de três andares. Fim.

PFA10

A poltrona do sótão

Num dia chuvoso, um senhor já com alguma idade estava na sua velha casa. Chamava-se António e era muito amigo de toda a gente, mesmo de quem não conhecia. Estava sempre com um sorriso na cara.

O Sr. António, decidiu ir ao sótão algo, muito antigo, pois essa coisa era muito velha, mas uma engraçada poltrona.

-Ah, aqui esta ela! – disse ele entusiasmado.

- Bem, está um bocadinho estragada, mas talvez dê para, arranjar- questionou ele.

Trim! Trim, tocou a campainha.

- Já aí vou. - o Sr. António.

Abriu a porta, e era a sua neta, Mariana.

- O que te traz aqui? – perguntou ele.

- Eu sim porque vou passar aqui a noite, não te lembras? – anunciou ela.

- E tu, o que estas a fazer? – perguntou ela.

- Eu, eu nada só estava a tentar arranjar esta poltrona velha, pois vou precisar de um tecido, queres ajudar me? – disse o Sr. António muito rápido.

-Uh eu posso-te ajudar- disse ela apressada.

Puseram, mãos á obra, e forraram um belo tecido na poltrona.

Conseguimos- disseram em coro, orgulhosos.

PFA11

O sótão

Numa noite de inverno o avô da Carlota que já estava reformado andou a se focar na limpeza. Um dia que ele decidiu ir limpar o sótão.

E foi buscar a sua lâmpada na sua escada, e subiu. Encontrou uma foto, um baú, uma boneca e umas lindas botas, e foi andando e encontrou uma poltrona linda, mas estava rasgada, suja.

E, teve uma grande ideia, e a ideia era chamar a Carlota.

- Carlota – chamou o avô com o resto da voz que tinha.

- O que avô- perguntou a Carlota preocupada.

- Carlota traz um tecido qualquer escolhe tu. - Falou o avô entusiasmado.

- Oh avô, já estou a ir- respondeu a Carlota.

- Olha neta encontrei esta poltrona. – disse o avô.

- Fomos forrar isto! – disse Carlota com ar de quem estava feliz.

Sim! – disse o avô.

E eles lá forraram á poltrona, e lá ficou linda com o tecido ás riscas.

PFA12

A poltrona velha que ficou nova

Era uma vez um Sr. Que se chamava Alberto e uma Sra. que se chamava Rita. O Sr. Alberto decidiu ir ao sótão ver se havia uma poltrona enquanto a mulher foi às compras, mas ele só encontrou, caixas, livros, galochas e um boneco.

Mas à saída do sótão encontrou a tal coisa que ele e ela queriam.

Imediatamente ligou á sua mulher que era a Sra. Rita.

- Querida eu encontrei aquela poltrona que nós queríamos, mas está velha.

- Ok. Mas quando eu chegar a casa vamos reconstruir a poltrona. - Respondeu a mãe cheia de paciência.

E assim foi, quando ela chegou a casa foi buscar papel de embrulho e embrulhou a poltrona velha e ficou como nova.

PFA13

O sofá

Numa tarde de sol a neta do senhor Romeu foi a casa dele.

Quando eles iam subir para o sótão para fazerem uma limpeza o avô encontrou uma poltrona velha, suja e estragada.

Como a menina era muito bem comportada e simpática o avô também era simpático com ela e também era engraçado, preguiçoso e brincalhão.

Entretanto a menina disse: - Avô podemos arranjar esta poltrona? – Por favor! Logo de seguida o avô disse:

Claro que sim Clara.

- Então vamos começar avô- Disse a Clara.

- Clara escolhe tu a cor do tecido! – Disse o avô.

- Então queres que eu escolha a cor do tecido? - Então eu quero amarelo e cor de laranja sabes porquê? - Perguntou a menina para o avô.

- Não- Respondeu o Romeu.

- Porque são as minhas cores preferidas- Respondeu a Clara.

Quando acabaram o avô disse: Está linda.

Vitória, vitória acabou-se a história.

PFA14

A nova poltrona

Numa tarde de primavera o Sr. José estava na sua sala de estar a ver televisão. O senhor era magro e alto, cabelo branco rosto oval e já um pouco velhinho.

- Ding dong- tocou a campainha o avô foi ver quem era. Era a sua neta.

Ela chamava-se Laura e tinha cabelo loiro, magra e baixinha. Era simpática, sorridente e divertida. E o avo era bondoso, sorridente e alegre.

Ele foi comprar o lanche para eles comerem, e compraram bolachas e chá e algumas coisas que o avô pediu: tecidos de várias cores, paste de dentes e especiarias de cozinha.

Quando chegaram a casa lancharam e fizeram um pouco das suas rotinas.

-Já sei! – exclamou o avô.

- Podemos ir ao sótão ver as coisas antigas que eu e a tua avó- explicou o avô.

- Claro – disse Laura

Quando chegaram ao sótão viram uma poltrona já muito antigas.

- Vamos reutilizá-la- disse a Laura.

- Boa ideia. - concordou o avô.

Quando acabaram estavam tão cansados e em relação a poltrona, ela ficou maravilhosa.

E finalmente acabou a história.

PFA15

Uma nova poltrona

Numa bela tarde de primavera, o senhor João estava muito feliz porque a sua neta o ia visitar. Quando a sua neta chegou, estava muito cansada, então perguntou ao avô assim:

- Avô, tens alguma poltrona?

O avô lembrou-se que tinha uma poltrona guardada no sótão. Então, o avô disse-lhe assim:

- Vem comigo, vamos ao sótão! – disse-lhe o avô sorrindo, então lá foram os dois. Quando entraram, viram bonecos, sapatos velhos, casacos rotos, livros cheios de pó, mas nenhuma poltrona! Até que, o avô reparou numa poltrona velha e empoeirada.

- Encontramo-la! - exclamou o avô todo satisfeito- Mas, o que vamos usar para enfeitar? – perguntou a neta. Dizendo isto, a neta reparou num tecido muito bonito encostado à parede do sótão.

Então, com a ajuda da neta, o avô colocou o tecido em toda a poltrona e ela ficou maravilhosa. Além disso era confortável.

E depois do lanche, acham que ele fez a sesta na cama?

Não. Ele fez a sesta na poltrona.

PFA16

O avô e a neta

Era uma vez o avô que era careca foi ao sótão ver as coisas que estavam lá e, entretanto, encontrou um sofá, mas estava velho e todo estragado.

Depois chamou a sua neta que era loira e fofa para o ajudar, pediu para ir buscar um tecido enquanto o avô ia levando o sofá lá para baixo.

Quando o avô pôs o sofá lá em baixo lá estava a neta á espera do avô com o tecido. Depois colocaram o tecido sofá juntos.

- Bom trabalho! - disse o avô- Fazemos uma ótima equipa não achas? – perguntou o avô. -

Eu também acho- disse a neta.

- Agora o sofá está lindo! - exclamou a neta toda contente.

PFA17

A poltrona

Era uma vez um velho chamado Albertino que foi ao sótão procurar a sua velha poltrona.

Estava à procura no sótão e encontrou um peluche, uma arca, umas galochas e uma caixa.

Quando foi à segunda divisão do sótão encontrou um relógio, um espelho, uma mesinha de cabeceira e a sua velha poltrona.

Depois pediu à sua neta para ajuda-lo a arranjá-la.

- Ó Carolina vem ajudar o avô- Pediu o avô.

- A fazer o que – Disse a Carolina.

- A arranjar a poltrona velha – Disse o avô.

- Ok- Disse a Carolina.

Quando ela entrou no sótão foi logo buscar fitas amarelas e laranjas. Começaram a colar as fitas e logo a seguir a poltrona já estava como nova.

Como o avô era velho foi descansar na poltrona e a neta como era amiga e simpática foi fazer um Waffle com chocolate para o avô e um sumo de maracujá.

PFA18

O desastre da poltrona

Numa tarde o Sr. Alberto que estava a ver televisão percebeu que o seu sofá estava estragado. Então depois de pensar muito no que fazer o Sr. Alberto decidiu ir ao sótão. Foi lá subiu as escadas, não encontrou nada andou mais para ver se encontrava algo, mas também não encontrou nada andou mais e finalmente encontrou algo, era uma poltrona velha, mas pelo menos era alguma coisa. Não é?
O joana anda cá! - chamou o avô.

PFA19

A construção de um sofá

Era uma vez o senhor Alberto que já era muito velho e a sua neta muito sovem só tinha 10 anos e se chamava Maria.

Estavam na sala da casa nova quando viram que tinham um sótão. E quando subiram viram um sofá antigo. E o Sr. Alberto disse.

- Mas que bom sofá é pena estar tudo estragado e ser muito antigo. E a menina Maria disse.

- Avô podemos transformar num sofá novo com aquele papel muito potente próprio para sofás.

E foi assim, que o sofá ficou novinho em folha e também foi assim que foi.

PFA20

Num dia recheado de sol o avô Alberto andava à procura de uma poltrona, pois a antiga tinha-se estragado. Então decidiu ir ao sótão tentar encontrar outra.

Pegou no escadote, numa lanterna e foi. Procurou, procurou e procurou até que encontrou.

-Ah, é a poltrona do meu tio. Ainda bem que a guardei aqui. - exclamou o avô Alberto cheio de alegria.

- Agora tenho de sair daqui com a minha poltrona, pois aqui tem teias de aranha e escuridão não falta.

Quando chegou ao resto-chão ouviu alguém a bater à porta. Truz truz- quem é? – perguntou o avô com curiosidade. -Sou eu a Margarida a tua neta. - disse às gargalhadas. -Pode entrar- respondeu o Sr. Alberto.

Porque é que está uma poltrona velha, castanha e estragada no meio da sala? - Perguntou a neta do avô com curiosidade.

- Isto vai ser a minha nova poltrona! - Disse o avô. -Ok, mas estou a ver que cortaste o cabelo, mas não cortaste o bigode! - Disse ela às gargalhadas. – Não, isso é a minha careca. - Disse o avô também a rir-se.

Continuando temos de ir buscar um manto para pôr em cima da poltrona. - Disse a neta com ar de importância. Trabalharam, trabalharam até que acabaram.

- Valeu o esforço. - Disse o avô cansado. - Mas agora temos de almoçar. - Disse a neta Margarida cheia de fome.

PFA21

Uma poltrona especial

Era uma vez um avô que o seu nome era Pedro tem 61 anos e estava muito cansado.

Então foi para o sótão com uma lanterna e encontrou lá um par de botas, um brinquedo da sua infância, um baú, uma história, um relógio, um espelho e uma poltrona perfeita para sentar.

- Maria, vem ajudar o avozinho – disse o avô.

- Ok avô- disse a neta feliz.

Então limpou e pôs uns lençóis com a ajuda da neta Maria e tornou poltrona muito especial.

Fim

PFA22

As recordações do avô Jozé

Era uma vez uma menina que estava na casa do seu avô Jozé.

A menina viu que o seu avô estava a preparar um bolo a menina curiosa perguntou ao avô...

- Avô para quem é esse bolo? Questionou a Maria.

- É surpresa! Disse o avô agitado.

A menina questionou-se para quem era o bolo. Dando voltas á casa acabou por ouvir um barulho, a tranca para o sótão de repente saiu e abriu-se.

O que tem lá dentro? Perguntou-se a menina.

Ela decidiu ir chamar o avô.

- Avô! Avô! Repetia-se a neta.

O avô quando a ouvir chamar foi logo a correr!

- Netinha o que foi?! exclamou o avô.

- Encontrei uma entrada para o sotam! disse a neta ansiosa.

Então aqueles 2 foram lá a subir as escadas que levavam ao sótão. Mal entraram -lá, e o avô levava uma lanterna, para ver todo o que lhe esperava.

Primeiro viram um boneco de porcelana umas botas velhas umas fotos da avó e muito mais!

- Avô posso ficar com aquele boneco de porcelana? perguntou a neta.

- Sim claro que podes. Respondeu o avô.

Eles continuaram a ver as recordações, quando o avô viu a poltrona favorita do seu pai (bisavô).

- Uau! disse o avô surpreendido.

O Avô deparou-se que a poltrona estava velha e estragada então disse á sua neta.

- Ajudas-me a pôr uma toalha para tapar esta poltrona? Perguntou o avô.

-Sim! disse a neta surpreendida.

Então a história acabou? Sim, mas para quem era o bolo? Bem é que naquele dia era o aniversário da Maria só que ela não sabia.

Então aquele bolo era para a festa surpresa dela!

Fim.