

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

# **O Guião de Produção de Texto Narrativo como estratégia didática para melhorar a competência de escrita dos alunos**

Beatriz Afonso Rodrigues Dias de Carvalho

**M**

**2024**



Beatriz Afonso Rodrigues Dias de Carvalho

## **O Guião de Produção de Texto Narrativo como estratégia didática para melhorar a competência de escrita dos alunos**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo e coorientado pelo Professor Miguel Baptista Miranda Correia.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023/2024



Beatriz Afonso Rodrigues Dias de Carvalho

## **O Guião de Produção de Texto Narrativo como estratégia didática para melhorar a competência de escrita dos alunos**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo e pelo Professor Miguel Baptista Miranda Correia.

### **Membros do Júri**

Professora Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professora Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professora Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores





*Ao que está para vir!*

## Sumário

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Declaração de honra .....                                                      | 5  |
| Agradecimentos.....                                                            | 6  |
| Resumo .....                                                                   | 8  |
| Abstract.....                                                                  | 9  |
| Índice de Figuras (ou Ilustrações) .....                                       | 10 |
| Índice de Tabelas (ou Quadros) .....                                           | 12 |
| Índice de Gráficos .....                                                       | 13 |
| Lista de abreviaturas e siglas .....                                           | 14 |
| Introdução .....                                                               | 15 |
| 1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática .....                   | 18 |
| 1.1. Caracterização do contexto educativo .....                                | 18 |
| 1.1.1. A instituição escolar.....                                              | 18 |
| 1.1.2. Perfil da turma .....                                                   | 20 |
| 1.2. Definição da área de intervenção .....                                    | 22 |
| 2. Fundamentação teórica.....                                                  | 26 |
| 2.1. A escrita.....                                                            | 26 |
| 2.1.1. A competência de escrita .....                                          | 26 |
| 2.1.2. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita .... | 29 |
| 2.1.3. A escrita nos programas e em outros documentos reguladores de ensino    | 32 |
| 2.2. O texto.....                                                              | 36 |
| 2.2.1. Princípios de textualidade: coesão e coerência textual .....            | 39 |
| 2.3. A narrativa .....                                                         | 42 |
| 2.3.1. Competência narrativa .....                                             | 42 |
| 2.3.2. A prática do texto narrativo em sala de aula .....                      | 44 |
| 3. Desenho do estudo .....                                                     | 47 |
| 3.1. Metodologia científica .....                                              | 47 |
| 3.1.1. Ferramentas de recolha de dados.....                                    | 49 |
| 4. Plano de ação .....                                                         | 51 |
| 4.1. Aula zero .....                                                           | 51 |
| 4.1.1. Prática letiva .....                                                    | 51 |
| 4.1.1.1. Dados obtidos.....                                                    | 55 |
| 4.2. Ciclo de investigação-ação .....                                          | 55 |

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1. Pré-teste (diagnose) .....                                                                                                     | 56  |
| 4.2.1.1. Apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados.....                                                               | 56  |
| 4.2.2. Trabalho interventivo.....                                                                                                     | 63  |
| 4.2.2.1. Primeira prática letiva.....                                                                                                 | 64  |
| 4.2.2.2. Segunda prática letiva.....                                                                                                  | 70  |
| 4.2.2.3. Terceira prática letiva.....                                                                                                 | 73  |
| 4.2.2.4. Quarta prática letiva .....                                                                                                  | 76  |
| 4.2.3. Pós-teste .....                                                                                                                | 83  |
| 4.2.3.1. Apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados.....                                                               | 84  |
| 4.3. Atividade complementar .....                                                                                                     | 90  |
| Considerações finais .....                                                                                                            | 92  |
| Referências bibliográficas .....                                                                                                      | 95  |
| Apêndices .....                                                                                                                       | 103 |
| Apêndice 1 – Ficha de trabalho aplicada na aula zero. ....                                                                            | 104 |
| Apêndice 2 – Correção da Ficha de Trabalho aplicada na aula zero. ....                                                                | 106 |
| Apêndice 3 – Teste de Expressão Escrita aplicado num momento prévio ao trabalho<br>interventivo.....                                  | 107 |
| Apêndice 4 – Ficha de Gramática, composta por exercícios de pronominalização,<br>aplicada na primeira prática letiva. ....            | 108 |
| Apêndice 5 – Correção da Ficha de Gramática, composta por exercícios de<br>pronominalização. ....                                     | 110 |
| Apêndice 6 – Ficha de Gramática, composta por exercícios de coesão e coerência,<br>aplicada na segunda prática letiva.....            | 112 |
| Apêndice 7 – Ficha de Trabalho sobre o conto “O sal e a água”, aplicada na terceira<br>prática letiva. ....                           | 114 |
| Apêndice 8 – Correção da Ficha de Trabalho sobre o conto “O sal e a água”. ....                                                       | 116 |
| Apêndice 9 – PowerPoint elaborado para a realização da atividade de escrita coletiva,<br>correspondente à quarta prática letiva. .... | 117 |
| Apêndice 10 - Teste de Expressão Escrita aplicado na fase final do ciclo de investigação.<br>.....                                    | 120 |
| Apêndice 11 – Atividade de Reescrita. ....                                                                                            | 121 |
| Apêndice 12 – Composição redigida pela Professora Estagiária e pela Professora<br>Orientadora. ....                                   | 122 |
| Apêndice 13 – Questionário aplicado no final do ano letivo 2023/2024.....                                                             | 124 |
| Anexos.....                                                                                                                           | 129 |

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 1 – Excerto dramático da obra <i>Leandro, Rei da Helíria</i> , de Alice Vieira ..... | 130 |
| Anexo 2 – Composições corrigidas e aperfeiçoadas durante a atividade de reescrita.         | 131 |
| Anexo 3 – Resultados do Questionário aplicado no final do ano letivo 2023/2024. ...        | 138 |
| Proposta de exercícios – <i>Guião de Produção de Texto Narrativo</i> .....                 | 141 |

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 3 de julho de 2024

Beatriz Afonso Carvalho

## Agradecimentos

No início do ano letivo 2023/24, questionei-me como conseguiria subir tamanha escadaria. Tantos degraus... mas bastou olhar em meu redor para obter a resposta: não estava sozinha! E agora, ao chegar ao termo deste percurso, desejo agradecer a todos os que me deram coragem para pisar o primeiro degrau, o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto, o sexto, o sétimo... Olhando sempre para vós, fui subindo e subindo.

À Professora Doutora Sofia de Melo Araújo, por todos os preciosos ensinamentos que me transmitiu ao longo do ano.

Ao Professor Miguel Correia, por sempre ter esclarecido as minhas dúvidas, ajudando-me a escolher o caminho a seguir.

Obrigada, Professores, por todo o suporte que me permitiu chegar aqui.

À Escola Secundária Alexandre Herculano, por me ter acolhido calorosamente. As experiências que aí vivi fizeram-me crescer e sentir uma pessoa mais capaz. Aos alunos e alunas do 7.º ano, que deram vida a este estudo: as vossas vozes e risadas foram a música mais bela que ouvi durante o ano. Continuo a ouvi-la, aliás!

À minha Mãe, a minha verdadeira bússola, pela constante presença e orientação. Por escutar e compreender cada uma das minhas palavras, por alimentar a minha esperança, por transformar as minhas incertezas em confiança, por iluminar o meu caminho, por se assegurar, sempre, que chego em segurança ao lugar certo e... por tanto mais.

Ao meu Pai, por, ao longo destes anos, ter tomado bem conta de mim e do meu tempo, levando-me, ainda de madrugada, à estação de comboios, rumo à faculdade e à escola, e trazendo-me, já de noite, para casa. Obrigada por estares ao meu lado!

Aos meus Avós, por todos os mimos e ternura, por me inspirarem dia após dia.

Aos meus irmãos, Pedro e João, por me animarem, com as suas brincadeiras, nos momentos mais difíceis.

Ao meu tio Pedro, por dar-me alento e bons conselhos e por me puxar de volta ao caminho sempre que me via perdida.

À minha tia Alecky, por ter contribuído sempre para o meu percurso de aprendizagem, por todas as belas histórias e curiosidades que partilhou comigo ao longo do tempo.

À minha tia Helena, por ter acompanhado os meus passos nesta aventura, transmitindo-me, desde o início, força e tranquilidade.

À Márcia, grande amiga de família e minha, por todo o apoio, paciência e ajuda. Por me ter estendido a mão, que me sustentou quando tudo parecia desabar.

Ao meu grande amigo e namorado Gonçalo, que, no momento certo, surgiu na minha vida. Nos momentos de desânimo, os teus abraços, tão calorosos, congelaram o tempo e devolveram-me a serenidade e a alegria. Obrigada por todo o teu apoio, obrigada por estares sempre presente, sempre aqui, ao meu lado. É impressionante como tens sempre uma palavra mágica na manga, que, quando usada, é capaz de resolver tudo!

À minha amiga Renata. Recordo, com muito carinho, o dia em que, timidamente, decidi sentar-me ao teu lado numa das aulas da licenciatura. E, assim, nasceu uma bela amizade. Obrigada!

À minha amiga Isa. Este ano fortaleceu a nossa amizade, aproximou-nos ainda mais. Contigo, aprendi e cresci tanto... Hoje, estamos aqui, uma para a outra.

No meu OBRIGADA, a todos e a cada um, não cabe todo o meu agradecimento.

## **Resumo**

O presente relatório dá a conhecer o Projeto de Investigação-Ação realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português, na Escola Secundária Alexandre Herculano, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto debruça-se sobre o contributo da prática do texto narrativo em sala de aula para a melhoria da competência de escrita de alunos do 7.º ano de escolaridade. Ao longo do estágio pedagógico, a observação direta da turma, os registos no diário de investigador e a análise documental permitiram identificar a escrita como a principal área de intervenção pedagógico-didática.

Com o objetivo de desenvolver a competência de escrita dos alunos, traçou-se um plano de ação composto por um único ciclo de investigação-ação, apoiado por um quadro teórico que sustenta a importância da prática da escrita em contexto escolar. Como estratégia didática, implementou-se um Guião de Produção de Texto Narrativo, composto por diversas atividades, e que não foi possível aplicar na sua totalidade durante o estágio pedagógico.

Por último, os resultados da presente investigação demonstraram uma evolução positiva no domínio da escrita, comprovando, assim, a eficácia do Guião de Produção de Texto Narrativo, que contribui para o desenvolvimento da competência de escrita e, em particular, para a promoção da coesão e coerência na redação de narrativas.

**Palavras-chaves:** Ensino do Português; Escrita; Competência de Escrita; Texto Narrativo; Competência Narrativa.

## **Abstract**

This report presents the Action Research Project conducted within the scope of the pedagogical internship of Portuguese at Alexandre Herculano Secondary School, as part of the Master's degree in Teaching Portuguese in the 3<sup>rd</sup> cycle of Basic Education and in Secondary Education, taught at the Faculty of Arts Humanities of the University of Porto.

The project focuses on the contribution of practicing narrative texts in classroom to improve the writing skills of 7<sup>th</sup>-grade students. Throughout the pedagogical internship, direct classroom observation, records in the researcher's journal, and documentary analysis allowed the identification of writing as the primary area for pedagogical-didactic intervention.

With the aim of developing students' writing skills, an action plan was devised, consisting of a single action-research cycle, sustained by a theoretical framework that supports the importance of writing practice in school context. As a didactic strategy, it was implemented a Narrative Text Production Script, consisting of various activities. However, it was not possible to fully apply it during the pedagogical internship.

Lastly, the results of this research demonstrated a positive progression in writing skills, thereby proving the effectiveness of the Narrative Text Production Script, which contributed not only to the development of writing ability but also to the promotion of cohesion and coherence in narrative writing.

**Keywords:** Portuguese teaching, writing; writing ability; narrative text; narrative ability.

## Índice de Figuras (ou Ilustrações)

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Aula zero: Diapositivo 1 .....                                              | 52 |
| Figura 2 - Aula zero: Diapositivo 2 .....                                              | 52 |
| Figura 3 - Aula zero: Diapositivo 3 .....                                              | 53 |
| Figura 4 - Aula zero: Diapositivo 4 .....                                              | 54 |
| Figura 5 - Aula zero: Diapositivo 5 .....                                              | 54 |
| Figura 6 - Aula zero: Diapositivo 6 .....                                              | 55 |
| Figura 7 – Pré-teste: Primeiro exemplo de uma situação inicial num texto narrativo ... | 60 |
| Figura 8 - Pré-teste: Segundo exemplo de uma situação inicial num texto narrativo....  | 61 |
| Figura 9 - Pré-teste: Primeiro exemplo do desenvolvimento de uma narrativa .....       | 61 |
| Figura 10 – Segundo exemplo do desenvolvimento de uma narrativa .....                  | 61 |
| Figura 11 - Pré-teste: Primeiro exemplo do desfecho de uma narrativa.....              | 62 |
| Figura 12 – Segundo exemplo do desfecho de uma narrativa .....                         | 62 |
| Figura 13 - Pré-teste: Primeiro exemplo de um excerto de um texto narrativo.....       | 62 |
| Figura 14 - Pré-teste: Segundo exemplo de um excerto de um texto narrativo .....       | 63 |
| Figura 15 - Pronominalização: Primeiro exemplo de um excerto reescrito .....           | 65 |
| Figura 16 - Pronominalização: Segundo exemplo de um excerto reescrito .....            | 65 |
| Figura 17 - Pronominalização: Terceiro exemplo de um excerto reescrito .....           | 66 |
| Figura 18 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 2 .....                | 67 |
| Figura 19 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 2 .....                 | 67 |
| Figura 20 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 3 .....                | 68 |
| Figura 21 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 3 .....                 | 68 |
| Figura 22 - Pronominalização: Terceiro exemplo do exercício n.º 3 .....                | 68 |
| Figura 23 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 4 .....                | 69 |
| Figura 24 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 4 .....                 | 69 |
| Figura 25 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 5 .....                | 69 |
| Figura 26 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 5 .....                 | 70 |
| Figura 27 - Coesão e coerência: exemplo do exercício n.º 1 .....                       | 71 |
| Figura 28 - Coesão e coerência: exemplo do exercício n.º 2 .....                       | 71 |
| Figura 29 - Coesão e coerência: primeiro exemplo do exercício n.º 3 .....              | 72 |
| Figura 30 - Coesão e coerência: segundo exemplo do exercício n.º 3 .....               | 72 |
| Figura 31 - Coesão e coerência: primeiro exemplo do exercício n.º 4 .....              | 73 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 32 - Coesão e coerência: segundo exemplo do exercício n.º 4 .....             | 73 |
| Figura 33 - Registos sobre o conto "O sal e a água" .....                            | 74 |
| Figura 34 - Terceira prática letiva: Diapositivo 1.....                              | 75 |
| Figura 35 - Terceira prática letiva: Diapositivo 2.....                              | 75 |
| Figura 36 - Terceira prática letiva: Diapositivo 3.....                              | 75 |
| Figura 37 - Registos sobre o discurso direto e indireto .....                        | 76 |
| Figura 38 - Primeiro e segundo parágrafo do texto narrativo .....                    | 79 |
| Figura 39 - Inserção de sequências de diálogo no texto narrativo.....                | 79 |
| Figura 40 - Inserção de uma nova sequência descritiva no texto narrativo.....        | 83 |
| Figura 41 – Pós-teste: Primeiro exemplo de uma situação inicial num texto narrativo. | 87 |
| Figura 42 - Pós-teste: Segundo exemplo de uma situação inicial num texto narrativo . | 88 |
| Figura 43 - Pós-teste: Desenvolvimento de uma narrativa.....                         | 88 |
| Figura 44 - Pós-teste: Diálogo com características específicas de um texto dramático | 89 |
| Figura 45 – Pós-teste: Desfecho de uma narrativa .....                               | 89 |

## **Índice de Tabelas (ou Quadros)**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Dados recolhidos do Pré-teste .....                           | 57 |
| Tabela 2 - Descrições originais e descrições corrigidas dos alunos ..... | 80 |
| Tabela 3 - Dados recolhidos do Pós-teste .....                           | 84 |

## **Índice de Gráficos**

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Resultados da questão 1 do inquérito por questionário ..... | 138 |
| Gráfico 2 - Resultados da questão 2 do inquérito por questionário ..... | 138 |
| Gráfico 3 - Resultados da questão 3 do inquérito por questionário ..... | 138 |
| Gráfico 4 - Resultados da questão 4 do inquérito por questionário ..... | 139 |
| Gráfico 5 - Resultados da questão 5 do inquérito por questionário ..... | 139 |
| Gráfico 6 - Resultados da questão 6 do inquérito por questionário ..... | 139 |
| Gráfico 7 - Resultados da questão 7 do inquérito por questionário ..... | 140 |
| Gráfico 8 - Resultados da questão do inquérito por questionário .....   | 140 |

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AEAH.....Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

AE..... Aprendizagens Essenciais

DT..... Dicionário Terminológico

PA.....Perfil dos Alunos

## **Introdução**

O presente relatório de intervenção e investigação pedagógica foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O Projeto de Investigação-Ação assumiu como tema principal “O Guião de Produção de Texto Narrativo como estratégia didática para melhorar a competência de escrita dos alunos” e foi desenvolvido na Escola Secundária Alexandre Herculano, implementado no 3.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 7.º ano de escolaridade na disciplina de Português.

Atualmente, o correto domínio da escrita assume-se como um fator decisivo para o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o sucesso escolar, influenciando o desenvolvimento das aprendizagens de todas as disciplinas do currículo. Para além disso, também contribui de forma decisiva para a construção da identidade própria do aluno e para o seu desenvolvimento enquanto cidadão pleno e consciente em relação ao mundo que o rodeia.

Devido não só ao peso que a escrita tem na avaliação e no sucesso escolar como também às dificuldades manifestadas pelos alunos, temos vindo a assistir à valorização desta competência, tanto no contexto escolar como na sociedade em geral. A escrita constitui uma competência que pode e deve ser aprendida e, nesse sentido, espera-se que a escola e o professor, enquanto agente facilitador e colaborador do processo de ensino e aprendizagem da escrita, sejam capazes de tornar o domínio da escrita acessível a todos os alunos, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias que os auxiliem a ultrapassar as suas dificuldades nesta área, cumprindo, assim, as orientações dos documentos reguladores relativos ao ensino da escrita em língua materna em Portugal. Estes preveem que o aluno à saída da escolaridade obrigatória possua múltiplas literacias e seja capaz de dominar competências nucleares, entre as quais se destaca a expressão escrita.

Durante a observação das aulas lecionadas pela professora titular foi possível constatar que o ensino da escrita era uma atividade pouco frequente, não constituindo por isso uma prioridade dentro da sala de aula. Por outro lado, as atividades de escrita

realizadas revelaram que os alunos se sentiam inseguros e pouco recetivos, solicitando constantemente a ajuda das professoras no sentido de esclarecer dúvidas e pedir orientações mais concretas que os ajudassem na redação dos textos.

Nesse sentido, elegeu-se o domínio da competência de escrita como a área de intervenção. Com base na observação das aulas e nas fragilidades detetadas ao nível do desempenho escrito dos alunos durante a fase da diagnose (Pré-teste), orientou-se este projeto de investigação-ação no sentido de tentar responder às seguintes questões de partida: Como melhorar a competência de escrita dos alunos? Como desenvolver a competência narrativa? De que forma um Guião de Produção de Texto Narrativo, elaborado pelo(a) docente, contribui para a competência de escrita dos alunos?

Para dar resposta a estas questões e, após a revisão da literatura sobre o ensino da escrita, estabeleceu-se um plano de ação que adotou como estratégia a criação de um Guião de Produção de Texto Narrativo para melhorar a competência de escrita dos alunos. Esta estratégia foi desenvolvida ao longo de um ciclo de investigação, durante o qual foram realizadas diversas alterações ao referido Guião, de forma a adaptá-lo às necessidades que foram surgindo no decorrer do projeto.

No que diz respeito à organização interna do presente relatório, assinala-se que este se divide em quatro capítulos:

O primeiro capítulo destina-se à contextualização da intervenção pedagógica-didática. Procedeu-se, primeiramente, à caracterização sociogeográfica da Escola Secundária Alexandre Herculano, onde decorreu o estágio pedagógico; de seguida, traçou-se a caracterização dos alunos de uma turma do sétimo de ano de escolaridade que contribuíram para a elaboração do estudo. Ao longo do estágio pedagógico, a observação direta da turma, os registos no diário de investigador e a análise documental permitiram definir a área de intervenção prioritária, partindo, de seguida, para a elaboração das questões de partida da investigação-ação e dos objetivos deste projeto.

No segundo capítulo, proceder-se-á à revisão da literatura da especialidade que constituiu a base teórica para o desenvolvimento deste Projeto de Investigação-Ação. Primeiramente, refletir-se-á sobre a importância da escrita, a sua forte presença na sociedade e os benefícios que traz para todos os indivíduos, em particular os alunos. Explorar-se-á o conceito-chave de competência de escrita, partindo, de seguida, para

uma reflexão sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita e a presença deste domínio nos programas e em outros documentos reguladores de ensino. Subsequentemente, aborda-se o conceito de texto, explorando os princípios de textualidade (coesão e coerência) e, para concluir o enquadramento teórico, aborda-se o conceito de competência narrativa, refletindo sobre a importância da prática do texto narrativo em sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta e descreve a metodologia de investigação-ação adotada na implementação do presente projeto, bem como as ferramentas utilizadas aquando da recolha de dados.

O quarto capítulo dá a conhecer o plano de ação do Projeto de Investigação, desenvolvido durante o ano letivo 2023/2024, as intervenções realizadas no 2.º e 3.º períodos; os dados recolhidos em cada uma das quatro práticas letivas e as reflexões que, a partir deles, emergiram.

Por último, as considerações finais dão a conhecer as vantagens da implementação de um Guião de Produção de Escrita para a melhoria da competência de escrita dos alunos, na produção não só de textos narrativos como também de outras tipologias textuais. Além disso, procede-se à reflexão sobre as limitações inerentes ao estágio pedagógico, assim como potenciais estratégias complementares que poderiam ter sido adotadas durante o mesmo.

# **1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática**

## **1.1. Caracterização do contexto educativo**

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Alexandre Herculano, no ano letivo 2023/2024, e no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

### **1.1.1. A instituição escolar**

A Escola Secundária Alexandre Herculano situa-se na Avenida Camilo, na Freguesia do Bonfim, cidade do Porto. É um edifício concebido pelo arquiteto Marques da Silva, classificado como um monumento de interesse público pela Portaria n.º 226/2011, de 18 de janeiro, devido ao “valor arquitectónico e urbanístico do edifício, associado à genialidade do arquitecto Marques da Silva, bem como [o] valor histórico, social e científico, pelo lugar de destaque que ocupa na história do ensino liceal.” (*Diário da República*, p. 3360).

No ano de 1916, iniciou-se a construção do edifício e, em 1921, arrancaram as atividades letivas. Com o projeto dos Professores Arquitectos Alves Costa e Sérgio Fernandez e com a concretização do acordo entre a Câmara Municipal do Porto e o Ministério da Educação, a escola foi alvo de obras de requalificação e modernização, tendo reaberto as suas portas a toda a comunidade educativa em setembro de 2023.

O Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH), criado em junho de 2012 e frequentado por cerca de 2800 alunos, abrange oito estabelecimentos de ensino: na Freguesia do Bonfim, situam-se as Escolas Básicas da Alegria, do Campo 24 de Agosto, da Lomba, Dr. Augusto César Pires de Lima e a Escola Secundária Alexandre Herculano, a sede do Agrupamento. Por fim, na Freguesia de Campanhã, estão localizadas as Escolas Básicas das Flores, Ramalho Ortigão e de Noeda. Os presentes estabelecimentos de ensino encontram-se num meio urbano com uma grande diversidade étnico-cultural.

O AEAH oferece todos os ciclos de ensino, da educação pré-escolar até ao 12.º ano. Para além do Ensino Regular, o ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário (Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas e Curso de Línguas e Humanidades), o Agrupamento oferece o Curso Profissional de Técnico de Turismo. Integra, ainda, uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

(EREBAS), uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações no Espectro do Autismo. O presente agrupamento oferece, em regime presencial, o Ensino Recorrente e os Cursos PLA (Português, Língua de Acolhimento), a decorrerem no turno noturno.

O AEAH está integrado no Programa TEIP, *Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, destinado às escolas que apresentam um número considerável de alunos em risco de exclusão social e escolar. Com a inserção no presente Programa, o Projeto Educativo do Agrupamento desenvolveu, ao longo do tempo, ações de melhoria no acompanhamento pedagógico dos alunos, como a criação de “turmas ninho”, que procuram ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos na disciplina de Português, no acompanhamento psicológico e social, e na dinamização de clubes escolares.

O agrupamento participa em diversos programas, de entre os quais se destacam Porto de Futuro, Porto de Crianças, Porto Atividades, Porto a Ler e o Programa Erasmus+. Participa, também, nos seguintes projetos: Desporto Escolar, Educação para a Saúde (PES), Parlamento de Jovens, o “Projeto Arco Maior”, destinado a jovens que abandonaram precocemente a escola, entre outros.

Sob o lema “A diferença é um valor... Educar é incluir”, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano procura:

- promover um clima positivo, inclusivo e seguro;
- promover equidade na educação;
- reduzir a indisciplina e o insucesso escolar;
- reconhecer o mérito;
- reforçar a relação entre a família e a escola;
- desenvolver a formação científica e pedagógica dos docentes;
- fomentar a articulação e partilha inter e intra departamentos;
- sensibilizar para o desenvolvimento de práticas de supervisão colaborativa;

- implementar processos sistémicos de autorregulação, a partir da avaliação/reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os resultados escolares;
- potenciar, local, nacional e internacionalmente, a imagem do Agrupamento, pela divulgação das boas práticas desenvolvidas;
- privilegiar a participação do agrupamento em projetos internacionais, preferencialmente com enfoque em temáticas ambientais e dos direitos humanos;
- apostar na diversificação da oferta formativa da escola;
- melhorar as práticas de comunicação interna e externa.

(cf. Projeto Educativo do AEAH 2021-2025, p. 17).

### **1.1.2. Perfil da turma**

Ao longo do estágio pedagógico, foi realizada a recolha de dados com vista a traçar o perfil da turma. Para concretizar este objetivo, foram utilizadas as seguintes ferramentas de recolha de dados: a observação direta das aulas da Professora Orientadora, com recurso a uma grelha elaborada para o efeito; o diário de investigador, que permitiu registar diversas reflexões e interpretações face ao comportamento, ao desempenho e à motivação dos alunos; a análise documental de fichas de trabalho e de testes de avaliação; e, por fim, as grelhas de classificação sumativa. Algumas das informações relativas ao perfil da turma foram, também, transmitidas em reuniões semanais com a Professora Orientadora.

A Professora Orientadora do estágio foi titular de quatro turmas de Português de Ensino Básico (7.º A, 7.º D, 8.º A, 8.º C). Contudo, o Projeto de Investigação-Ação recaiu, somente, na turma do 7.º A. A decisão deveu-se, essencialmente, ao facto de os alunos da presente turma apresentarem fragilidades nos diversos domínios do Português: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita. As maiores dificuldades incidiram nos dois últimos domínios, sendo que as mesmas foram inicialmente apontadas pela Professora Orientadora, em conversas formais e informais.

Ao longo do ano letivo, as aulas do 7.º A decorreram sempre na sala número 3, um espaço amplo que permitia não só a circulação da docente entre as mesas como também a distribuição dos alunos. A sala encontrava-se equipada com um quadro branco móvel, ajustável consoante as necessidades dos alunos, e um projetor. Durante o 1.º período, a Professora Titular recorreu sempre ao seu computador pessoal, pois, só a partir do 2.º período foram instalados computadores com acesso à *Internet* nas salas da escola.

Durante o ano, foram lecionadas duas aulas supervisionadas ao 7.º A e uma ao 8.º C e, na totalidade, dezassete aulas, incluindo a aula zero, à primeira turma. O 7.º A tinha aulas de Português três vezes por semana, no turno da manhã: às terças (8h20-10h10), às quintas (10h30-11h20) e às sextas (9h20-10h10).

A turma era constituída por vinte e dois alunos, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. De referir que, no grupo, existiam dois alunos com necessidades educativas especiais, sendo acompanhados por um Professor de Ensino Especial e um aluno com dislexia. Para além disso, cinco alunos usufruíam de medidas universais, realizando testes de avaliação com adaptações.

Relativamente ao contexto socioeconómico dos alunos, não foram disponibilizados dados por parte da instituição escolar.

Era uma turma heterogénea no que diz respeito ao comportamento. A maioria dos alunos não tinha dificuldade em seguir as regras de funcionamento da sala de aula, apresentando, assim, um comportamento satisfatório. Havia, no entanto, incumprimentos pontuais. Os comportamentos desviantes por parte de alguns alunos, como conversas paralelas e intervenções despropositadas, destabilizavam, em certos momentos, o ambiente de sala de aula, prejudicando a aprendizagem.

No que diz respeito à assiduidade e pontualidade, a maior parte dos alunos era assíduo, mas pouco pontual, o que perturbava o início das aulas.

Os alunos tinham, na sua maioria, apetência pelo Português. Eram interessados e colaborativos, participando voluntariamente nas atividades. Contudo, a sua participação era, por vezes, muito desorganizada, sendo necessária a intervenção da Professora Titular. Alguns alunos demonstravam dificuldades de concentração, falta de empenho e alguma resistência face ao cumprimento das tarefas de sala de aula e de casa. Verificou-

se que os mesmos alunos dependiam da indicação específica da Professora para escreverem os registos do quadro no caderno diário.

A turma demonstrava um grande interesse na realização de atividades interativas, com recurso às novas tecnologias, tais como o visionamento de vídeos e a realização de *quizzes* para rever e consolidar os conhecimentos, e outras atividades lúdicas, como a realização de sopas de letras e crucigramas. Este aspeto foi tido em conta nas aulas lecionadas quer pela Professora Orientadora quer pela Professora Estagiária.

Ao longo do ano letivo, foram selecionados, em cada período, quatro alunos para integrar o *Projeto Ninho*. Este é um projeto destinado, somente, às turmas do sétimo ano de escolaridade e que tem como principais objetivos ajudar a ultrapassar as dificuldades dos alunos na disciplina de Português e potenciar as suas competências.

A turma revelou ser um grupo heterogéneo no que diz respeito ao nível da aprendizagem e do desempenho. As classificações oscilaram entre os níveis 2 e 5 e a média global da turma foi de 3,05 no 1.º período, de 3,23 no 2.º período e de 3,27 no 3.º período, registando-se, assim, uma melhoria nos resultados dos alunos. De salientar que três alunos tiveram uma classificação negativa final à disciplina de Português.

## **1.2. Definição da área de intervenção**

Durante o percurso de investigação-ação, a observação direta das aulas da Professora Titular, a lecionação de aulas, a análise documental, bem como as informações relativas ao perfil da turma, facilitaram a recolha e a interpretação dos diversos dados obtidos, permitindo, deste forma, identificar a principal área de intervenção pedagógico-didática.

As primeiras dificuldades foram detetadas no início do ano letivo escolar. No dia 26 de setembro de 2023, a Professora Titular da turma realizou uma atividade de escrita coletiva que consistia em redigir o retrato de uma figura pública. A partir da observação direta, verificou-se insegurança, resistência, dificuldade na partilha de novas ideias e sugestões para a elaboração do texto. Além disso, constatou-se uma certa dependência relativamente a indicações específicas da Professora para escreverem o texto no caderno diário. De referir que a docente acabou por assumir o comando de toda a atividade.

No dia 3 de outubro de 2023, deu-se continuidade ao exercício de escrita, tendo sido solicitada a cada aluno a redação do retrato físico e psicológico de um ídolo, sem orientação. Constatou-se, uma vez mais, insegurança, resistência e, sobretudo, falta de autonomia da maior parte dos alunos. No decorrer da atividade, as dúvidas persistiram, bem como a dificuldade em redigir o texto. De salientar que alguns alunos não foram capazes de distinguir uma biografia de um retrato.

A aula zero, lecionada no dia 5 de dezembro de 2023, foi dedicada ao estudo de um conto de tradição popular. A partir da análise do texto, verificou-se o entusiasmo dos alunos pela história e a vontade de lhe dar continuidade, uma vez que se tratava de uma narrativa tão breve. Por outro lado, foi, ainda, constatado que a maioria dos alunos não se recordava da estrutura de uma narrativa, nem das suas categorias, tendo dificuldade em identificá-las.

No 2.º período letivo, foi aplicado o Pré-teste (diagnose), que solicitava a redação de um texto narrativo, o que permitiu aferir, de forma mais objetiva, as competências de escrita. A maioria dos alunos apresentou dificuldades no parâmetro relativo à Organização e Coesão Textual, bem como no parâmetro da Morfologia, Sintaxe e Pontuação.

Uma vez que a produção escrita constituía a competência menos trabalhada em contexto de sala de aula, esta análise revelou-se crucial pois permitiu corroborar e complementar os dados recolhidos durante o processo de observação direta. Assim, elegeu-se a escrita como área de intervenção pedagógico-didática.

Para além dos motivos anteriormente referidos, as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português para o 7.º ano destacam a importância do desenvolvimento do domínio da escrita e consideram que “a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da: (...) competência de escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever resumos, sínteses, textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias, para partilha de opinião, narrativas, biografias, guiões de entrevista e comentários.” (2018, p. 3).

Atualmente, a capacidade de produzir textos escritos constitui uma competência essencial na vida em sociedade. Luís Filipe Barbeiro defende que “a expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana [...], um instrumento de participação activa do sujeito na sociedade e, ainda, um poderoso meio

de criação estética.” (1999, p. 11). Mais especificamente, em contexto escolar, a escrita constitui um “veículo privilegiado da comunicação pedagógica, quer consideremos a dimensão da transmissão dos saberes, quer a da sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação [...]” (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 610). Neste sentido, o trabalho da competência de escrita em sala de aula é fundamental, cabendo ao professor desempenhar o papel de facilitador e articulador do processo de ensino-aprendizagem conducente à aquisição efetiva de competências neste domínio.

Perante a necessidade de melhorar a competência de escrita dos alunos e o interesse demonstrado relativamente ao texto narrativo, foi, então, desenvolvido um trabalho interventivo no sentido de os ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas e observadas.

Identificado o problema, foi traçado um plano de ação, partindo para a elaboração de um Guião de Produção de Texto Narrativo. As atividades deste guião, para além de permitirem recordar e sistematizar os conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito ao texto narrativo, têm também como objetivo dotar os alunos de competências que lhes permitam melhorar as suas produções escritas noutras tipologias textuais. O Guião de Escrita constitui uma estratégia de aprendizagem cooperativa, dado que as diversas atividades serão realizadas em pares, proporcionando, assim, o diálogo e a cooperação entre os alunos.

O Projeto de Investigação-Ação debruçou-se sobre as seguintes questões:

- como melhorar a competência de escrita dos alunos?
- como desenvolver a competência narrativa?
- de que forma um Guião de Produção de Texto Narrativo, elaborado pelo(a) docente, contribui para a competência de escrita dos alunos?

Tendo em consideração as presentes questões, foram definidos os objetivos que nortearam este projeto:

- promover a competência de escrita;
- desenvolver a competência narrativa;
- estimular a criatividade;

- promover o trabalho cooperativo e a autonomia na escrita de narrativas;
- comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na redação de narrativas.

No próximo capítulo, proceder-se-á à revisão e à análise da literatura da especialidade, que se debruça sobre a área da escrita, e que constituiu a base teórica para o desenvolvimento deste Projeto de Investigação-Ação.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. A escrita**

#### **2.1.1. A competência de escrita**

De acordo com o *Dicionário Prático Ilustrado*, “escrever” significa “representar o que se pensa, por meio de caracteres ou signaes gráphicos [...]; Redigir, compor...” (1928, p. 419). A escrita e a oralidade, apesar de estabelecerem uma relação de influência entre si, são dois domínios distintos, servindo, cada um, propósitos diferentes. Baptista et al. referem que a escrita “não é capaz de transcrever fielmente a oralidade, mantendo todas as suas características” (2011, p. 12).

A linguagem escrita tem uma forte presença na nossa sociedade, tendo em conta a quantidade de documentos escritos que regem as variadas instituições sociais. Barbeiro e Pereira afirmam que “...a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros.” (2007, p.5).

A escrita encontra-se presente em diversos contextos do quotidiano – escolar, profissional e pessoal, constituindo, por isso, uma ferramenta fundamental para adquirir aprendizagens escolares, para comunicar, para o exercício da nossa profissão e da cidadania. De acordo com Klein e Boscolo (2016), “writing has been analyzed as language production, a psychological process, and a practice with different functions/genres related to various socio-cultural contexts.” (p. 312).

Para o presente relatório, importa refletir sobre a importância da escrita durante o percurso escolar. Cardoso et. al. (2018), referem que parece haver uma ligação entre o sucesso de um aluno nas várias disciplinas e a sua proficiência na escrita. Ao constituir um meio privilegiado de consolidação de aprendizagens e de construção e verificação de conhecimentos, o domínio da competência de escrita, transversal ao currículo das várias disciplinas, revela-se essencial para o sucesso escolar dos alunos. No artigo “Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português”, José Brandão Carvalho refere que o “papel da escrita como ferramenta de aprendizagem” é indissociável do papel de “meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não

só da posse do conhecimento mas também da capacidade de o exprimir por escrito” (2011, p. 225).

A importância da escrita na expressão de conhecimento e de aprendizagens e, conseqüentemente, o seu papel decisivo no sucesso escolar dos alunos, prende-se sobretudo com três aspetos: em primeiro lugar, a escrita representa o uso mais valorizado da língua nas atividades escolares, funcionando como um instrumento crucial para diagnóstico, avaliação e certificação de conhecimentos e aprendizagens. Em segundo lugar, a produção escrita relacionada com o conhecimento é uma componente transversal ao currículo e pode influenciar significativamente o desempenho escolar dos alunos (Pereira, 2001). Finalmente, o método de avaliação mais valorizado — tanto por alunos, como por encarregados de educação e professores — são os testes escritos, os quais exigem por parte dos alunos um trabalho de leitura e compreensão dos itens, elaboração de respostas e revisão das mesmas. Conseqüentemente, além dos conhecimentos e capacidades específicos de cada área do saber, o aluno deve desenvolver proficiência ao nível da compreensão da linguagem escrita e da expressão escrita.

Também Eugénia Pardal, Isabel Festas e Maria Helena Damião, no artigo “A escrita textual nas aprendizagens essenciais”, defendem a “necessidade de encarar a escrita numa dupla perspetiva, ou seja, como necessitando de uma atenção particular enquanto objeto de ensino e, em simultâneo, como sendo ela própria um meio privilegiado de aprendizagem.” (2004, p. 3), devendo, por isso, constituir uma prática que ultrapasse as fronteiras da aula de língua materna para se tornar uma prática generalizada e transversal a todos os níveis de ensino e disciplinas; uma prática que, nas palavras de Carvalho (2011), deve ser assumida por toda a escola. Segundo Cardoso et al. (2019), a escrita “exige responsabilidade a quem a ensina; é uma tarefa complexa, que está longe de convocar apenas o lado cognitivo do sujeito, mas que o implica inteiro, donde decorre a dificuldade em ensinar e em aprender a escrever...”. (pp. 33-34).

Perante o que foi até então referido, é fundamental desenvolver a competência de escrita nos alunos. Aquando da reflexão sobre a produção textual, Barbeiro e Pereira (2007, p. 5) referem três competências importantes que são ativadas durante a produção de um documento escrito: a competência compositiva, que consiste na capacidade de

combinar variadas expressões linguísticas; a competência ortográfica, relativa à representação escrita das palavras; e, por último, a competência gráfica, a capacidade de escrever de forma legível, organizada e esteticamente adequada num suporte material.

Segundo os mesmos autores, a competência ortográfica vai sendo desenvolvida com o avançar dos níveis escolares, sendo a sua aquisição uma constante preocupação para os professores. O domínio da ortografia é tomado como indicador em relação aos seguintes aspetos: “a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar.” (Baptista, 2011, p. 49).

Na fase inicial da aprendizagem, muitos dos alunos mostram dificuldades na representação escrita das palavras, pelo que é fundamental desenvolver diferentes estratégias, para que, com a prática, consigam ultrapassá-las numa fase posterior. O erro faz parte do processo de aprendizagem, não deve ser encarado como uma falha que provoca o retrocesso do aluno, mas como uma oportunidade de crescimento e que permite o avanço. De acordo com Azevedo (2000), “partindo da análise dos erros dos alunos, o professor os pode encarar de dois modos: ou os considera parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável, como subproduto reprovável do processo de ensino aprendizagem” (p. 65).

A competência gráfica vem valorizar a organização visual do texto. Portanto, não só está relacionada com a representação adequada da caligrafia, que deve ser clara e consistente, mas também com a própria disposição do texto na página e a sua formatação. Um texto legível e devidamente estruturado vai facilitar a leitura de quem o recebe, permitindo que a mensagem seja bem transmitida e compreendida. É importante referir que o excesso de “informação visual é ruído e perturba a leitura, impedindo a hierarquização e a ordenação dos conteúdos. A ausência de assinalamentos gráficos transforma o texto escrito numa mancha ilegível que desmotiva a criança...” (Baptista, 2011, p. 42).

Por sua vez, e de acordo com Barbeiro (2007), a competência compositiva “aborda o processo subjacente à prática da produção textual” (p. 5) e, contrariamente às competências ortográfica e gráfica, nunca será automatizada, “pois cada texto coloca

desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção.” (p.15). A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, “para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (p. 15). Para dar origem ao texto, a mesma competência implica, primeiramente: ativar os conteúdos, integrando-os ou não, e, em caso positivo, articulá-los com outros elementos do texto e dar-lhes uma expressão linguística, respeitando sempre as regras de coesão e coerência (Barbeiro, 2007).

A competência compositiva é mobilizada em diferentes níveis: o nível global, “correspondente à organização das grandes unidades do texto (macro-estrutura)” e o nível específico, “correspondente à combinação de expressões linguísticas (micro-estrutura)”. Durante todo o processo de produção textual, a competência compositiva dá espaço ao escrevente para a tomada de decisões. Os objetivos a alcançar consistem em “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá desempenhar.” (Barbeiro, 2007, pp. 16).

Durante a aprendizagem do escrevente, deve haver, assim, uma ação constante sobre o processo de escrita. É de extrema importância trabalhar as competências acima referidas: a competência compositiva, a competência ortográfica, e, por último, a competência gráfica, bem como desenvolver novos conhecimentos. Deve haver, também, uma ação sobre o contexto dos escritos, permitindo, aos alunos, o contacto com outros textos, com outros autores de maneira a enriquecer o conhecimento linguístico e literário de cada escrevente (Barbeiro & Pereira, 2011). A escrita é um poderoso meio de comunicação e, aquando do seu ensino, o professor deve fazer da sala de aula um espaço de partilha, onde os alunos se sintam à vontade para explorar as diferentes formas de se expressarem.

### **2.1.2. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita**

A escola, como instituição formadora de futuros cidadãos, deve contribuir para o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita ao longo

de todo o processo de aprendizagem dos alunos. A escrita exige um conjunto de competências cognitivas, motoras e linguísticas, exige uma reflexão sobre o funcionamento da língua para a redação de um texto coerente e coeso.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) e com vista a proporcionar o domínio adequado da expressão escrita, bem como o acesso às suas funcionalidades e potencialidades, a escola e o professor devem reger-se pelos seguintes princípios: o ensino da escrita deve ser introduzido precocemente, desde o início da escolaridade; proporcionar uma prática intensiva de momentos de produção escrita; ensinar a planificar devidamente, a redigir e a rever um texto escrito; proporcionar ao aluno uma aprendizagem de escrita que envolva diversos géneros textuais de modo a que compreendam as suas especificidades; proporcionar a realização de uma sequência de atividades de escrita de modo a que os alunos ganhem “progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.” (2007, p. 8). Além disso, a escola e o professor devem apostar num ensino que dê espaço a múltiplas interpretações sobre um determinado texto com vista a esclarecer dúvidas e a ultrapassar dificuldades. Por último, o grau de complexidade do ensino da escrita deve ir aumentando consoante a passagem dos vários anos escolares.

A escola assume, assim, uma importância extrema no desenvolvimento da competência de escrita nos alunos. No contexto escolar, os alunos terão a oportunidade de ter contacto com textos social e culturalmente relevantes e de produzir textos de diferentes géneros e que lhes permitam o acesso às suas funcionalidades específicas. Em “Os géneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, Bernard Schoneuwly e Joaquim Dolz olham a instituição escolar como um lugar de comunicação “e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos” (1999, p. 8).

A escrita envolve vertentes expressivas, mas também cognitivas. Para além de ser um meio pelo qual conseguimos comunicar, permite, também, explorar, construir e organizar o pensamento dos escreventes, levando à reflexão crítica e, por sua vez, à aquisição de novos saberes e formas mais abstratas do mundo que os rodeia. Permite o registo e a transmissão de múltiplos saberes, tratando-se, assim, de um importante meio

de comunicação no meio social. Segundo Carvalho e Pimenta (2005, p. 1877), a escrita “constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento.”.

No modelo transmissivo de ensino, a figura do professor ocupa o lugar central. Contudo, este modelo deve ser contrariado e o docente deve deslocar-se da sua posição em direção aos seus alunos para que o conhecimento possa ser construído em conjunto. Segundo Carvalho (1999, p. 29), “...a eficácia da abordagem da escrita em contexto escolar tem de resultar de um conhecimento, por parte dos responsáveis pela acção docente, quer do processo de escrita, quer do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.”.

É fundamental desenvolver o “gosto” pela escrita nos alunos e, para isso, o professor deve proporcionar-lhes atividades cativantes e desafiadoras e que provoquem a sua participação espontânea. Durante todas as fases do processo de escrita, deve ser estabelecida uma interação sistemática entre a figura do professor e os alunos, permitindo que estes se sintam mais à vontade para partilhar as suas ideias e discutir diferentes pontos de vista. Segundo o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, por Ivone Niza, Joaquim Segura e Irene Mota, quando “os alunos escrevem em cooperação, verbalizam os problemas que lhes são postos por aquilo que querem dizer e pelo modo como o querem dizer, podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções.” (2011, p. 37).

O docente não pode somente dar instruções e ordens aos alunos, aguardando pelo produto final para, depois, o avaliar. É importante assumir uma postura ativa nas diferentes fases de produção textual: planificação, textualização e revisão. Com base no mesmo documento, os autores defendem que ao professor compete “escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos [...]” (Niza et. al, 2011, p. 54).

Assim, deve escutar e compreender as dúvidas, as inseguranças e as dificuldades dos discentes, adotando diferentes estratégias de ensino, devidamente pensadas e organizadas, que permitam ultrapassá-las com maior facilidade. De acordo com Vences et al (2023),

el pensamiento creativo del docente permite resolver dificultades de aprendizaje y la realización de proyectos de innovación educativa se considera una estrategia cuyos criterios se describen algo nuevo en cada situación, el objetivo que conduce a la búsqueda de la mejora, implica aceptar e imaginar ideas creativas y cambiantes, generar ideas para la solución de problemas identificados. (s.p)

Assim, o docente deve desempenhar o papel de orientador, mediador e facilitador, ajudando os escreventes a melhorar as suas redações, a ganhar confiança e autonomia e, sobretudo, a desenvolver novas competências durante o processo de aprendizagem.

### **2.1.3. A escrita nos programas e em outros documentos reguladores de ensino**

A importância indiscutível desta área é realçada nos documentos oficiais que atualmente regulam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

O *Programa e as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (2015), anteriormente em vigor, apontavam uma “gradual exigência no âmbito da Escrita”, de forma a preparar os alunos para o ensino secundário e definiam como principais objetivos “a escrita como forma de exprimir conhecimento, a exposição e a argumentação” (pp. 27-28). Por sua vez, os objetivos específicos contemplavam “Planificar a escrita de textos”; “Redigir textos com coerência e correção linguística”; “Escrever para expressar conhecimentos”; “Escrever textos expositivos/informativos”; “Escrever textos argumentativos”; “Escrever textos diversos” (textos narrativos, entre outros) e “Rever os textos escritos.” (pp. 75-76). Refira-se a clara alusão à dimensão processual da escrita e aos três subprocessos cognitivos - planificação, textualização e revisão, que constituem o modelo inicialmente apresentado por Linda Flower e John R. Hayes (1981), através do qual o texto escrito deixa de ser considerados somente como um produto final para avaliação de conhecimentos, passando a ser visto como um processo capaz consciencializar os escreventes relativamente às suas dificuldades na produção de textos escritos, ao mesmo tempo que os ajuda a superar esses desafios, melhorando a qualidade dos textos produzidos.

*As Aprendizagens Essenciais* de Português para o 7.º ano, em articulação com o *Perfil dos Alunos* (PA), afirmam que no domínio da escrita, é esperado que, no final do 3.º ciclo,

os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e total correção ortográfica. (p. 3).

Nesse sentido, pretende-se que na aula de Português seja desenvolvida uma “competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever resumos, sínteses, textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias, para partilha de opinião, narrativas, biografias, guiões de entrevista e comentários.” (p. 3). As capacidades e atitudes a promover nos alunos neste domínio com vista a atingir os objetivos propostos e as competências previstas nas *Aprendizagens Essenciais* incluem:

Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto; Redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações, evitando repetições e contradições; Escrever com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. (2018, p. 10).

Concluímos, portanto, que os documentos orientadores (Programa e Metas Curriculares, *Aprendizagens Essenciais* e *Perfil dos Alunos*) incluem objetivos gerais e específicos relativos à aprendizagem da escrita, domínio que se pretende que seja trabalhado em diversos momentos ao longo das aulas, não só de língua materna, mas também de outras disciplinas.

Não obstante a escrita constituir um domínio privilegiado nos documentos orientadores e as mudanças programáticas ocorridas, continua a verificar-se um fraco domínio e motivação por parte dos alunos nesta área. De acordo com Camacho et al. (2020), a motivação para a escrita “é um conceito multidimensional, que inclui vários outros construtos, tais como: atitudes, autoeficácia, autoconceito, objetivos de realização, valor, interesse, teorias implícitas” (p. 145). O estudo “Atitudes face à escrita em adolescentes portugueses”, realizado pelos mesmos autores, revelou que a qualidade dos textos produzidos pelos alunos é significativamente influenciada pelas

suas atitudes em relação à escrita. Desta forma, os professores devem promover um conjunto de estratégias de forma a motivar os estudantes para a escrita, desconstruindo a visão de que escrever é uma tarefa desmotivante, no sentido de desenvolver uma atitude positiva face a este domínio.

É evidente que nem sempre há compatibilidade entre as práticas na sala de aula e os programas oficiais. Por se tratar de uma competência que corresponde a uma realidade plural e complexa, como já vimos anteriormente, em muitos casos, a escrita não recebe a devida atenção na prática educativa (Carvalho, 2003), sendo, muitas vezes, relegada para segundo plano por parte dos professores. Por conseguinte, mostra-nos uma realidade distante daquela que os documentos programáticos apontam como desejável (Carvalho, 2011).

Segundo Carvalho (2011), muito embora os programas tenham vindo a reconhecer a importância deste domínio, enquanto “competência transversal e multifuncional”, as práticas de escrita são vistas, de forma genérica, como insuficientes e, por vezes, desajustadas, já que se mantêm muito aquém de outros domínios como os da educação literária e da leitura, que continuam a ser os predominantes na aula de língua materna.

Face à discrepância entre a realidade que os documentos orientadores apontam como desejável e a que se verifica nas aulas de Português, considera-se evidente uma mudança eficaz neste domínio que, de acordo com Carvalho (2011), “não pode cingir-se a uma mera implementação de actividades de escrita; terá, pelo contrário, de as enquadrar num contexto mais vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem e não como mero receptor de informação já estruturada.” (p. 233).

O autor refere, ainda, que essa mudança assume uma importância e complexidade cada vez maiores na atualidade, uma vez que o desenvolvimento tecnológico faz emergir novos contextos e géneros textuais, assim como novas formas de expressão do conhecimento. (idem)

Como já referimos anteriormente, cabe às escolas e aos professores, em particular, orientar os alunos em função dos objetivos definidos nas aprendizagens para tirar o maior partido possível em atividades e tarefas construídas para o domínio da escrita, de forma a “tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às

múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade”. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Porém, são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores nas escolas portuguesas. Entre os fatores que contribuem para essas dificuldades está o elevado número de alunos por turma, que restringe a possibilidade de um acompanhamento individualizado do processo de escrita de cada aluno. Além disso, a carga elevada de turmas e aulas atribuídas aos professores agrava, ainda mais, a situação. A complexidade aumenta devido ao facto de, apesar dos recentes esforços para uma redução curricular, o programa oficial continuar a ser extenso, e os docentes serem responsáveis pela sua execução, principalmente através dos exames finais de ciclo. Os manuais escolares utilizados nas aulas propõem atividades de escrita predominantemente centradas na compreensão do conteúdo literário, sem fomentar adequadamente a produção textual orientada para os usos sociais da escrita, que é fundamental para a integração dos alunos no mundo contemporâneo (Pimenta & Rodrigues, 2020). Apesar destas dificuldades, os professores continuam a dedicar-se ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos.

A mudança também passa por um processo de formação que leve os professores “a reflectir e a mudar as suas práticas, não numa lógica de mera aplicação de um novo receituário pedagógico” (Carvalho, 2011), mas como resultado de um novo entendimento do que é ensinar e aprender, no qual a linguagem escrita pode desempenhar um papel de grande relevo. Essa conscientização dos professores de língua sobre a natureza da escrita como um objeto que, no contexto escolar, se estende além da sua própria disciplina é essencial. Para os professores de outras áreas, é igualmente “fundamental a compreensão do carácter específico das linguagens usadas nos respetivos domínios e do papel da escrita enquanto instrumento de construção e expressão do conhecimento” (Carvalho, 2013, p. 202). Dessa forma, poderão ser capazes de conduzir os alunos à realização de tarefas capazes de potenciar as suas aprendizagens, através do uso da escrita.

São já muitos os professores que procuram formação específica em Didática da Escrita para aprofundar os seus conhecimentos nesta área. Essa formação visa,

nomeadamente, a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem eficazes e a revisão das práticas pedagógicas através de uma reflexão crítica sobre elas.

A investigação sobre a escrita, no âmbito da Didática da Escrita, tem demonstrado que os profissionais envolvidos no ensino da escrita não podem limitar-se apenas à exigência de produção textual por parte dos alunos. É essencial compreender tanto o processo de escrita dos alunos quanto a forma como estes percebem o ato de escrever e a relação que estabelecem com os seus textos.

A configuração de um ensino que pretende ser participativo deve reconhecer que as práticas textuais escolares visam utilizar a escrita como um meio para estabelecer conexões com o mundo e para interpretar e organizar a realidade, começando pela própria realidade interna do sujeito.

Além disso, é crucial compreender como os alunos percebem a escrita, considerando o seu impacto significativo tanto na vida escolar quanto, cada vez mais, na vida quotidiana de crianças e jovens.

A Didática da Escrita deve, por um lado, atender às características e necessidades dos alunos em diferentes níveis de escolaridade e, por outro, motivar, promover a consciência do próprio processo de escrita e facilitar a aprendizagem desta competência.

## **2.2. O texto**

Vimos anteriormente que o domínio da competência de escrita permite ao escritor produzir textos escritos que respeitem as regras linguísticas do código escrito, utilizando um conjunto de estratégias de composição que lhe permitam aplicar os conhecimentos do código em situações concretas. Na conceção de Barbeiro (2007, p.15) a “escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto”.

Perante estas afirmações, revela-se pertinente apresentar uma definição de texto. Lopes (2005, s.p.) afirma que “os sujeitos participantes no processo comunicativo produzem e recebem, na oralidade ou na escrita, fragmentos linguísticos de extensão

variável” e utiliza o termo texto “para designar esses produtos verbais que emergem na interacção oral ou escrita”.

Por sua vez, Halliday e Hasan (1976, p. 293) definem texto como sendo “any piece of language that is operational, functioning as a unity in some context or situation, constitutes a text. It may be spoken or written, in any style or genre, and involving any number of active participants.”

De acordo com o Dicionário Terminológico para consulta em linha (DT),

O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, oral ou escritos, de extensão variável – um texto pode ser constituído por um único e curto enunciado ou por um número elevadíssimo de enunciados –, com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou por vários autores, no âmbito de uma de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico.

Estas noções de texto são ainda corroboradas por Koch e Travaglia (2002, p. 8), na medida em que definem texto como

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Nas definições de texto anteriormente mencionadas, observamos que os fatores que determinam o que uns textos não dependem da forma como são produzidos, seja oral ou escrita, nem da sua extensão ou do número de intervenientes. Vejamos então que outros fatores concorrem para a definição de texto.

Na perspectiva de Inês Duarte (Mateus et al., 2003, pp. 87-88)

(...) tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da atividade colaborativa de vários falantes são objetos dotados de sentido e unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos.

Na mesma linha, Fávero e Koch (1998, p. 25), defendem que, em sentido restrito,

o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Desta forma, podemos afirmar que os fatores que determinam o que é um texto estão relacionados com propriedades que lhe são inerentes, tais como a coesão e a coerência, entre outros. Inês Duarte (Mateus et al., 2003, pp. 87-88) denomina de textualidade o “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto”. Beaungrande, (1980, pp. 19-20), descreveu este conceito com base em sete princípios: i) a coesão, que se refere às partes do texto na sua superfície, à estrutura das frases e às relações entre as palavras, em conformidade com as regras gramaticais; ii) a coerência, que está associada à ligação conceptual do texto, garantida pelos mecanismos que fazem com que o texto seja reconhecido como sendo dotado de sentido; iii) a intencionalidade, que designa a intenção subjacente à produção do texto por parte do autor; iv) a aceitabilidade, que implica que apenas um texto coerente e coeso possa assegurar uma atitude cooperativa por parte do destinatário; v) a situacionalidade, que se refere à pertinência que o texto deve ter em relação a uma situação específica; vi) a intertextualidade, que pressupõe a existência de uma relação entre um determinado texto e outros textos previamente conhecidos pelo leitor; vii) a informatividade, que prevê uma articulação entre a informação já conhecida, sendo que o seu grau aumenta à medida que aumenta a imprevisibilidade da informação presente no texto. Por sua vez, Inês Duarte (Mateus et al., 2003) não adota o princípio da intencionalidade e considera que a coesão e a coerência constituem um só parâmetro, a que dão o nome de conectividade.

O texto não constitui apenas uma sucessão de frases que obedecem a regras fonéticas, ortográficas, morfosintáticas e lexicais; o texto constitui o produto de uma atividade complexa e profunda. Na perspectiva de Barbeiro (2007, p. 17), “O produto escrito é o resultado de um processo que exigiu a acção de diversas competências”. Porém, na opinião de Perrenoud (1999, citado por Figueiredo, 2014, p. 72), possuir conhecimentos nem sempre é sinónimo de competência. Na verdade, o aluno pode realmente possuir conhecimentos e não ser capaz de mobilizá-los de forma adequada e

eficaz nas situações novas com que se depara. Dessa forma, o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de capacidades/competências que possibilitem aos alunos realizar atividades que resultem na criação de um texto estruturado como um todo.

Nesta perspectiva, Figueiredo refere que “todo o texto está associado a uma certa organização textual” e que “a consideração de noções como as de *adequação*, *coerência*, *coesão*”, entre outras, “são instrumentos operatórios eficazes para a compreensão e para a produção textual” (p. 72) quer de textos orais ou escritos, literários ou não literários.

Tendo em conta as atividades inicialmente delineadas para o Guião de Produção de Texto Narrativo e as desenvolvidas neste projeto de investigação-ação, serão explorados os princípios da coesão e da coerência textuais, dois conceitos fundamentais de significação e construção do texto que o professor deve trabalhar no sentido de desenvolver e melhorar a competência textual dos seus alunos. Também será abordada a importância da pontuação que, embora não constitua um fator de textualidade, deve ser tida em conta, uma vez que está integrada nos processos de coesão e coerência.

### **2.2.1. Princípios de textualidade: coesão e coerência textual**

Por coesão textual entende-se a utilização de “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Mateus et al., 2003, p. 89).

O DT define *coesão* como o conjunto de

mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade do sentido entre os diversos elementos da estrutura de superfície textual. Esses mecanismos compreendem processos léxico-gramaticais, de entre os quais se destacam as cadeias de referência, as reiteraões e substituições lexicais (coesão lexical), os conectores interfrásicos (coesão interfrásica) e a ordenação correlativa dos tempos verbais.

Também Halliday e Hasan (1976) defendem que a coesão textual desempenha um papel importante na criação de texto, uma vez que exprime a continuidade entre as suas diferentes partes através de mecanismos de ligação.

Assim sendo, podemos entender que a coesão corresponde ao conjunto de processos linguísticos que asseguram as ligações na frase e entre frases, constituindo, por isso, um fator fundamental para estabelecer continuidade, a unidade de sentido e a unidade temática do texto.

De acordo com Inês Duarte, os mecanismos que promovem a coesão das diversas partes de um texto podem ser gramaticais ou lexicais. A coesão gramatical inclui a coesão frásica, interfrásica, temporal, estrutural e referencial. A coesão frásica é garantida através de ligações “entre os elementos linguísticos que ocorrem a nível sintagmático e oracional, na superfície textual” (Mateus et al., 2003, p. 90). Relativamente à coesão interfrásica, esta é assegurada através dos processos de parataxe (coordenação) e a hipotaxe (subordinação) e de diferentes tipos de conectores que estabelecem relações entre orações. Por sua vez, a coesão temporal exprime-se através das conexões estabelecidas pela coesão interfrásica, pela utilização de certos tempos verbais, pelas expressões adverbiais ou preposicionais de valor temporal, bem como pelas datas presentes no texto. Segue-se a coesão estrutural, praticada através da repetição de traços comuns, assim como, a utilização da mesma ordem de palavras ou da mesma estrutura frásica. Por fim, a coesão referencial é materializada “através da utilização de formas linguísticas apropriadas, que os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico perceptível pelo locutor ou pelo ouvinte” (idem, p. 115). Este tipo de coesão engloba a pronominalização.

Por sua vez, a coesão lexical inclui processos de reiteração (repetição de expressões linguísticas) e substituição (sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia).

A separação entre os conceitos de coesão e coerência nem sempre foi fácil, chegando, muitas vezes, a confundir-se”. Porém, a investigação desenvolvida no âmbito da linguística textual permitiu estabelecer uma fronteira entre os conceitos destas duas

propriedades, sendo possível a existência de textos coerentes sem que estejam presentes elementos linguísticos de coesão.

Inês Duarte define a coerência textual (ou conectividade conceptual) como

um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo (...) um texto é coerente se os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser (i) a estrutura dos estados, processos e eventos; (ii) as relações lógicas entre estados de coisa; (iii) as propriedades características dos objectos de um mundo “normal”. (Mateus et al., 2003, p. 115)

Segundo o DT esta propriedade é “um fenómeno que resulta da interacção entre fatores macroestruturais e microestruturais existentes no texto, (...) e a capacidade interpretativa do recetor/leitor, que tem de cooperar na construção da coerência do texto com a sua competência linguística.”

Assim, podemos depreender que a que a coerência não é uma qualidade inerente ao texto, mas uma propriedade que depende diretamente da possibilidade de o sujeito estabelecer um sentido para o texto. O texto apenas se tornará coerente se o interlocutor possuir conhecimentos que lhe permitam compreender a mensagem.

Para que um texto seja considerado coerente, ele também deve respeitar os seguintes princípios fundamentais - a não contradição, a não tautologia e a relevância, os quais, de acordo com Fonseca (1993, citado por Lopes, 2005, s.p.), “regem o exercício do pensamento humano” e “presidem ao modo como ordenamos cognitivamente a nossa experiência do mundo real”. Além disso, o texto deve demonstrar continuidade e progressão temática, garantindo um fio condutor claro.

Por fim, uma breve referência à pontuação que, apesar de não constituir um elemento de textualidade, garante a organização do texto e desempenha um papel crucial na construção do seu sentido, constituindo assim um elemento que se relaciona diretamente com a coesão e a coerência. Os sinais de pontuação, ao separar e organizar as unidades sintáticas, atuam como instrumentos de coesão e contribuem para a produção de sentido. Bechara define pontuação como um “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas”. (Bechara, 1999, p.64).

Por sua vez, Cunha e Cintra (1984) destacam que as regras de pontuação estão ligadas a conceitos sintáticos e semânticos, e a presença ou ausência de certos sinais de pontuação pode afetar a gramaticalidade e o significado dos enunciados e, conseqüentemente, a coesão e a coerência do texto.

## **2.3. A narrativa**

### **2.3.1. Competência narrativa**

Jerome Bruner, em *Atos de Significação* (1997), debruça-se sobre o estudo da narrativa: o modo como este tipo de texto se difere de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência e que funções pode, a mesma, servir. O autor reforça que o texto narrativo assume uma grande importância na formação de um indivíduo.

Uma das propriedades, considerada a principal e apontada pelo mesmo autor (1997), é o facto de a narrativa possuir uma sequencialidade inerente, ou seja, é composta por uma série de acontecimentos e experiências que envolvem seres humanos como personagens ou até mesmo como atores. Em “A constituição social da mente: (re)descobrimos Jerome Bruner e construção de significados”, é referido, de acordo com Bruner (1997, citado por Mônica Correia, 2003), que, uma história, independentemente de ser real ou imaginária, continua a manter as suas características. A base narrativa está sempre presente e, por isso, o autor questiona se “não teríamos uma aptidão ou predisposição para organizar nossa experiência através dela” (p. 509).

A nossa própria realidade também conta uma história. Do mesmo modo, possui uma estrutura essencialmente narrativa, uma vez que, tal como as personagens dos livros, passamos por um conjunto de experiências, de acontecimentos que poderão originar complicações. Tomar-se-ão, depois, determinadas ações com o objetivo de resolver os diversos conflitos.

A narrativa contribui, igualmente, para organizar o pensamento científico. No mesmo artigo (2003), é referido que o pensamento narrativo e o pensamento lógico-científico vivem lado a lado, uma vez que “através da narrativa podemos construir a realidade psicológica e cultural que permeia a história real dos participantes.” (p. 509).

De acordo com o mesmo autor (1986, 1997; citado por Mônica Correia, 2003), a narrativa “tem relação com o significado dado às coisas pelo seu autor e envolve a negociação de significados entre os seres humanos” (p. 510).

A narrativa dá, assim, sentido e significado ao mundo à nossa volta, ajudando-nos a compreendê-lo, e, além disso, contribui, ainda, para a preservação da cultura, uma vez as histórias tradicionais, transmitidas de geração em geração, ao longo do tempo, deixam aos seus leitores determinados valores e importantes ensinamentos e que os levam a olhar o mundo de outra forma.

Em *A análise da Narrativa*, de Jean-Michel Adam e Françoise Revaz, a opinião comum associa, geralmente, a “narrativa” à “ação” e, embora seja uma associação “um pouco apressada”, os autores sugerem uma primeira definição: “A narrativa é, em primeiro lugar, *representação de acções*.” (1997, p. 18). Na perspectiva de Grasser, Golding e Long (1991, citado por Sim-Sim em “O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos”, 2007) a narrativa “é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização...”. Segundo a autora (2007), a narrativa “é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve.” (p. 35).

Em “Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?”, Paulo Nunes da Silva afirma que o “modo narrativo designa (ou integra) textos literários em que intervêm quer o autor, quer as personagens” (2015, p.4). De acordo com o autor, no âmbito do discurso literário, foram estabelecidas três classificações: modos, o primeiro nível de classificação, géneros, o segundo nível, e subgéneros, o terceiro. Desta forma, cada um dos modos literários, narrativo, dramático e lírico, integra “um conjunto finito mas indeterminado de géneros, e cada género integra um conjunto finito mas indeterminado de subgéneros.” (p. 6). O modo narrativo compreende géneros textuais como o romance, a novela, a crónica, a fábula, a lenda, o conto, entre outros.

Segundo Adam (2011, citado por Paulo Nunes da Silva, 2015), os textos narrativos caracterizam-se por apresentar os diversos eventos, com uma relação de causalidade entre si, por ordem cronológica. Os acontecimentos são protagonizados por uma ou mais personagens e, ao longo da narração, as entidades passam por um processo de transformação. Este tipo de texto pode apresentar, no fim, uma lição de moral (p. 12).

De acordo com Adam (2011), as diferentes fases de uma sequência textual, designadas proposições, de um texto do tipo narrativo são as seguintes: entrada-prefácio ou resumo; situação inicial; complicação; (re)ações; resolução; situação final; avaliação ou lição de moral, que pode ou não ser inserida (p. 15). Uma sequência textual refere-se, assim, a um segmento que apresenta uma organização específica dos seus conteúdos. Num texto narrativo, a história começa por apresentar uma situação inicial, que corresponde à apresentação do tempo, do espaço e da situação em que as personagens se encontram. De seguida, o conflito que, ao perturbar o desenvolvimento da história, dará origem às peripécias, ou seja, o conjunto de acontecimentos pelos quais as personagens terão de passar até alcançarem a resolução da complicação. A situação final corresponde ao fim da narração que poderá ou não apresentar uma lição de moral aos leitores.

Num texto narrativo estão presentes sequências descritivas, relativas ao tempo, ao espaço da ação e às personagens da história, e, também, sequências dialogais, com recurso aos verbos introdutórios do discurso que, em cada situação, transmitam melhor os pensamentos, os sentimentos e as intenções de uma personagem. De referir ainda que os textos de tipo narrativo possuem algumas características linguísticas como a presença de construções adverbiais temporais, a utilização do pretérito perfeito e imperfeito, a presença de verbos que expressam estados e ações, o uso de conectores discursivos, a presença de anáforas pronominais, que evitam as repetições desnecessárias.

### **2.3.2. A prática do texto narrativo em sala de aula**

Em *Cultura da Educação* (2000), Bruner refere que o sistema educativo deve ajudar as crianças em crescimento a descobrir uma identidade dentro da sua cultura, afirmando que apenas “na forma narrativa poderá cada qual construir uma identidade e descobrir um lugar na cultura a que pertence. As escolas podem cultivá-la, alimentá-la, deixar de a dar por garantida.” (p. 69).

Em *Ler e Escrever – para uma tipologia textual* (Otília Sousa et al., 2001), é referido que o texto narrativo é o tipo de texto mais universal, sendo, este, o mais estudado nas escolas. A competência narrativa está intrinsecamente relacionada com a

competência discursiva, que integra uma competência comunicativa e uma textual, desenvolvendo-se entre os dois e os quatro anos até estabilizar no final da adolescência (Gonçalves et al. 2011).

A narrativa, enquanto texto literário, possui particularidades capazes de facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que poderá proporcionar aos alunos o alargamento dos seus horizontes culturais, ao mesmo tempo que poderá contribuir para o enriquecimento das suas experiências. De acordo com Otilia Sousa, é fundamental desenvolver a competência narrativa nas crianças, uma vez que “estas aprendem a estabelecer disjunção referencial, a organizar eventos temporalmente e a ter em conta, por um lado, circunstâncias da situação e das acções e, por outro, estados interiores das personagens que incluem motivações, crenças, atitudes.” (2008, p. 14).

Através da leitura, o leitor terá contacto com diferentes realidades, sejam elas reais ou fictícias, e “viverá” diferentes vidas, acompanhando de perto as personagens que o texto lhe apresenta. A narrativa irá contribuir para o enriquecimento do seu conhecimento linguístico, bem como para a sua formação enquanto futuros leitores literários.

Em *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos*, com coordenação de Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso, Fayol (1985, citado por Joana Martins, em “Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos de 7.º e 8.º anos de escolaridade”, 2013) refere que a capacidade das crianças em contar histórias depende mais do modo como essa mesma aprendizagem é efetuada em contexto escolar e não tanto da idade. O desenvolvimento dessa competência em sala de aula contribuirá, portanto, para a compreensão da estrutura e funcionamento de uma narrativa, bem como das suas características específicas. Joana Martins (2013) refere que a textualidade de uma narrativa vai sendo construída “na escrita e na reescrita, na reflexão e tomada de consciência do processo de composição, em interação com os pares (ou com escreventes mais experientes, como é o caso do professor)” (p. 123).

Para além disso, trabalhar textos narrativos em sala de aula fornece ferramentas necessárias à avaliação da competência linguística e comunicativa dos alunos, uma vez que “são bons indicadores da complexidade sintáctico-semântica; dão informação

preciosa sobre competências discursivas, particularmente a construção da referência (nominal e temporal), a continuidade tópica e a articulação textual de frases complexas.” (Gonçalves et al. 2011, p. 53).

### **3. Desenho do estudo**

#### **3.1. Metodologia científica**

Tendo sido exposto, no capítulo anterior, o enquadramento teórico que apoia este projeto de intervenção, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as opções metodológicas subjacentes ao mesmo. Para além da metodologia adotada na implementação do projeto realizado, serão também descritas as ferramentas utilizadas para a recolha de dados, os quais serão posteriormente tratados e analisados no capítulo seguinte.

Com o intuito de dar resposta às questões de investigação e aos objetivos deste projeto, foi adotada a metodologia de investigação-ação, descrita por Coutinho et al. (2009, p. 360) “como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão)”. A realização desta investigação-ação “implica planear, atuar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas.” (Zuber-Skerritt, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363).

Já no contexto educativo, o carácter investigativo e interventivo desta metodologia, é descrito por Sousa (2005) da seguinte forma:

Juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que geralmente é levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si e com os seus alunos. (p.95)

Para Elliot a investigação-ação “integrates teaching and teacher development, curriculum development and evaluation, research and philosophical reflection, into a unified conception of a reflective educational practice” (1991, p. 54).

A metodologia da investigação-ação coloca o professor no papel de investigador, o qual deverá identificar as dificuldades; delinear um plano de ação com estratégias para colmatar a problemática identificada, colocar em prática esse mesmo plano de ação, recolher dados e, posteriormente, refletir sobre eles. Ao longo deste processo, os resultados obtidos deverão conduzir “a reformulações, modificações, ajustamentos e

mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado. (Cohen & Manion, 1987, citados em Sousa, 2005, p. 95).

Este envolvimento do professor enquanto investigador proporcionar-lhe-á a capacidade de realizar uma reflexão crítica constante sobre a sua própria prática, no sentido de identificar os aspetos a melhorar, adequando as estratégias e os métodos de ensino às necessidades dos seus alunos, o que se irá traduzir numa melhoria da sua competência profissional e das aprendizagens.

Perante o acima exposto, a investigação-ação assume-se como uma metodologia bastante importante para o desenvolvimento profissional e para a formação dos professores, na medida em que tem como

finalidade apoiar os professores a lidarem com os desafios e os problemas da prática e a implementarem inovações, de forma refletida. Assim, os professores não só contribuem para melhorar o trabalho, nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional, através da investigação que efetuam. (Cardoso, 2014, p. 34)

O presente projeto de investigação-ação tem como base um ciclo composto pelas etapas de: i) identificação e análise do problema; ii) planificação, que compreende a elaboração de um plano a implementar; iii) implementação da ação, que corresponde à aplicação do plano de ação elaborado; iv) observação, etapa durante a qual se vai observar e descrever a realidade e os efeitos da ação implementada; v) reflexão, etapa que corresponde à avaliação da ação, no sentido de compreender a relação existente entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, e, posteriormente, voltar a planificar, dando origem a um novo ciclo de conhecimento e ação (Coutinho et al., 2009).

É relevante destacar que, devido às restrições inerentes ao próprio estágio, nomeadamente o tempo dedicado à observação das aulas, assim como às várias tarefas relacionadas com o projeto e outras solicitadas pela Professora Titular e, ainda, ao número limitado de aulas disponibilizadas para a Professora Estagiária implementar o seu projeto, embora este siga os princípios da investigação-ação, compreende apenas um ciclo de investigação.

### **3.1.1. Ferramentas de recolha de dados**

Dado que “o investigador tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação de intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua ação” (Coutinho, 2011, p. 317), e que “os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos” (Quivy, 1992, p. 226) foram selecionadas as seguintes ferramentas de recolha de dados, consideradas as mais adequadas ao tipo de informação que se pretendia obter: i) análise documental dos textos produzidos pelos alunos que foram posteriormente avaliados; ii) utilização de um diário do investigador, construído com base na observação direta durante as aulas; iii) questionário.

Uma vez que este estudo incide sobre a competência de produção escrita dos alunos, a análise documental afigurou-se uma ferramenta essencial, pois permitiu analisar com precisão e de forma detalhada os textos produzidos pelos mesmos, tanto na fase de Pré-teste (que permitiu compreender as competências e limitações dos alunos relativamente à expressão escrita para, posteriormente, identificar as estratégias e metodologias a adotar durante o processo de intervenção pedagógica), como na de Pós-teste (para avaliar o impacto da estratégia utilizada na produção de textos narrativos após o processo de intervenção pedagógica), no sentido de perceber as eventuais melhorias registadas, resultantes da implementação dos exercícios do Guião, e, consequentemente, aferir a evolução de cada aluno e da turma no seu todo.

Por sua vez, o diário do investigador constituiu uma ferramenta imprescindível para a investigação, pois permitiu “registar as notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala de aula ou da escola em estudo”. (Esteves, 2008, p.85)

No diário do investigador, foram registadas, na qualidade de observador, informações consideradas relevantes relativas às aulas observadas e lecionadas, nomeadamente o tipo de atividades propostas, o comportamento, a participação, a motivação e o desempenho dos alunos (facilidades e dificuldades demonstradas) durante a realização das mesmas; a postura do professor perante as dificuldades, as estratégias e metodologias utilizadas pelo mesmo, entre outras. Este diário inclui também anotações sobre os vários momentos das aulas lecionadas, as atividades desenvolvidas e as respetivas reflexões sobre o desempenho da Professora Estagiária, as

aprendizagens e as atitudes dos alunos, construindo, assim, um material de reflexão importante para a prática pedagógica. Nesse sentido, Esteves (2008) afirma que o “diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p. 89).

Para uma última recolha de dados, no final do estágio e do ano letivo, foi elaborado um questionário relativo ao trabalho desenvolvido pela Professora Estagiária ao longo do ano, com o intuito de compreender a forma como os alunos se sentiram em relação à eficácia das atividades desenvolvidas (cf. Apêndice 13). Este questionário deveria ter sido distribuído antecipadamente, mas, uma vez mais, devido a constrangimentos relacionados com a falta de tempo e a incompatibilidade horária, não foi possível realizá-lo em sala de aula, tendo sido enviado para os alunos por email. Uma vez que o ano letivo já tinha terminado, apenas quatro alunos responderam, sendo que a escassez de dados não possibilitou a avaliação da percepção dos alunos no que diz respeito a eventuais melhorias sentidas, resultantes da implementação do Guião aplicado pela Professora Estagiária (cf. Anexo 3).

## **4. Plano de ação**

O presente capítulo dedica-se à apresentação do plano de ação do Projeto de Investigação, desenvolvido durante o estágio pedagógico, na Escola Secundária Alexandre Herculano, ao longo do ano letivo 2023/2024. Foi realizado um ciclo de investigação-ação, correspondente ao 3.º período letivo.

### **4.1. Aula zero**

A aula zero do 7.º A realizou-se no dia 5 de dezembro de 2023 e teve a duração de cem minutos. Uma vez que não foi possível lecionar os conteúdos previstos, deu-se-lhes continuidade na aula seguinte, dia 7 de dezembro, com a duração de cinquenta minutos. Ambas as aulas se centraram, essencialmente, no domínio da Educação Literária, em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (2018) do 7.º ano de escolaridade. As atividades realizadas, ao longo da aula, contribuíram para definir a área de intervenção pedagógica.

#### **4.1.1. Prática letiva**

Na presente aula, fez-se a passagem dos textos dos media, lecionados pela Professora Titular da turma, para o Texto Literário. A escolha em introduzir o texto literário é também corroborada pelas *Aprendizagens Essenciais de Português* que consideram “um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa” e “a formação consolidada de leitores” como sendo “competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (p. 2). Por fim, note-se que as mesmas aprendizagens destacam a importância do domínio da Educação literária, na medida em que “abre possibilidade de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua” (p. 3), uma vez que, o texto literário enquanto “objeto”, desenvolve as competências de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua.

Na primeira parte da aula, realizou-se uma atividade de motivação para a leitura através da observação e descrição de uma pintura a óleo de Louis Katzenstein (séc. XIX). A pintura retratava os Irmãos Grimm num momento em que se encontravam a registar, por escrito, uma história contada por Dorothea Pierson Viemann. Após a observação, houve um momento de reflexão e, de seguida, a Professora solicitou aos alunos que apresentassem as suas perspetivas sobre a pintura em questão.

*Figura 1 - Aula zero: Diapositivo 1*

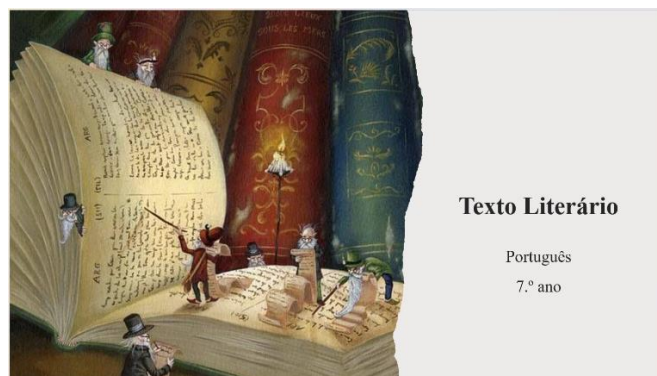


*Figura 2 - Aula zero: Diapositivo 2*



No diapositivo seguinte, surgiu o provérbio popular “Quem conta um conto... acrescenta um ponto” e a Professora Estagiária questionou se o mesmo seria um bom título para dar à pintura. À pergunta, a maioria dos alunos chegou à mesma conclusão: à medida que as histórias vão sendo transmitidas de geração em geração, novos aspetos vão sendo introduzidos por quem as conta. Por último, e para encerrar a presente atividade, foi feita uma breve contextualização histórico-literária sobre a literatura de tradição oral e a importância dos Irmãos Grimm para a literatura ocidental.

Figura 3 - Aula zero: Diapositivo 3



Após a atividade de motivação, foi realizada a leitura e a análise de um texto narrativo, o conto popular “A Lua”, dos Irmãos Grimm (cf. Apêndice 1). Verificamos frequentemente que a leitura de narrativas longas se revela uma prática desmotivadora para os alunos. O conto é uma narrativa breve e, segundo o *Dicionário de Narratologia*, a concentração e a linearidade da sua ação são características que seduzem o leitor (1987). Neste sentido, a introdução de um conto constituiu uma estratégia eficaz para motivar os alunos para a sua leitura e análise.

O objetivo geral da aula zero foi o promover o desenvolvimento da competência narrativa a partir da interpretação, conjunta, do conto em questão. Relativamente aos objetivos específicos, pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- compreender e interpretar o texto em função do género literário – conto.
- reconhecer a estrutura e o funcionamento de uma narrativa, identificando as suas categorias específicas e principais características.
- exprimir (oralmente) ideias pessoais sobre os textos lidos.

Após a leitura do texto e de forma a esclarecer as dúvidas relativas ao vocabulário, os alunos realizam um exercício lexical, permitindo assim uma melhor compreensão do texto.

Figura 4 - Aula zero: Diapositivo 4

1. Retira do texto palavras ou expressões com o mesmo significado dos itens apresentados.

- a) antigamente (1.º parágrafo, 1.1): Antanho \_\_\_\_\_
- b) administrador; governador (1.º parágrafo, 1.8): regedor \_\_\_\_\_
- c) antiga moeda alemã e austríaca (1.º parágrafo, 1.10): táler \_\_\_\_\_
- d) fazer descer (2.º parágrafo, 1.16): arriou-a \_\_\_\_\_
- e) alegraram-se (2.º parágrafo, 1.17): regozijaram-se \_\_\_\_\_
- f) revoltoso (5.º parágrafo, 1.33): amotinado \_\_\_\_\_
- g) exércitos (5.º parágrafo, 1.34): milícias \_\_\_\_\_
- h) detrotaram (5.º parágrafo, 1.34): rechacaram \_\_\_\_\_

No segundo bloco de cinquenta minutos, a ação do conto foi analisada em conjunto, através do preenchimento de uma tabela com os elementos textuais do conto (cf. Apêndice 1). Durante a realização e correção deste exercício, a Professora Estagiária recordou, com a colaboração dos alunos, a estrutura de um texto narrativo e identificou as suas categorias específicas (cf. Apêndice 2).

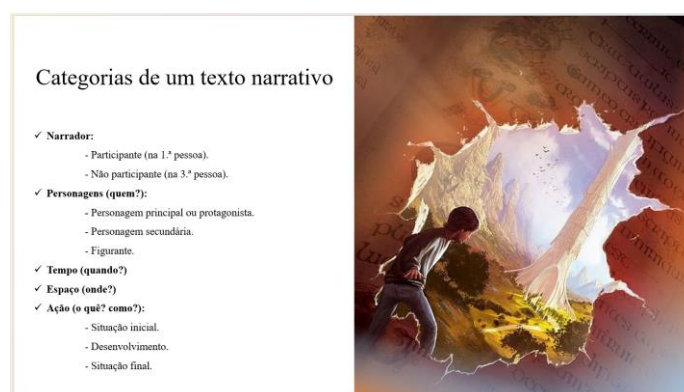
Na aula do dia 7 de dezembro, e para concluir o estudo do conto em questão, os alunos realizaram uma atividade de preenchimento lacunar, completando um texto sobre as características de um conto de tradição popular. No final, e como forma de consolidar os conteúdos, a Professora apresentou e explorou, ainda, um esquema-síntese sobre as características de uma narrativa.

Figura 5 - Aula zero: Diapositivo 5

**Texto narrativo: o conto de tradição popular**

Um conto de tradição popular é uma narrativa transmitida oralmente de geração em geração. É uma narrativa breve que apresenta uma ação simples, dividida em três momentos: situação inicial, desenvolvimento e situação final. A ação localiza-se num tempo e num espaço indefinidos. As personagens surgem em número reduzido e, normalmente, são anónimas. Os contos têm uma função essencialmente lúdica, ou seja, procuram entreter o seu ouvinte ou o seu leitor. No entanto, alguns contos apresentam uma função moralizadora, transmitindo um ensinamento.

Figura 6 - Aula zero: Diapositivo 6



Fonte: Imagens *Pinterest*

#### 4.1.1.1. Dados obtidos

Após a aula zero, foram registados, no diário de investigador, os dados relativos ao desempenho dos alunos nas atividades propostas pela Professora Estagiária. A partir da observação direta, verificou-se:

- a facilidade na interpretação do texto;
- o entusiasmo pelo enredo, que facilitou a participação dos alunos; mas, também, a desilusão, perante o facto de o texto ser uma narrativa tão curta;
- a vontade de dar continuidade à história;
- que as aprendizagens adquiridas nos anos letivos anteriores, no que diz respeito à estrutura (situação inicial; desenvolvimento; desfecho da história), às categorias e características específicas de um texto narrativo (conto) necessitavam de ser consolidadas.

#### 4.2. Ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, correspondente ao ciclo de investigação-ação deste projeto, decorreu ao longo do 2.º e 3.º períodos letivos. A intervenção iniciou-se com a aplicação do Pré-teste e, posteriormente, foram realizadas diversas atividades, implementadas pela Professora Estagiária, com o objetivo de superar as dificuldades detetadas inicialmente. Para encerrar o ciclo de investigação-

ação, foi realizado um Pós-teste que possibilitou a realização de uma reflexão, relativamente à eficácia das estratégias aplicadas durante o estágio pedagógico numa turma de sétimo ano de escolaridade.

#### **4.2.1. Pré-teste (diagnose)**

Após a primeira fase interventiva, seguiu-se a Fase de Diagnose, que consistiu na aplicação da primeira atividade de escrita (cf. Apêndice 3), inserida no próprio teste de avaliação do 2.º período, elaborado com a orientação da Professora Orientadora.

Os domínios da Educação Literária, Gramática e Oralidade (Compreensão Oral) foram realizados no dia 20 de fevereiro, num bloco de cem minutos. A Leitura e a Escrita, realizaram-se no dia 22 de fevereiro, num bloco de cinquenta minutos. De referir que vinte e um alunos realizaram a Expressão Escrita, uma vez que um aluno da turma se manteve na turma *Ninho*. Os alunos que não conseguiram concluir os seus textos até ao final da aula, tiveram a oportunidade de concluí-los na aula do dia 27 de fevereiro.

Com vista a facilitar o processo de escrita aos alunos, a composição foi ao encontro do texto de Educação Literária, a “História de Dante e Beatriz”, uma das narrativas encaixadas na obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, lecionada pela Professora Orientadora. O seguinte enunciado, elaborado pela Professora Estagiária, solicitava aos alunos a produção de um texto narrativo.

##### **4.2.1.1. Apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados**

Para a correção dos testes escritos, foram elaborados critérios de classificação específicos, baseados nos critérios de avaliação de escrita dos exames nacionais: as provas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, correspondentes aos anos de 2009 (2.ª chamada), 2016 (2.ª fase) e 2023 (1.ª fase).

Tabela 1 - Dados recolhidos do Pré-teste

| Texto Narrativo - Conto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Parâmetro A: Género e Formato Textual</b></p> <p>Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao <u>género</u> – texto narrativo (conto).</p> <p>O texto deve incluir:</p>                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                              |
| <p>✓ uma situação inicial (localização espaço-temporal da ação, apresentação das personagens e a situação em que se encontram);</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p><b>14/21</b> alunos cumpriram, de modo geral, as características da situação inicial.</p> |
| <p>✓ desenvolvimento (introduzindo diferentes acontecimentos e peripécias);</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p><b>18/21</b> alunos introduziram diferentes acontecimentos e peripécias.</p>              |
| <p>✓ desfecho adequados.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p><b>11/21</b> alunos redigiram um desfecho adequado.</p>                                   |
| <p align="center"><b>Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação</b></p> <p>Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao <u>tema</u> (imaginar uma aventura vivida por um herói ou uma heroína, criado(a) por ti, que terá de ultrapassar os mais diversos perigos e desafios no tempo histórico e local reais ou ficcionais que escolheres).</p> <p align="right"><b>2/21</b> alunos não cumpriram o tema.</p> |                                                                                              |
| <p>Tendo em conta os seguintes aspetos:</p> <p>✓ informação pertinente;</p> <p>✓ progressão temática evidente;</p> <p>✓ abertura, desenvolvimento e desfecho adequados.</p> <p>✓ vocabulário variado e adequado.</p>                                                                                                                                                                                                     | <p><b>13/21</b> alunos cumprem, de modo geral, os aspetos apresentados.</p>                  |
| <p align="center"><b>Parâmetro C: Organização e Coesão Textual</b></p> <p>Redige um texto organizado, estruturado e coeso, em que, de um modo geral:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                              |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ✓ demarca adequadamente as diferentes partes do texto (por exemplo, marca os parágrafos, recorre a marcadores discursivos...);             | <p><b>6/21</b> alunos demarcam adequadamente as diferentes partes do texto (marcam parágrafos).</p> <p><b>13/21</b> alunos recorrem a marcadores discursivos.</p> <p><u>Falhas detetadas:</u> constante repetição dos seguintes marcadores: “Então...”, “Quando...”, “Depois...”.</p> |
| ✓ usa processos variados de articulação interfrásica (por exemplo, recorre a conectores de tempo, de sequencialização...);                 | <b>9/21</b> alunos recorrem, de um modo geral, a conectores de tempo, de sequencialização...                                                                                                                                                                                          |
| ✓ recorre a cadeias de referência adequadas (por exemplo, faz substituições nominais e pronominais...);                                    | <p><b>5/21</b> alunos fizeram substituições nominais e pronominais.</p> <p><u>Falhas detetadas:</u> verificou-se que alguns alunos não fizeram substituições nominais e pronominais.</p>                                                                                              |
| ✓ assegura a manutenção da coesão temporal (através de tempos e modos verbais, de advérbios de tempo...).                                  | <b>8/21</b> alunos asseguram a manutenção da coesão temporal.                                                                                                                                                                                                                         |
| <p align="center"><b>Parâmetro D: Morfologia, Sintaxe e Pontuação</b></p> <p>De um modo geral, redige um texto em que:</p>                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| ✓ domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção, regências verbais, argumentos do verbo); | <p><b>13/21</b> alunos apresentam incorreções pontuais nos processos de conexão intrafrásica.</p> <p><b>8/21</b> alunos apresentam muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.</p>                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p><u>Falhas detetadas:</u> verificou-se que nem sempre há concordância verbal. Se a história do aluno remete para um tempo passado, utilizam-se as formas verbais no pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo. Contudo, alguns alunos recorreram ao presente do indicativo.</p>                                                                                    |
| ✓ pontuação.                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>9/21</b> alunos pontuam <u>sem seguir sistematicamente as regras</u>, mas a inteligibilidade do discurso não é afetada.</p> <p><b>12/21</b> alunos pontuam de forma assistemática, com infrações das regras elementares.</p> <p><u>Falhas detetadas:</u> frases muito extensas, <u>sem vírgulas</u>, <u>sem pontos finais</u>, dificultando a leitura do texto.</p> |
| <p align="center"><b>Parâmetro E: Correção Linguística</b></p> <p>Foram considerados os seguintes erros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acentuação;</li> <li>- translineação de palavras;</li> <li>- uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial;</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| De 0 a 4 erros                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>9/21</b> alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| De 5 a 10 erros                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>9/21</b> alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| De 11 a 16 erros                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>1/21</b> alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b><u>Observação:</u></b> A caligrafia elegível de um texto permitiu contabilizar apenas dois erros. De referir que não foram contabilizados os erros ortográficos do texto de um aluno com dislexia.</p>                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Durante a realização da atividade, os alunos solicitavam frequentemente a ajuda das Professoras presentes na sala de aula, no sentido de esclarecerem as suas dúvidas,

demonstrando, uma vez mais, insegurança e falta de autonomia no processo de produção de escrita. A partir da análise documental das produções textuais dos alunos, foram, assim, recolhidos os seguintes dados:

- Desrespeito pela delimitação adequada das diferentes partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- Desrespeito pela demarcação de parágrafos;
- Ausência de coesão gramatical (substituições nominais e pronominais); coesão frásica; interfrásica e temporal;
- Ausência de um fio condutor entre as ideias do texto;
- Presença de marcas de registo oral;
- Incumprimento das regras de pontuação;
- Erros de ortografia (acentuação / translineação de palavras / uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial).

De referir que foi, ainda, constatado que os alunos não recorreram nem à planificação do texto nem à sua revisão, limitando-se apenas à textualização. Aquando da entrega das composições, a Professora Estagiária chamou a atenção dos alunos para os aspetos anteriormente elencados, procedendo a uma reflexão conjunta dos mesmos para a qualidade da produção escrita.

No que diz respeito à estrutura do texto, quase todos os alunos foram capazes de apresentar, na situação inicial, as personagens, o tempo e o espaço da ação. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 7 – Pré-teste: Primeiro exemplo de uma situação inicial num texto narrativo

aventura). [20 pontos]

Foi uma vez, um menino que vivia  
numa aldeia, perto de um rio, era  
um menino, chamado, e trabalhava  
em uma fazenda, na cidade, mais  
perto da aldeia, e um dia, o menino  
chamado Augusto, que significava Augusto  
significa nome dado quando de império  
foi, Augusto, aqui da escola, e quando eu  
vi, para a fazenda, de que, quando foi,  
e o menino Augusto, quando, com o seu  
pai, deu, dando, dele.

Figura 8 - Pré-teste: Segundo exemplo de uma situação inicial num texto narrativo

Uma vez, há dezasseis dias atrás, havia um grande  
 Rei português, nascido na madeira. Um certo dia chegou  
 uma princesa bela, com olhos cor de esmeralda e com  
 o cabelo preto e pedia um favor ao nome do rei. O rei  
 o seu pai, o rei de Portugal, o nome do rei. O rei  
 pensar dois reinos, mas a primeira disse que ele teria  
 de pagar por uma série de coisas, entre elas estava  
 derrotar o melhor lutador do mundo e de pagar por  
 uma florista mágica de uma maldição.

No que concerne ao desenvolvimento da história, a maioria dos alunos foi capaz de apresentar o conflito e as peripécias de forma adequada. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 9 - Pré-teste: Primeiro exemplo do desenvolvimento de uma narrativa

Num dia normal, Pandinha estava  
 a desenhar, até que um desconhecido que  
 o seu fiel amigo fingurino foi rastado  
 e estava na cabe de Claudia Lagarta.  
 A Claudia ~~era~~ e a ~~gostava~~ Lagarta no  
 mundo que mais gostava animasse  
 pessoas, mas ninguém sabe onde  
 fica a cabe de Claudia.

Figura 10 – Segundo exemplo do desenvolvimento de uma narrativa

Foi assim a Mickey ~~sempre~~ que passou por  
 algumas aventuras para chegar ao rei, a  
 primeira aventura foi chegar a mansão do  
 Dr. Trump, passou pelas seguranças e matou o  
 Dr. Trump e jogou o corpo dele no oceano  
 atlântico, e a já sempre durante isso  
 na jornada americana, ele tinha que matar  
 o inimigo. Todas as dias entre eles, cabos, galinhas,  
 galinhas, patas entre outros, para conseguir  
 sobreviver, ele tinha que encontrar o baço e o  
 lago que havia lá, ele descobriu uma cabana  
 feita de palmeiras, quando faltava uma semana  
 para acabar a sua aventura, ele teve a ideia  
 que a sua mulher morreu a Dr. Dinha Felpetele,  
 ele teve quase para desistir mas ele teve força  
 e coragem e avançou para a sua última aventura  
 de que era lutar contra o rei, ele

Relativamente à situação final, verificou-se que alguns alunos não lhe atribuíram grande importância, redigindo um desfecho “apressado”, como podemos verificar nos exemplos que se seguem:

a (144) lentes de resina firm todas as lentes com  
as lentes e um trabalho que não se pode o mesmo  
e os mesmos resultados que todos os outros.

PRÉSSO 11 2030

Colaboração para  
O Dia Brasil

Agrupamento de Escolas Aquino Rangelano - Av. Camé 4300-096 - Porto  
Fax: 3539-7388 - Telex: 3539082 - Fax: 3539-0103  
Email: secretaria@esq.org

12.7.

Foto realizada com sistema que não é mais  
usada no momento de trabalho.

Marjareda não se despediu para o lar e pegou as roupas para o corte de Marjareda um dos <sup>seus</sup> filhos em o Presidente da república, agradeceu-lhe muito por ter lhe salvado a vida e deu-lhe uma recompensa de 5 milhões de euros e disse que seria muito grato por ela <sup>isso</sup> ser.

F. todos foram resolvido!

Figura 13 - Pré-teste: Primeiro exemplo de um excerto de um texto narrativo

Em uma vez uma Revolução chamada murir que tinha um  
outro lado Especial. Era sobre as duas coisas  
as crianças que estavam em situações e hospitais longe  
da cidade e que não explorou e ele foi sobre muitos  
crianças que estavam em perigo e foi deixado as crianças  
nas mãos que estavam o ~~seu~~ governo dos seus  
filhos, certo dia a primeira teve a ordem para  
deixar e um novo filho e foi lá mesmo que come  
ceram crianças que estavam lá e não a casa que estava  
a comunidade e ele ~~era~~ com alguns estudantes com  
a sua família e quando ficou todos agudizados com  
ele fugiu e não falamos que era sobre a morte  
e os outros agudizados não todo porque ele foi

Figura 14 - Pré-teste: Segundo exemplo de um excerto de um texto narrativo

Existia um herói chamado Shankbay, ele tinha todos os poderes, ele era muito forte venceu todos os seres da sua cidade, até que um dia ele teve uma ruína até que viu vários monstros com bicos entoados fornecidos com ETS, tinham vários braços tipo falcões e foram atacar a cidade de Shankbay com o seu poder do água atirou na cara de alguns deles, e isso que Shankbay não a deixou destruir a cidade dele, um raio mas ainda tinha bastante para Shankbay derrotar, tinha uma muito forte, Shankbay tinha uma mulher que também era uma heróica chamada Tiaga tinha o poder da Foice e da lava e Shankbay qual

#### 4.2.2. Trabalho interventivo

Perante a necessidade de melhorar a competência de escrita dos alunos, foi, então, desenvolvido um trabalho interventivo, em diferentes momentos do 3.º período letivo, para ajudá-los a ultrapassar as dificuldades sentidas e observadas.

O Guião de Escrita, inicialmente delineado, incluía atividades de manipulação textual; exercícios que incidiam sobre a estrutura, as categorias e as características específicas de um texto narrativo (conto); exercícios de coesão e coerência textual; conectores discursivos para expressar a sequência dos acontecimentos; processos de caracterização de espaços e personagens; criação de diálogo; e era também composto por uma atividade de escrita coletiva, que procurava ensinar a planificar, a redigir e a rever um texto narrativo.

É importante salientar que o modelo de escrita inicialmente elaborado sofreu diversos ajustes, resultantes não só de sugestões, mas também de alterações realizadas pela Professora Orientadora. Perante o exposto, acabou por não ser possível aplicar o Guião de Escrita inicial. As sucessivas alterações atrasaram a implementação do tema do Projeto de Investigação-Ação, pelo que o Guião de Escrita acabou por se tornar incompatível com os conteúdos lecionados pela Professora Orientadora. Assim, apenas foram colocadas em prática algumas das atividades elaboradas: os exercícios de pontuação e a atividade de escrita coletiva, que tiveram de ser, posteriormente, adaptados consoante os conteúdos programáticos. Porém, no decurso do plano de intervenção, a Professora Estagiária criou novas atividades: exercícios de

pronominalização e também exercícios de transformação do discurso direto em indireto e vice-versa.

#### **4.2.2.1. Primeira prática letiva**

No dia 23 de abril de 2024, numa aula de cinquenta minutos, foi aplicada uma ficha de gramática (cf. Apêndice 4), elaborada pela Professora Estagiária, que incidiu na pronominalização, uma vez que, nas composições do Pré-teste, os alunos demonstraram dificuldades em fazer substituições nominais e pronominais. De referir, ainda, que os alunos realizaram a ficha em grupos de quatro.

Os pronomes pessoais referem-se, normalmente, às entidades que intervêm no discurso ou às pessoas de quem se fala. Os pronomes podem desempenhar várias funções sintáticas e o seu uso adequado evita repetições desnecessárias de elementos da frase (nomes e grupos nominais), contribuindo, assim, para a coesão e coerência de um texto. Os pronomes pessoais podem assumir uma forma tónica ou átona.

Neste caso, os pronomes pessoais tónicos desempenharam, no texto, a função sintática de sujeito, surgindo antes do verbo. Os pronomes pessoais átonos encontram-se, sempre, associados ao verbo. Podem ser colocados antes da forma verbal: nas frases negativas (ou com palavras com valor negativo: *jamais, nunca, ninguém...*), nas frases do tipo interrogativo (iniciadas pelos pronomes interrogativos ou por advérbios), nas frases com verbos antecidos de pronomes indefinidos (*alguém, ninguém, todos...*) e de determinados advérbios (*bem, mal, ainda, sempre, talvez...*). Podem ser colocados no interior da forma verbal, em frases com verbos no futuro e no condicional; e podem, também, ser colocados depois da forma verbal, nas frases afirmativas. Consoante a terminação das formas verbais, os pronomes pessoais átonos podem apresentar-se nas seguintes formas:

- -lo, -la, -los, -las, com formas verbais terminadas em -r, -s, -z, levando à supressão das respetivas consoantes.
- -no, -na, -nos, -nas, com formas verbais terminadas em sílaba nasal (-ão, -õe, -am, -em).

O primeiro exercício da ficha de gramática apresentava um excerto, retirado do conto “Ladino”, de Miguel Torga, com algumas repetições, propositadamente acrescentadas pela Professora Estagiária. O objetivo era, portanto, reescrever o excerto, substituindo as expressões sublinhadas por pronomes, obtendo, assim, a versão do narrador do conto “Ladino”. A maioria dos alunos apresentou dificuldades durante a realização do primeiro exercício e muitas das expressões destacadas no texto não foram corretamente substituídas por pronomes, tal como revelam os três exemplos:

Figura 15 - Pronominalização: Primeiro exemplo de um excerto reescrito

1. O excerto que se segue foi retirado de um conto de Miguel Torga. Contudo, o narrador recorreu à pronominalização para evitar repetições.

1.1. Reescreve-o, substituindo as expressões sublinhadas por **pronomes**, obtendo, assim, a versão do narrador do conto “Ladino”.

A mãe, coitada, bem entusiasmava o Ladino. A mãe, a ver se convencia o Ladino, punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picar o Ladino como se pica um boi. Pois sim!

Miguel Torga, “Ladino” in Bichos, Alfragide, 2008, pp. 63-67 (adaptado)



Handwritten student response (Figure 15):

A mãe, coitada, bem entusiasmava - o. Ela, a ver se convencia - o. Punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

2. Atenta nas seguintes frases.

Figura 16 - Pronominalização: Segundo exemplo de um excerto reescrito

1. O excerto que se segue foi retirado de um conto de Miguel Torga. Contudo, o narrador recorreu à pronominalização para evitar repetições.

1.1. Reescreve-o, substituindo as expressões sublinhadas por **pronomes**, obtendo, assim, a versão do narrador do conto “Ladino”.

A mãe, coitada, bem entusiasmava o Ladino. A mãe, a ver se convencia o Ladino, punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picar o Ladino como se pica um boi. Pois sim!

Miguel Torga, “Ladino” in Bichos, Alfragide, 2008, pp. 63-67 (adaptado)



Handwritten student response (Figure 16):

A mãe coitada, bem entusiasmava - o. Ela, a ver se convencia - o. Punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picar o Ladino como se pica um boi. Pois sim!

Figura 17 - Pronominalização: Terceiro exemplo de um excerto reescrito

1. O excerto que se segue foi retirado de um conto de Miguel Torga. Contudo, o narrador recorreu à pronominalização para evitar repetições.

1.1. Reescreve-o, substituindo as expressões sublinhadas por **pronomes**, obtendo, assim, a versão do narrador do conto "Ladino".

A mãe, coitada, bem entusiasmava o Ladino. A mãe, a ver se convencia o Ladino, punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picar o Ladino como se pica um boi. Pois sim!

Miguel Torga, "Ladino" in Bichos, Alfragide, 2008, pp. 63-67 (adaptado)



A mãe, coitada, bem entusiasmava-a. Ela a ver se convencia-o. punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! ele é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir-lhe que as asas aguentassem-o. o pai danado, só argumentava às bicadas, a picar-lhe como se pica um boi. pois sim!

Com determinados advérbios, neste caso, o “bem”, o pronome pessoal átono deve surgir antes da forma verbal. A conjunção subordinativa condicional “se”, que exprime uma possibilidade, obriga a que o pronome seja colocado antes do verbo. Quando uma frase contém uma palavra com valor negativo, o pronome não pode surgir depois da forma verbal, mas, sim, antes. Por fim, a forma verbal “picar” termina em “-r” e, como tal, a consoante terá de ser suprimida, dando origem à forma “-lo”, desempenhando a função sintática de complemento direto.

No segundo exercício, os alunos reescreveram um conjunto de frases, substituindo, em cada uma, o complemento direto ou indireto pelo pronome pessoal adequado. A maioria dos alunos foi capaz de fazer corretamente a maior parte das substituições, excetuando os casos em que a forma verbal terminava em “-z” e em sílaba nasal. Vejamos os três seguintes exemplos:

Figura 18 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 2

2. Atenta nas seguintes frases.  
2.1. Reescreve-as, substituindo o complemento direto ou indireto pelo pronome pessoal adequado.

a. A mãe incentivava o pardal.  
*A mãe incentivava-o.* ✓

b. Ele não queria ouvir as cantigas.  
*Ele não queria ouvir-las.* ✗

c. O pai, danado, deu bicadas ao seu filho.  
*O pai, danado, deu-lhe bicadas.* ✓

d. Quando deixarás o ninho?  
*Quando o deixarás?* ✓

e. Os seus pais mantêm a esperança perante a situação do seu filho.  
*Os seus pais mantêm-na perante a situação do seu filho.* ✓

f. Como ajudaram o vosso filho?  
*Como lhe ajudaram?* ✓

g. Ladino fechou os olhos e fez o impossível.  
*Ladino fechou os olhos e fez-o.* ✗

h. O pardal deu uma grande alegria aos seus pais.  
*O pardal deu-lhes uma grande alegria.* ✓

PESSOAS 2030  
Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
Telef. 225371838 - Tlm. 938368852 - Fax 225365502  
Email: secretaria@esah.org

Figura 19 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 2

2. Atenta nas seguintes frases.  
2.1. Reescreve-as, substituindo o complemento direto ou indireto pelo pronome pessoal adequado.

a. A mãe incentivava o pardal.  
*A mãe incentivava-o.* ✓

b. Ele não queria ouvir as cantigas.  
*Ele não queria ouvir-las.* ✓

c. O pai, danado, deu bicadas ao seu filho.  
*O pai, danado, deu-lhe bicadas.* ✓

d. Quando deixarás o ninho?  
*Quando o deixarás?* ✓

e. Os seus pais mantêm a esperança perante a situação do seu filho.  
*Os seus pais mantêm-na perante a situação do seu filho.* ✓

f. Como ajudaram o vosso filho?  
*Como lhe ajudaram?* ✓

g. Ladino fechou os olhos e fez o impossível.  
*Ladino fechou os olhos e fez-o.* ✗

h. O pardal deu uma grande alegria aos seus pais.  
*O pardal deu-lhes uma grande alegria.* ✓

PESSOAS 2030  
Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
Telef. 225371838 - Tlm. 938368852 - Fax 225365502  
Email: secretaria@esah.org

No terceiro exercício, os alunos transformaram frases na forma afirmativa na negativa e vice-versa, fazendo as alterações necessárias. Aquando da transformação, a maioria dos alunos soube colocar corretamente o pronome na frase, excetuando os casos em que, mais uma vez, a forma verbal terminava em “-z”; em que a frase interrogativa, na afirmativa, obrigava, neste caso, a que o pronome viesse à direita do verbo; em que a o pronome átono “no”, numa frase afirmativa, deveria assumir a forma do pronome “o”, na frase negativa; e outros casos pontuais em que os alunos nem sempre colocaram o pronome à esquerda da forma verbal, nas frases negativas, ou à direita, nas frases afirmativas. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 20 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 3

3. Atenta na seguinte tabela.  
3.1. Coloca as seguintes frases na **forma afirmativa** ou **negativa**, fazendo as alterações necessárias.

| Forma afirmativa                   | Forma negativa                          |
|------------------------------------|-----------------------------------------|
| A mãe dava-lhe bons conselhos.     | A mãe não lhe dava bons conselhos. ✓    |
| O primeiro voo o fez mais forte. X | O primeiro voo não o fez mais forte. ✓  |
| A sua coragem vos surpreendeu?     | A sua coragem não vos surpreendeu? ✓    |
| O mundo, lá em baixo, encantou-o!  | O mundo, lá em baixo, não o encantou. ✓ |
| Os irmãos de Ladino ignoraram-no.  | Os irmãos de Ladino não o ignoraram. ✓  |
| A mãe o deixou voar novamente. X   | A mãe não o deixou voar novamente. ✓    |

Figura 21 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 3

3. Atenta na seguinte tabela.  
3.1. Coloca as seguintes frases na **forma afirmativa** ou **negativa**, fazendo as alterações necessárias.

| Forma afirmativa                   | Forma negativa                          |
|------------------------------------|-----------------------------------------|
| A mãe dava-lhe bons conselhos.     | A mãe não lhe dava bons conselhos. ✓    |
| O primeiro voo fez-o mais forte. X | O primeiro voo não o fez mais forte. ✓  |
| A sua coragem vos surpreendeu? X   | A sua coragem não vos surpreendeu? ✓    |
| O mundo, lá em baixo, encantou-o!  | O mundo, lá em baixo, não o encantou. ✓ |
| Os irmãos de Ladino ignoraram-no.  | Os irmãos de Ladino não o ignoraram. ✓  |
| A mãe deixou-o voar novamente. ✓   | A mãe não o deixou voar novamente. ✓    |

Figura 22 - Pronominalização: Terceiro exemplo do exercício n.º 3

3. Atenta na seguinte tabela.  
3.1. Coloca as seguintes frases na **forma afirmativa** ou **negativa**, fazendo as alterações necessárias.

| Forma afirmativa                   | Forma negativa                          |
|------------------------------------|-----------------------------------------|
| A mãe dava-lhe bons conselhos.     | A mãe não lhe dava bons conselhos. ✓    |
| O primeiro voo fez-o mais forte. X | O primeiro voo não o fez mais forte. ✓  |
| A sua coragem vos surpreendeu? X   | A sua coragem não vos surpreendeu? ✓    |
| O mundo, lá em baixo, encantou-o!  | O mundo, lá em baixo, não o encantou. ✓ |
| Os irmãos de Ladino ignoraram-no.  | Os irmãos de Ladino não o ignoraram. ✓  |
| A mãe deixou-o voar novamente. ✓   | A mãe não o deixou voar novamente. ✓    |

4. Atenta na seguinte frase.

No quarto exercício, os alunos reescreveram quatro frases, recorrendo aos advérbios entre parênteses e fazendo as alterações necessárias. A maioria dos alunos não demonstrou dificuldades durante a realização deste exercício, posicionando corretamente o pronome na frase. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 23 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 4

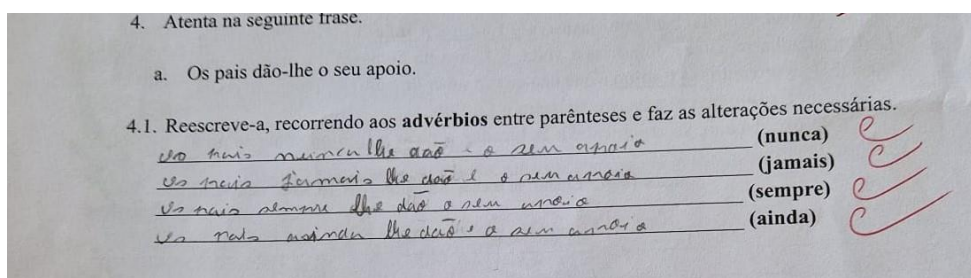
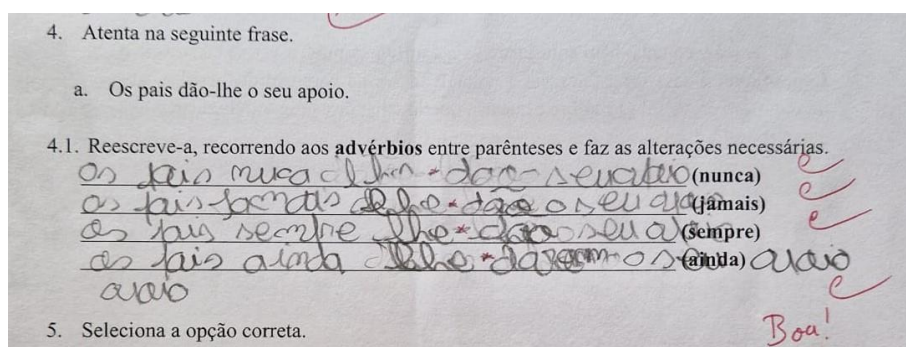


Figura 24 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 4



O último exercício apresentava quatro frases com formas verbais no futuro do indicativo e no condicional, em que o pronome pessoal deve surgir no interior da forma verbal. Durante a realização do mesmo, verificou-se uma dificuldade generalizada. Vejamos alguns exemplos:

Figura 25 - Pronominalização: Primeiro exemplo do exercício n.º 5

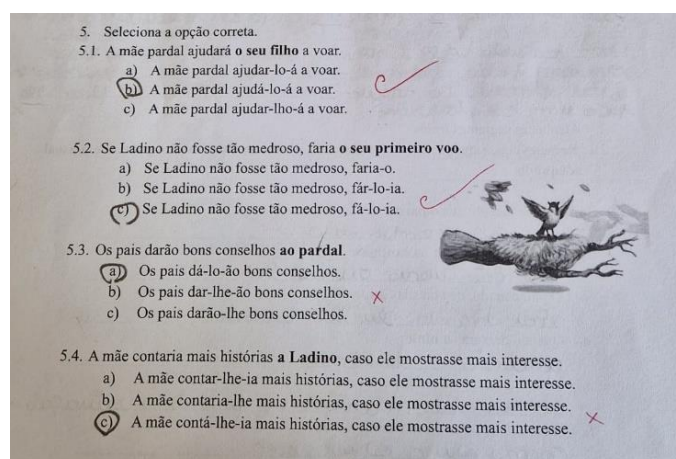
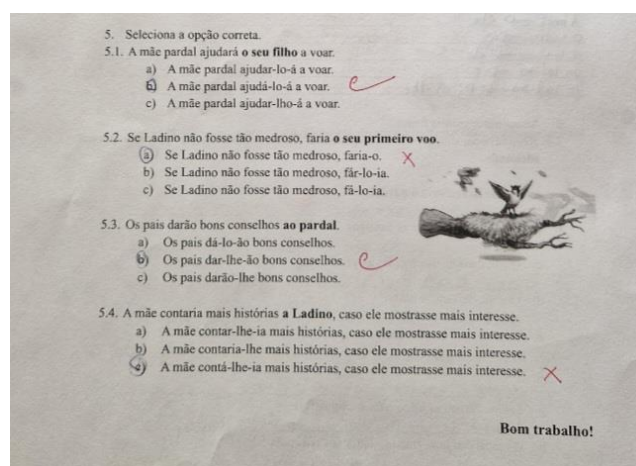


Figura 26 - Pronominalização: Segundo exemplo do exercício n.º 5



No dia 26 de abril, numa aula de cinquenta minutos, procedeu-se à correção conjunta da ficha em questão (cf. Apêndice 5), chamando a atenção dos alunos para as regras da pronominalização e esclarecendo as suas dúvidas.

#### 4.2.2.2. Segunda prática letiva

Neste mesmo dia, no final da aula, foi distribuída, pela turma, uma ficha de gramática (cf. Apêndice 6), elaborada pela Professora Estagiária, que incidiu na coesão e coerência textual, uma vez que nas composições do Pré-teste os alunos redigiram frases muito extensas, não cumprindo as regras de pontuação. Devido ao facto de a Professora Orientadora ter de avançar com a leção dos conteúdos, a ficha em questão foi entregue como tarefa a ser realizada em casa. Devido ao mesmo motivo, também não foi possível corrigi-la em conjunto com a turma. Desta forma, e com base nos dados recolhidos através da análise das fichas recebidas, a pontuação foi trabalhada de outra forma numa fase posterior.

O primeiro exercício apresentava um conjunto de frases sem pontuação. Os alunos foram capazes de pontuar adequadamente a maioria das frases, excetuando a frase da alínea e). Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 27 - Coesão e coerência: exemplo do exercício n.º 1

1. As frases que se seguem não respeitam as regras de escrita, uma vez que não estão pontuadas.  
1.1. Coloca em cada frase a pontuação adequada, de modo a torná-la correta.

a) Gostariam de ir ao teatro  
Gostariam de ir ao teatro?

b) A professora disse A peça começará dentro de breves instantes  
A professora disse: "A peça começará dentro de breves instantes."

c) De repente o ator entra em cena e espanta os espectadores  
De repente o ator entra em cena e espanta os espectadores.

d) Fui à biblioteca e requisitei quatro livros de Alice Vieira Rosa, minha irmã Rosa Leandro, Rei da Helvia Chocolate à Chuva e A Arca do Tesouro  
Fui à biblioteca e requisitei quatro livros de Alice Vieira: Rosa, minha irmã Rosa Leandro, Rei da Helvia Chocolate à Chuva e A Arca do Tesouro.

e) Meninos leiam o texto de forma expressiva  
Meninos leiam o texto de forma expressiva.

2. Nas frases que se seguem, há três que não respeitam as regras de pontuação.  
2.1. Deteta essas frases e reescreve-as corretamente.

a) ☐ Alice Vieira inspirou-se nos contos tradicionais para escrever as suas obras.

b) ☒ Respira fundo endireita a tua postura posiciona o tom de voz e encarna a personagem.

c) ☒ Não li esse livro da autora, logo não conheço a história.

d) ☐ Os alunos, fizeram uma peça de teatro.

e) ☐ Quero comprar o novo livro de Alice Vieira mas ainda não recebi a minha mesada.

Na frase e), nem sempre isolaram o vocativo com a vírgula. De referir, ainda, que ao reescrever a frase da alínea d), os alunos colocaram os títulos dos diversos livros entre aspas, quando deveriam ter sido sublinhados.

No segundo exercício, os alunos tinham de identificar num grupo de cinco frases, três que não respeitassem as regras de pontuação. A maioria dos alunos separou, por vírgula, o sujeito do predicado. Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 28 - Coesão e coerência: exemplo do exercício n.º 2

2. Nas frases que se seguem, há três que não respeitam as regras de pontuação.  
2.1. Deteta essas frases e reescreve-as corretamente.

a) ☒ Alice Vieira inspirou-se nos contos tradicionais para escrever as suas obras.

b) ☒ Respira fundo endireita a tua postura posiciona o tom de voz e encarna a personagem.

c) ☐ Não li esse livro da autora, logo não conheço a história.

d) ☒ Os alunos, fizeram uma peça de teatro.

e) ☐ Quero comprar o novo livro de Alice Vieira mas ainda não recebi a minha mesada.

Alice Vieira inspirou-se nos contos tradicionais para escrever as suas obras.

Respira fundo, endireita a tua postura, posiciona o tom de voz e encarna a personagem.

Quero comprar o novo livro de Alice Vieira, mas ainda não recebi a minha mesada.

PESSOAS 2030 Educadora para o Futuro Agrupamento de Escolas Alexandre Gusmão - Av. Camilo 4300-096 - Porto Telef. 225371838 - Tlm. 93836852 - Fax 225362027 Email: secretaria@esagm.org

No terceiro exercício, os alunos tinham de assinalar os erros de um texto sobre a obra da escritora Alice Vieira, recorrendo ao sublinhado para a troca de minúsculas por maiúsculas ou vice-versa e usando um X para a falta de pontuação. Os alunos foram capazes de assinalar a maioria dos erros do texto. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 29 - Coesão e coerência: primeiro exemplo do exercício n.º 3

3. Ao copiar o texto, que dá a conhecer algumas curiosidades sobre a obra da escritora Alice Vieira, a falta de atenção levou a pessoa a cometer várias incorreções.

3.1. Assinala os erros do texto, usando o sublinhado para a troca de minúsculas por maiúsculas ou vice-versa, e um X para a falta de pontuação.

Alice Vieira iniciou-se na escrita de livros infantis em 1979 quase por acaso. durante os trinta anos de carreira Alice Vieira soube afirmar-se como autora de referência da literatura infanto-juvenil portuguesa, distinguindo-se também nos países onde os seus livros se encontram traduzidos. muitos são os jovens e crianças que crescem na companhia dos seus contos, adivinhas e histórias tradicionais além dos romances de temática variada aprendendo com eles a gostar de ler e por vezes reconhecendo neles os seus conflitos e interrogações pessoais. esta autora leva os seus leitores muito a sério e por isso não abdica de conversar com eles tanto nos livros como nas visitas que faz a escolas e bibliotecas. trinta anos depois Alice Vieira mantém-se atual e consciente acerca dos modos de pensar dos mais jovens ao mesmo tempo que se reinventa e se aventura por novos géneros literários.

Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian. (2007). *Alice Vieira* (adaptado)

4. As seguintes frases contrariam a lógica das nossas ideias acerca do mundo.

4.1. Reescreve-as, de forma que façam sentido.

a) Entusiasmados com o final da peça, a plateia não bateu palmas.

Figura 30 - Coesão e coerência: segundo exemplo do exercício n.º 3

3. Ao copiar o texto, que dá a conhecer algumas curiosidades sobre a obra da escritora Alice Vieira, a falta de atenção levou a pessoa a cometer várias incorreções.

3.1. Assinala os erros do texto, usando o sublinhado para a troca de minúsculas por maiúsculas ou vice-versa, e um X para a falta de pontuação.

Alice Vieira iniciou-se na escrita de livros infantis em 1979 quase por acaso. durante os trinta anos de carreira Alice Vieira soube afirmar-se como autora de referência da literatura infanto-juvenil portuguesa, distinguindo-se também nos países onde os seus livros se encontram traduzidos. muitos são os jovens e crianças que crescem na companhia dos seus contos, adivinhas e histórias tradicionais além dos romances de temática variada aprendendo com eles a gostar de ler e por vezes reconhecendo neles os seus conflitos e interrogações pessoais. esta autora leva os seus leitores muito a sério e por isso não abdica de conversar com eles tanto nos livros como nas visitas que faz a escolas e bibliotecas. trinta anos depois Alice Vieira mantém-se atual e consciente acerca dos modos de pensar dos mais jovens ao mesmo tempo que se reinventa e se aventura por novos géneros literários.

Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian. (2007). *Alice Vieira* (adaptado)

4. As seguintes frases contrariam a lógica das nossas ideias acerca do mundo.

4.1. Reescreve-as, de forma que façam sentido.

a) Entusiasmados com o final da peça, a plateia não bateu palmas.

O quarto exercício apresentava um conjunto de frases que contrariavam a lógica das ideias habituais acerca do mundo. Todos os alunos foram capazes de reescrever as frases de forma a fazerem sentido, exceto um aluno. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 31 - Coesão e coerência: primeiro exemplo do exercício n.º 4

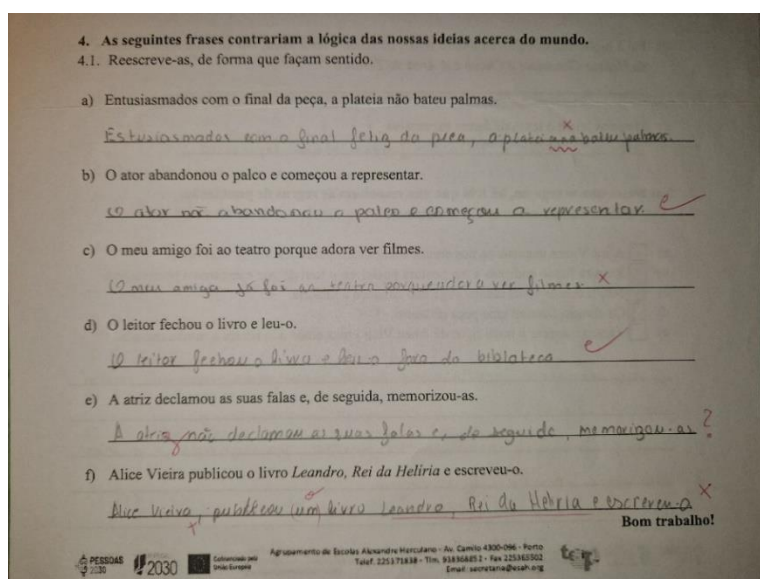
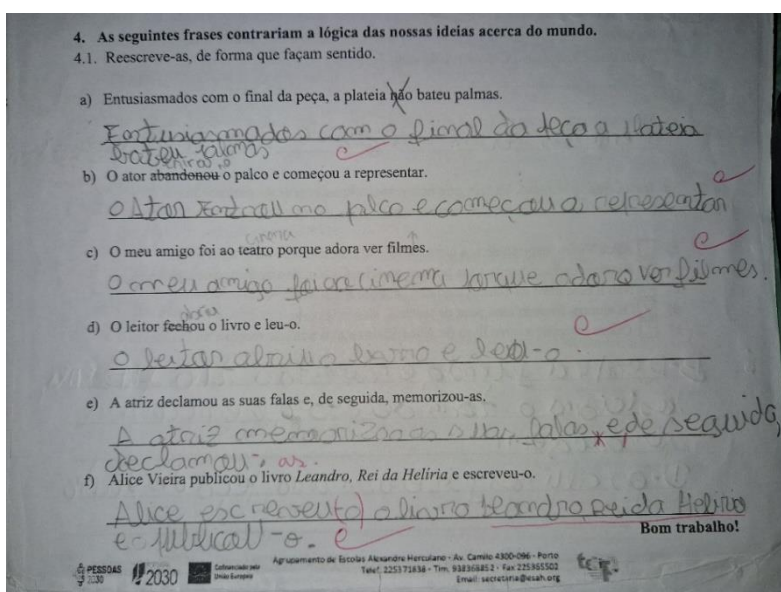


Figura 32 - Coesão e coerência: segundo exemplo do exercício n.º 4



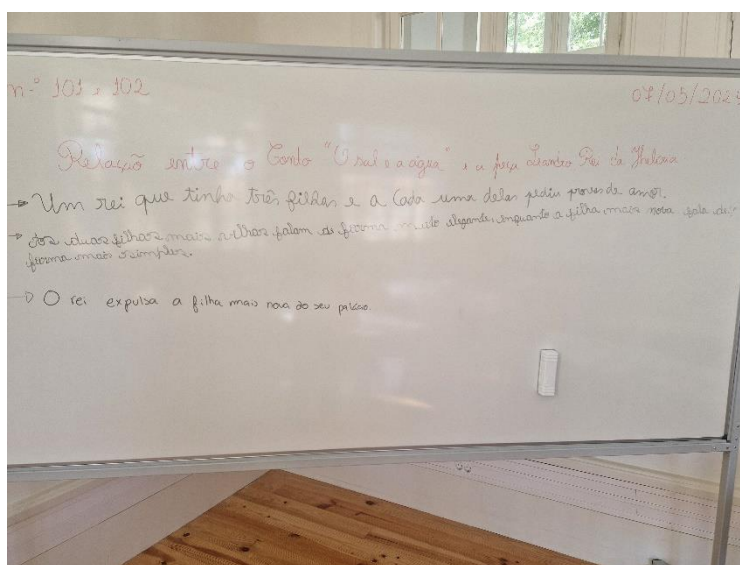
#### 4.2.2.3. Terceira prática letiva

No dia 7 de maio, numa aula de cem minutos, foi realizada a leitura e a interpretação do conto tradicional “O sal e a água” (cf. Apêndice 7), inserido na obra *Contos Tradicionais do Povo Português*, uma coletânea organizada por Teófilo Braga. A escolha desta narrativa prendeu-se com o facto de a mesma ter servido de inspiração à obra *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira, anteriormente introduzida pela Professora

Orientadora (cf. Anexo 1). O texto em questão permitiu, assim, estabelecer uma relação de intertextualidade entre textos de diferentes modos literários, o narrativo e o dramático. Além disso, os alunos estavam já familiarizados, desde o primeiro período, com o conto tradicional, permitindo, desta forma, recordar e sistematizar conhecimentos prévios, relativos à estrutura e características específicas deste género de literatura tradicional de origem popular.

Antes da leitura do conto “O sal e a água”, a Professora Estagiária anunciou que o mesmo apresentava palavras em falta e que estas seriam encontradas num momento posterior. Os alunos começaram por refletir sobre as semelhanças que a narrativa estabelecia com *Leandro, Rei da Helíria* e, de seguida, foram registadas no quadro com a participação de todos:

Figura 33 - Registos sobre o conto “O sal e a água”



De seguida, e como previsto, realizaram, a pares, uma atividade de preenchimento dos espaços do texto a partir de pistas, consultando uma grelha projetada em PowerPoint. No final, a atividade foi corrigida em conjunto.

Figura 34 - Terceira prática letiva: Diapositivo 1



Figura 35 - Terceira prática letiva: Diapositivo 2

**Palavras em falta!**

| Pistas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) um verbo introdutor de diálogo.</p> <p>b) palavra que introduz uma comparação.</p> <p>c) pronome pessoal (função de complemento direto).</p> <p>d) antónimo de <i>alegre</i>.</p> <p>e) uma das expressões textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Certa vez;</li> <li>Um dia;</li> </ul> <p>f) participio passado do verbo <i>cozinhar</i>.</p> <p>g) antónimo de <i>grande</i>.</p> <p>h) sinónimo de <i>enamorado</i>.</p> <p>i) pronome pessoal (função de complemento direto).</p> | <p>j) uma das seguintes conjunções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>mas;</li> <li>porém;</li> </ul> <p>k) antónimo de <i>velha</i>.</p> <p>l) pronome (função de complemento indireto).</p> <p>m) antónimo de <i>tranquilo</i>.</p> <p>n) 3.º pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo do verbo <i>vir</i>.</p> <p>o) 3.º pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo do verbo <i>confessar</i>.</p> <p>p) 3.º pessoa do singular do pretérito mais-que-perfeito do indicativo do verbo <i>queixar</i>.</p> |

Figura 36 - Terceira prática letiva: Diapositivo 3

**O sal e a água**

Um rei tinha três filhas; perguntou a cada uma delas, por sua vez, qual era mais sua amiga. A mais velha (a) **respondeu**:

– Quero mais a meu pai do que à luz do Sol.

Respondeu a do meio:

– Gosto mais de meu pai do que de mim mesma.

A mais moça respondeu:

– Quero-lhe tanto (b) **como** a comida quer o sal.

O rei entendeu por isto que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-(c) **la** fora do palácio. Ela foi muito (d) **triste** por esse mundo, e chegou ao palácio de um rei, e aí se ofereceu para ser cozinheira. (e) **Um dia** veio à mesa um pastel muito bem (f) **cozinhado**, e o rei ao parti-lo achou dentro um anel muito (g) **pequeno**, e de grande preço. Perguntou a todas as damas da corte de quem seria aquele anel. Todas quiseram ver se o anel lhes servia; foi passando, até que foi chamada a cozinheira, e só a ela é que o anel servia. O príncipe viu isto e ficou logo (h) **apaixonado** por ela, pensando que era de família de nobreza.

Começou então a espreitá-la, porque ela só cozinhava às escondidas, e viu- (i) **a** vestida com trajes de princesa. Foi chamar o rei seu pai e ambos viram o caso. O rei deu licença ao filho para casar com ela. (j) **mas** a menina tirou por condição que queria cozinhar pela sua mão o jantar do dia de boda. Para as festas do noivado convidou-se o rei que tinha as três filhas, e que pusera fora de casa a mais (k) **noiva**. A princesa cozinhou o jantar, mas nos manjares que haviam de ser postos ao rei seu pai não botou sal de propósito. Todos comiam com vontade, mas só o rei convidado é que nada comia. Por fim perguntou- (l) **lhe** o dono da casa, porque é que o rei não comia. Respondeu ele, que não sabia que assistia ao casamento da filha:

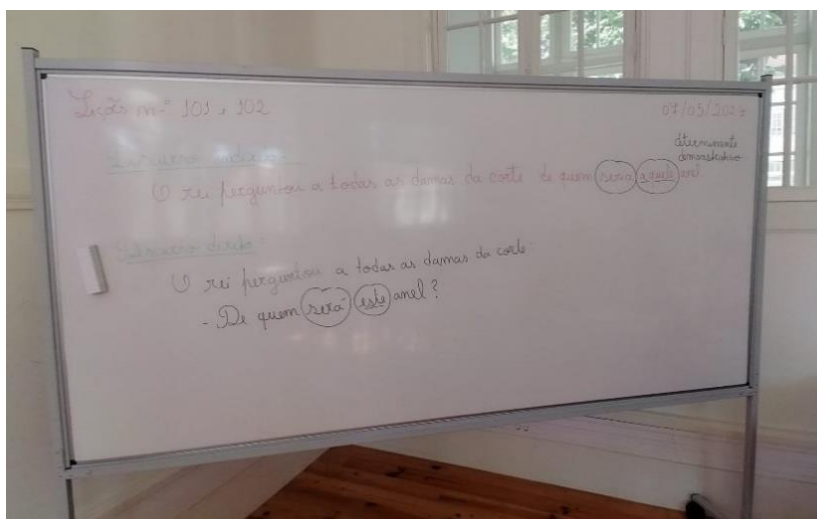
– É porque a comida não tem sal.

O pai do noivo fingiu-se (m) **nervoso**, e mandou que a cozinheira (n) **viesse** ali dizer porque é que não tinha botado sal na comida. Veio então a menina vestida de princesa, mas, assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e (o) **confessou** ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha, que lhe tinha dito que lhe queria tanto como a comida quer o sal, e que depois de sofrer tanto nunca se (p) **queixara** da injustiça de seu pai.

Na presente aula, também foi estudado o discurso direto e indireto, com o objetivo de ajudar os alunos a reconhecer as marcas características de cada um destes modos de relato do discurso. A Professora Estagiária começou por chamar a atenção

para o facto de no conto “O sal e a água” ser possível encontrar as falas das personagens quer no discurso direto quer no discurso indireto. De seguida, procedeu à explicação do conteúdo gramatical, partindo de exemplos presentes no conto. Os alunos concluíram que o discurso direto ocorre no momento exato da fala, enquanto o discurso indireto reproduz aquilo que já foi proferido por alguém ou por uma determinada personagem. Para além deste aspeto, os alunos também observaram as mudanças ocorridas nas formas verbais, bem como nos determinantes e pronomes, aquando da transformação do discurso direto em indireto e vice-versa. Eis o seguinte exemplo:

*Figura 37 - Registos sobre o discurso direto e indireto*



Após a explicação e nos últimos momentos da aula, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com exercícios de transformação do discurso direto em indireto e vice-versa. Dado que não foi possível concluí-la em sala de aula, os alunos fizeram-na como trabalho de casa. Uma semana depois, no dia 14 de maio, na primeira parte de uma aula de cem minutos, a ficha foi corrigida oralmente e em conjunto (cf. Apêndice 8). A participação ativa dos alunos revelou que não sentiram grandes dificuldades neste conteúdo.

#### **4.2.2.4. Quarta prática letiva**

No dia 9 de maio, numa aula com duração de cinquenta minutos, trabalhou-se exclusivamente o domínio da Escrita, tendo-se realizado uma atividade de escrita coletiva.

Apesar da insegurança, da resistência e da dificuldade na partilha de novas ideias demonstradas pelos alunos durante a escrita conjunta de um texto no 1º. período, optou-se, novamente, por uma estratégia de facilitação processual para a produção do texto – a escrita colaborativa, com recurso a imagens e a um conjunto de indicações orientadoras, com o intuito de ajudar os alunos ultrapassar essas dificuldades.

A colaboração assume um papel importante na aprendizagem da escrita. Segundo Barbeiro (2003), através da coescrita ou escrita colaborativa os alunos ativam a consciência metalinguística não só quando procuram e confrontam diferentes propostas de produção textual, mas também quando apresentam argumentos que fundamentam uma determinada decisão. De facto, quando os alunos trabalham em conjunto, entre si e com o professor, apresentam propostas de escrita, recebem *feedback*, confrontam ideias e opiniões, procuram alternativas e fazem reformulações, pedem para esclarecer dúvidas e tomam decisões em conjunto, com vista a alcançar um produto final (Barbeiro & Pereira, 2007), com o qual todos se identificam, visto que todos desempenharam um papel ativo na sua criação e se assumem como autores do mesmo.

Para além disso, a escrita colaborativa, ao proporcionar um ambiente de partilha, permite estreitar relações humanas entre os alunos e entre alunos/professor e tem grande impacto na vertente emocional ao promover a autoestima e a confiança, tornando assim a aprendizagem da escrita mais significativa.

Por fim, no PA, salienta-se ainda que a escrita colaborativa promove o desenvolvimento de competências sociais, tais como:

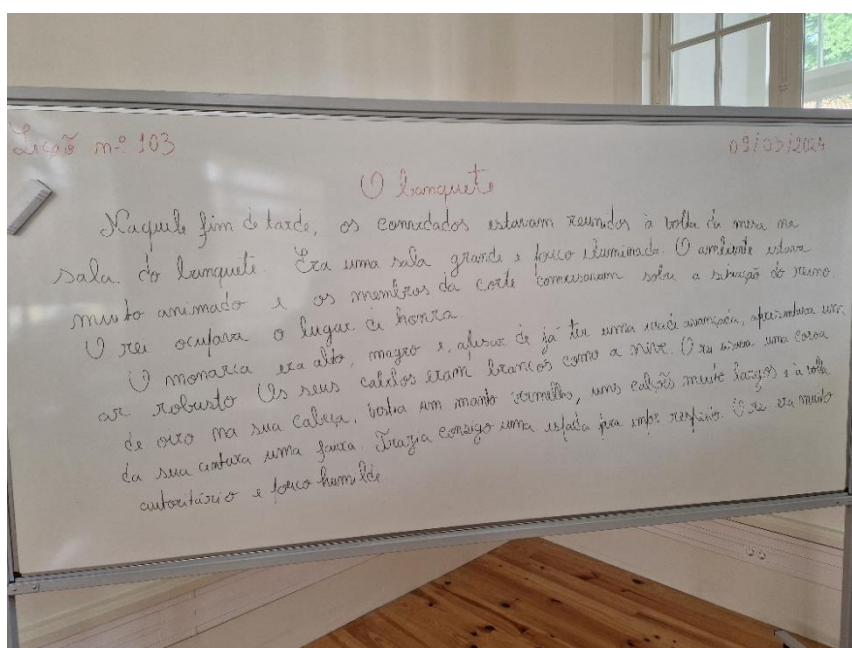
adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (2017, p. 25)

A realização de atividades colaborativas revela-se essencial no desenvolvimento de aprendizagens sociais, na medida em que os alunos aprendem a trabalhar em conjunto. Ao serem colocados numa posição em que é necessário lidar com diferentes perspetivas, os alunos aprendem a negociar, mediar conflitos e tomar decisões, o que constitui uma mais-valia não só para o trabalho em sala de aula, como também para os desafios futuros da sua vida profissional e da vida em sociedade.

Esta atividade, que consistiu na produção de um texto narrativo a partir de um excerto dramático da obra *Leandro, Rei da Helíria*, previamente estudado em sala de aula com a Professora Orientadora, foi realizada, em grande grupo, sendo conduzida e dinamizada pela Professora Estagiária, que participou no processo ao solicitar propostas ou formulações por parte dos alunos, orientando-os nas suas participações, reformulações e tomadas de decisão. Este papel de facilitador e mediador desempenhado pela professora permitiu a criação de um ambiente rico para que o trabalho colaborativo favorecesse novas aprendizagens.

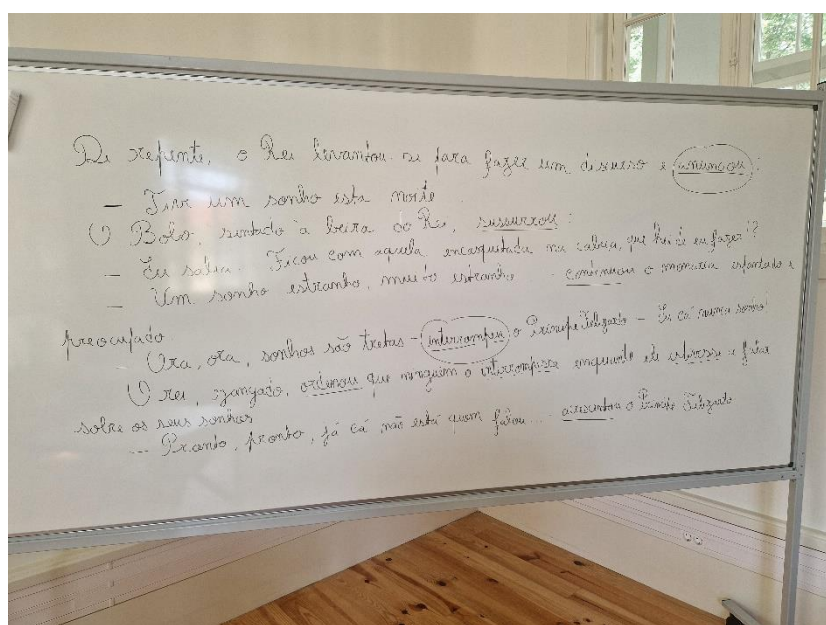
Com recurso a um PowerPoint (cf. Apêndice 9), elaborado pela Professora Estagiária, os alunos manipularam o texto, criando sequências descritivas relativas ao espaço da ação e às personagens, partindo do texto secundário e com recurso a imagens e a um conjunto de indicações. Partiu-se da didascália do excerto dramático para redigir o início do texto: no primeiro parágrafo, situou-se a ação no tempo e no espaço, procedendo-se à sua caracterização geral e particular, e apresentaram-se, também, as personagens intervenientes no excerto em questão. No segundo parágrafo, fez-se a apresentação dos traços físicos e psicológicos da personagem principal, o Rei, tendo também em conta uma imagem e um conjunto de indicações.

Figura 38 - Primeiro e segundo parágrafo do texto narrativo



Na aula seguinte, dia 10 de abril, deu-se continuidade à redação do texto. O texto principal foi transformado num diálogo que pudesse ser encontrado num texto narrativo, recorrendo a uma lista de verbos introdutores do discurso que, em cada situação, transmitissem melhor os pensamentos, os sentimentos e, também, as intenções das personagens intervenientes. É importante referir que, neste dia, alguns alunos não marcaram presença.

Figura 39 - Inserção de sequências de diálogo no texto narrativo



O surgimento de uma nova didascália, com informações relativas a outra personagem, a figura da Princesa Violeta, obrigou à inserção de uma nova sequência descritiva. A Professora Estagiária lançou um desafio a cada aluno: criar um parágrafo em que se apresentasse os traços físicos e psicológicos da personagem, com base no conhecimento que tinham da obra *Leandro, Rei da Helíria*, e tendo em conta uma imagem e um conjunto de indicações.

Nos últimos dez minutos da aula, a turma procedeu à realização da atividade e o ambiente era de entusiasmo. Contudo, alguns alunos mostraram-se reticentes e acabaram, antes, por dar as suas contribuições aos colegas de carteira. No final da aula, foi possível recolher algumas das descrições e, a partir da análise dos trabalhos, constatou-se que os alunos recorreram a adjetivos qualificativos adequados à personagem Violeta; contudo, nem sempre pontuaram corretamente os textos; cometeram repetições desnecessárias de nomes e verbos; e verificou-se, ainda, a utilização indevida da letra maiúscula e minúscula. Numa fase posterior, as descrições foram transcritas para suporte digital e, em conjunto com a Professora Orientadora, foram corrigidas e feitas pequenas sugestões em algumas das descrições.

Na segunda parte da aula do dia 14 de maio, a Professora Estagiária apresentou-as, sem o nome do(a) autor(a), à turma. À medida que os alunos analisavam a descrição de um colega, tentando identificar as principais lacunas, a Professora revelava a revisão correspondente. Eis a seguinte tabela:

*Tabela 2 - Descrições originais e descrições corrigidas dos alunos*

| Descrições originais                                                                                               |  | Descrições corrigidas                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Tinha cabelos ruivos, um vestido elegante, uma coroa de flores, tem ar de chique, é alta, tem ar de ser humilde.” |  | <b>Violeta</b> tinha cabelos ruivos e <b>trazia</b> um vestido elegante. O cabelo <b>estava enfeitado</b> com uma coroa de flores. O seu ar era chique, <del>era alta,</del> <b>contudo,</b> <b>parecia ser uma menina</b> <del>tem ar de ser</del> humilde. |
|                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“A Violeta que era uma bela princesa aproximou-se do rei e de pé ficou a fitá-lo. A menina deslumbrou todos os convidados da sala, pois o seu vestido branco e comprido caía-lhe na perfeição.”</p>                             |  | <p>A Violeta, que era uma bela princesa, aproximou-se do rei e, de pé, ficou a fitá-lo. A menina deslumbrou todos os convidados da sala, pois o seu vestido branco e comprido caía-lhe na perfeição.</p>                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>“A Violeta era uma jovem magra e elegante, ruiva, subtil e usava um maravilhoso vestido branco e uma linda tiara.<br/>Era alta, humilde, calma e generosa. Gostava de coisas simples e vivia na simplicidade.”</p>              |  | <p>A Violeta era uma jovem magra e elegante. Uma linda tiara sobressaía no seu cabelo ruivo. subtil Usava um maravilhoso vestido branco. e uma linda tiara. Era uma jovem alta, humilde, calma e generosa. Apesar de ser uma princesa da corte, gostava de coisas simples e vivia na simplicidade.</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>“A princesa Violeta era alta, elegante. Tinha um rosto bonito e cabelo ruivo. Tinha um vestido de pérola volumoso e na cabeça tinha uma coroa de flores.”</p>                                                                   |  | <p>A princesa Violeta era alta, e elegante. Tinha um rosto bonito e cabelo ruivo. Tinha Usava um vestido cor de pérola volumoso e na cabeça tinha uma coroa de flores.</p>                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>“A princesa Violeta era uma jovem princesa, era alta e magra, usava uma tiara na cabeça e um vestido longo e bonito gostava de sair à rua e tinha hábitos de mexer no telemóvel depois de ir para a cama é uma boa pessoa.”</p> |  | <p>A princesa Violeta era uma jovem princesa, Era alta e magra. Usava uma tiara na cabeça e um vestido longo e bonito. <u>Gostava de sair à rua e tinha hábitos de mexer no telemóvel depois de ir para a cama é uma boa pessoa.</u></p>                                                               |
| <p>“Violeta era uma bela princesa. O seu vestido era branco e muito comprido e ao</p>                                                                                                                                              |  | <p>Violeta era uma bela princesa. O seu vestido era branco e muito comprido e,</p>                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| entrar na sala deslumbrou todos os convidados.”                                                                                                                            |  | ao entrar na sala, deslumbrou todos os convidados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| “A princesa Violeta era alta, elegante e a sua postura era muito delicada.”                                                                                                |  | A princesa Violeta era alta, elegante e a sua postura era muito delicada.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| “A princesa Violeta era uma jovem bonita, elegante e charmosa.<br>Usava um vestido branco e longo.<br>A princesa gostava de culinária e gostava de ter momentos a sós.”    |  | A <del>princesa</del> Violeta era uma jovem bonita, elegante e charmosa. Usava um vestido branco e longo. A princesa gostava de culinária e <del>gostava de ter</del> <b>apreciava</b> os momentos a sós.                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| “A princesa violeta era Baixa e magrinha ela tinha um cabelo grande e castanho uns olhos azuis e verdes. No cabelo tinha uma coroa com flores e um vestido grande Branco.” |  | A princesa <b>Violeta</b> era <b>baixa</b> e magrinha. Ela tinha um cabelo grande e castanho, <b>enfeitado com uma coroa de flores</b> . Os seus <del>uns</del> olhos azuis e verdes sobressaíam na pele clara do rosto <del>No cabelo tinha uma coroa com flores</del> e <del>um</del> o vestido grande <b>comprido</b> <b>branco</b> dava-lhe o ar de realeza. |

Entre as descrições apresentadas, foi selecionada a versão corrigida da terceira descrição, para integrar no texto narrativo. Eis o diapositivo, posteriormente acrescentado ao PowerPoint:

Figura 40 - Inserção de uma nova sequência descritiva no texto narrativo

### Texto narrativo

O banquete

Naquele fim de tarde, os convidados estavam todos reunidos à volta da mesa na sala do banquete. Era uma sala grande e pouco iluminada. O ambiente estava muito animado e os membros da corte conversavam sobre a situação do reino. O **rei** ocupava o lugar de honra.

O monarca era alto, magro e, apesar de já ter uma idade avançada, apresentava um ar robusto. Os seus cabelos eram brancos como a neve. O **rei** usava uma coroa de ouro na sua cabeça, um manto vermelho, uns calções muito largos e à volta da sua cintura uma faixa. Trazia consigo uma espada para impor respeito. O **rei** era muito autoritário e pouco humilde.

De repente, o **Rei** levantou-se para fazer um discurso e anunciou:

- Tive um sonho esta noite...

O Bobo, sentado à beira do Rei, sussurrou:

- Eu sabia... Ficou com aquela encasquetada na cabeça, que hei de eu fazer!?
- Um sonho estranho, muito estranho... - continuou o monarca espantado e preocupado.
- Ora, ora, sonhos são tretas - interrompeu o Príncipe Felizardo - Eu cá nunca sonho!
- O **rei**, zangado, ordenou que ninguém o interrompesse enquanto ele estivesse a falar sobre os seus sonhos.
- Pronto, pronto, já cá não está quem falou - acrescentou o Príncipe Felizardo.
- No meu sonho, faziam-se terríveis premonições... - observou o Rei.

A sua filha mais nova, princesa Violeta, levantou-se da mesa e ficou de pé, muito séria, a olhar para o seu pai durante todo o discurso. A Violeta era uma jovem magra e elegante. Uma linda tiara **sobressaía** no seu cabelo ruivo. Usava um maravilhoso vestido branco. Era uma jovem, humilde, calma e generosa. Apesar de ser uma princesa da corte, gostava de coisas simples e vivia na simplicidade.

A Professora Estagiária chamou a atenção para o facto de a palavra “rei” ter de se encontrar, neste caso, em letra maiúscula, por se referir a uma personagem com grande poder. Sugeriu, ainda, a substituição de “Rei” no terceiro parágrafo, por “majestade”, evitando, assim, a repetição nominal.

Devido ao facto de a Professora Orientadora ter de prosseguir com a lecionação dos conteúdos, não possível concluir a redação do texto.

### 4.2.3. Pós-teste

Para encerrar o ciclo de investigação-ação, foi realizado um pós-teste (cf. Apêndice 10), que consistiu na aplicação da última atividade de escrita, inserida no próprio teste de avaliação do 3.º período, elaborado com a orientação da Professora Orientadora.

Os domínios da oralidade (compreensão oral), leitura, educação literária e gramática foram realizados no dia 20 de maio, num bloco de cem minutos. A Escrita realizou-se no dia 22 de maio, num bloco de cinquenta minutos. De referir que dezassete alunos realizaram a expressão escrita, exceto um aluno, que se recusou à realização da atividade, e quatro alunos, que se mantiveram na turma *Ninho*.

Com vista a facilitar o processo de escrita aos alunos, a composição foi ao encontro do texto de educação literária, um excerto dramático, intitulado “Os desejos do Rei”, inserido na obra *As Três cidras do amor*, de Yvette Centeno. O seguinte enunciado, elaborado pela Professora Estagiária, em conjunto com a Professora Orientadora, solicitava aos alunos a produção de um texto narrativo.

#### 4.2.3.1. Apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados

Para a correção dos testes escritos, foram elaborados critérios de classificação específicos, baseados nos critérios de avaliação de escrita dos exames nacionais: as provas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, correspondentes aos anos de 2009 (2.ª chamada), 2016 (2.ª fase) e 2023 (1.ª fase).

*Tabela 3 - Dados recolhidos do Pós-teste*

| Texto Narrativo – Conto                                                                                                                                                              |                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Parâmetro A: Género e Formato Textual</b></p> <p>Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao <u>género</u> – texto narrativo (conto).</p> <p>O texto deve incluir:</p> |                                                                                       |
| ✓ título;                                                                                                                                                                            | <b>16/17</b> alunos atribuíram um título ao seu texto.                                |
| ✓ uma situação inicial (localização espaço-temporal da ação, apresentação das personagens e a situação em que se encontram);                                                         | <b>15/17</b> alunos cumpriram, de modo geral, as características da situação inicial. |
| ✓ desenvolvimento (introduzindo diferentes acontecimentos e peripécias);                                                                                                             | <b>12/17</b> alunos introduziram diferentes acontecimentos e peripécias.              |
| ✓ desfecho adequados.                                                                                                                                                                | <b>12/17</b> alunos redigiram um desfecho adequado.                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ✓ insere uma sequência descritiva, relativa ao espaço, a uma personagem ou a um objeto;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>9/17</b> alunos insere uma sequência descritiva, relativa ao espaço, a uma personagem ou a um objeto.     |
| ✓ insere, adequadamente, o discurso direto, respeitando as regras da sua utilização.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>12/17</b> alunos inseriram diálogo no seu texto, respeitando, de modo geral, as regras da sua utilização. |
| <p align="center"><b>Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação</b></p> <p>Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao <u>tema</u> (Escrever a história contada pelo trovador que, para entreter a plateia, surgiu para salvar a situação: subiu ao palco e improvisou uma história em que dava conta da razão do desaparecimento misterioso do Príncipe).</p> <p align="right"><b>17/17</b> alunos cumpriram o tema.</p> |                                                                                                              |
| <p>Tendo em conta os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ informação pertinente;</li> <li>✓ progressão temática evidente;</li> <li>✓ abertura, desenvolvimento e desfecho adequados.</li> <li>✓ vocabulário variado e adequado.</li> </ul>                                                                                                                                                                | <b>12/17</b> alunos cumprem, de modo geral, os aspetos apresentados.                                         |
| <p align="center"><b>Parâmetro C: Organização e Coesão Textual</b></p> <p>Redige um texto organizado, estruturado e coeso, em que, de um modo geral:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                              |
| ✓ demarca adequadamente as diferentes partes do texto (por exemplo, marca os parágrafos, recorre a marcadores discursivos...);                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>10/17</b> alunos demarcam adequadamente as diferentes partes do texto (marcam parágrafos).                |
| ✓ usa processos variados de articulação interfrásica (por exemplo, recorre a conectores de tempo, de sequencialização...);                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>12/17</b> alunos recorrem, de um modo geral, a conectores de tempo, de sequencialização...                |
| ✓ recorre a cadeias de referência adequadas (por exemplo, faz                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>11/17</b> alunos fizeram substituições nominais e pronominais.                                            |

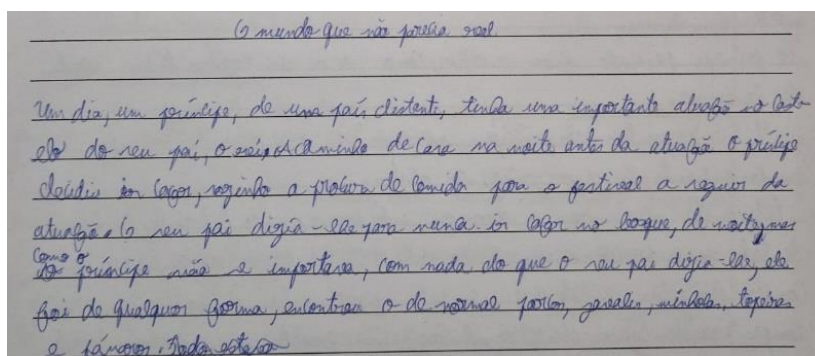
|                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| substituições nominais e pronominais...);                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                    |
| ✓ assegura a manutenção da coesão temporal (através de tempos e modos verbais, de advérbios de tempo...).                                                                                                                                                                        | <b>15/17</b> alunos asseguram a manutenção da coesão temporal.                                                                                                                                                                     |
| <p align="center"><b>Parâmetro D: Morfologia, Sintaxe e Pontuação</b></p> <p>De um modo geral, redige um texto em que:</p>                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                    |
| ✓ domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção, regências verbais, argumentos do verbo);                                                                                                                                       | <b>3/17</b> alunos apresentam incorreções pontuais nos processos de conexão intrafrásica.                                                                                                                                          |
| ✓ pontuação.                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>14/17</b> alunos pontuam <u>sem seguir sistematicamente as regras</u>, mas a inteligibilidade do discurso não é afetada.</p> <p><b>3/17</b> alunos pontuam de forma assistemática, com infrações das regras elementares.</p> |
| <p align="center"><b>Parâmetro E: Correção Linguística</b></p> <p>Foram considerados os seguintes erros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acentuação;</li> <li>- translineação de palavras;</li> <li>- uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial;</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                    |
| 0 erros                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>1/17</b> alunos.                                                                                                                                                                                                                |
| De 1 a 3 erros                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>4/17</b> alunos.                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                          |                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| De 5 a 6 erros                                                                                           | <b>9/17</b> alunos. |
| Mais do que 6 erros                                                                                      | <b>2/17</b> alunos. |
| <b>Observação:</b> Não foram contabilizados os erros de um texto, por pertencer a um aluno com dislexia. |                     |

Durante a realização da atividade, verificou-se uma evolução positiva na postura e atitude dos alunos. Durante a redação da composição do Pós-teste, a maioria dos alunos não solicitou a ajuda das Professoras presentes na sala de aula, demonstrando uma maior autonomia, segurança e, também criatividade no processo de produção de escrita.

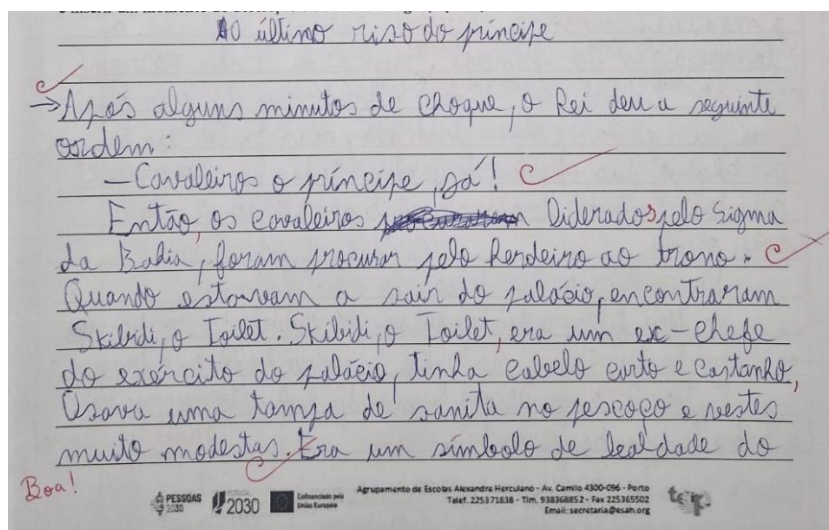
No que diz respeito à estrutura do texto, os alunos, na sua maioria, foram capazes de apresentar, na situação inicial, as personagens, o tempo e o espaço da ação. Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 41 – Pós-teste: Primeiro exemplo de uma situação inicial num texto narrativo



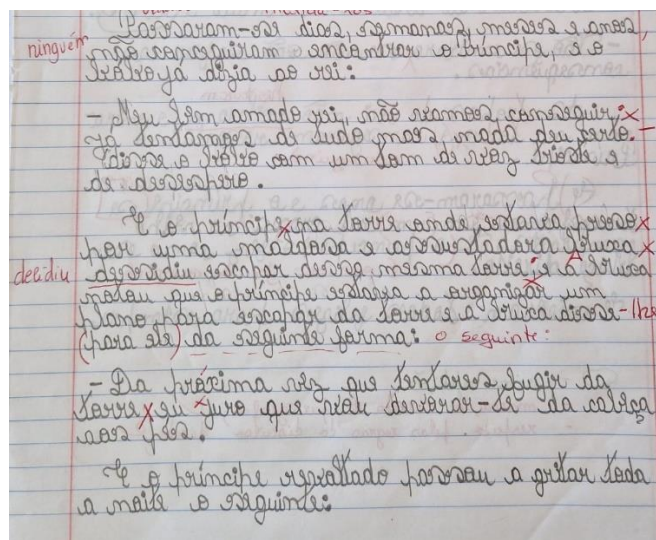
Contudo, uma vez que o enunciado da composição levava a estabelecer uma continuação com o final do excerto dramático, surgiram textos com situações iniciais diferentes, mas consideradas como válidas. De referir que, logo na introdução, alguns alunos inseriram sequências descritivas. Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 42 - Pós-teste: Segundo exemplo de uma situação inicial num texto narrativo



No que concerne ao desenvolvimento da história, a maioria dos alunos foi capaz de apresentar o conflito e as peripécias de forma adequada. Aqui, a maioria introduziu corretamente o discurso direto e/ou indireto. Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 43 - Pós-teste: Desenvolvimento de uma narrativa



Contudo, um número reduzido de alunos redigiu, antes, um diálogo com características específicas de um texto dramático, contrariando as indicações do enunciado da composição que solicitava a redação de um texto narrativo.



maior cumprimento das regras de pontuação; notou-se um maior esforço para evitar o uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial.

#### **4.3. Atividade complementar**

Após a fase do Pós-Teste, houve a possibilidade de realizar uma atividade de reescrita (cf. Apêndice 11). Os textos, realizados no teste escrito, e depois de corrigidos, foram devolvidos aos alunos, sendo-lhes solicitado que procedessem à sua reescrita em sala de aula, tendo em conta as correções e sugestões feitas pela Professora Estagiária. Com esta tarefa, pretendia-se que o aluno voltasse a ler o que escreveu, observasse os erros cometidos e, de seguida, melhorasse a sua produção escrita, reescrevendo uma nova versão aperfeiçoada. No entanto, de vinte e dois alunos, apenas cinco alunos cumpriram a tarefa. Através da análise documental, foi possível constatar que os alunos foram capazes de aperfeiçoar os seus textos (cf. Anexo 2).

Na opinião de muitos autores (Carvalho, 2001; Niza, 2011), este tipo de tarefa não constitui uma estratégia eficaz na melhoria da competência textual dos alunos, uma vez que a correção desses erros encontrados no texto, a partir das correções realizadas pelo professor, constitui uma abordagem centrada no produto final, em que o aluno assume um papel passivo e, por isso mesmo, desmotivador.

A falta de tempo não permitiu que a Professora Estagiária realizasse uma correção/revisão/reescrita coletiva, a partir de excertos previamente selecionados para que os alunos pudessem desenvolver um processo reflexivo sobre os erros cometidos e as melhorias a implementar. A análise desses excertos e a posterior reescrita colaborativa de um único texto, em sala de aula e com o apoio da Professora, ter-se-ia revelado profícua, uma vez que, ao centrar-se no próprio processo de escrita e não no produto final (texto acabado), as dificuldades dos alunos iriam sendo identificadas à medida que fossem surgindo e, também, ultrapassadas com a orientação da Professora Estagiária. Desta forma, o texto melhorado não seria apenas uma versão corrigida no que diz respeito à ortografia, à pontuação, às concordâncias verbais, repetições, à falta de clareza e encadeamento das ideias e outros aspetos relacionados com a coesão; o

texto melhorado (corrigido e reformulado) seria o resultado de um processo de reflexão por parte dos alunos sobre os seus textos e o próprio processo de escrita, permitindo-lhes uma maior consciência em relação às características específicas do texto produzido, assim como a outras possibilidades tanto nos processos de reescrita como na produção de novos textos. (Pereira & Barbeiro, 2007).

Para finalizar o trabalho interventivo, a Professora Estagiária e a Professora Titular escreveram, em conjunto, a sua própria composição (cf. Apêndice 12), revelando-a, aos alunos, na última semana de aulas. O ambiente foi de grande entusiasmo e as reações foram muito positivas.

## **Considerações finais**

O projeto de investigação-ação apresentado neste relatório resultou de um ano letivo de estágio, durante o qual foram vividos momentos de grande aprendizagem e de constante partilha de saberes entre a Professora Estagiária, os Professores Orientadores, a colega do núcleo de estágio, os alunos e os colegas do mestrado.

O estágio pedagógico foi uma experiência enriquecedora, que, não só permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, na faculdade, como também a reflexão sobre a prática docente, a importância da figura do professor e o seu impacto na formação dos alunos. Em sala de aula, o contacto com o ambiente de escola e a constante interação com os discentes proporcionou uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem, levando à criação e à exploração de diferentes estratégias de ensino de forma a responder às necessidades dos alunos. Os desafios encontrados durante o estágio pedagógico tornaram-se ferramentas essenciais para o crescimento pessoal e profissional e, também, para a formação de uma identidade docente mais confiante e consciente.

O projeto desenvolvido ao longo do ano letivo permitiu não só aprofundar os conhecimentos relativos à pedagogia da escrita e da narrativa, bem como aplicar os princípios metodológicos de um processo de investigação-ação, fundamentais à formação docente. O professor, ao assumir o papel de investigador, tornou-se capaz de realizar constantes reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a sua própria prática em sala de aula, que o levaram, depois, a identificar as principais dificuldades dos alunos e a delinear, por fim, estratégias inovadoras com vista a ultrapassá-las.

O presente projeto surgiu da necessidade de melhorar a competência de escrita dos alunos de uma turma do sétimo ano de escolaridade. Neste sentido, foram elaboradas as seguintes questões de investigação: Como melhorar a competência de escrita dos alunos? Como desenvolver a competência narrativa? De que forma um Guião de Produção de Texto Narrativo, elaborado pelo(a) docente, contribui para a competência de escrita dos alunos?

Desta forma, o plano de ação centrou-se na prática do texto narrativo em sala de aula com o recurso ao Guião de Produção com o objetivo de colmatar as dificuldades identificadas na fase de diagnose. Com base nos resultados obtidos no final da fase do Pós-teste, o Guião revelou-se uma ferramenta metodológica útil e eficaz para a promoção das competências escrita e narrativa. Constatou-se que as atividades, aplicadas ao longo do trabalho interventivo contribuíram para a autonomia, segurança e, também, para uma maior criatividade durante o processo de escrita. Além disso, permitiram que um maior número de alunos fosse capaz de respeitar a delimitação adequada das diferentes partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e de demarcar os parágrafos, redigindo textos narrativos mais coesos e coerentes. Apesar das melhorias anteriormente referidas, as marcas de registo oral mantiveram-se na escrita.

Ao longo do estágio pedagógico e durante a elaboração deste Projeto de Investigação-Ação, foram sentidas algumas limitações. A principal limitação do projeto foi o tempo disponível para a sua execução: de setembro até ao final do mês de janeiro, procedeu-se à observação de aulas e à definição da área de intervenção, pelo que apenas durante o 2.º e 3.º períodos letivos foi possível a aplicação do mesmo. Além disso, o tempo dedicado à observação das aulas, marcando presença em todas as turmas da Professora Titular, e à realização das várias tarefas relacionadas com o projeto e outras que foram sendo solicitadas na escola; a necessidade de cumprir um programa; o número limitado de aulas disponibilizadas para a Professora Estagiária (manifestamente insuficiente para aplicar as atividades elaboradas e verificar todas as mudanças pretendidas nas aprendizagens dos alunos relativamente à escrita) e a distância temporal entre as mesmas; e, por último, os atrasos e, por vezes, a não entrega pelos alunos dos trabalhos propostos (dificultando a recolha de dados e análise dos mesmos), acabaram por condicionar a aplicação do projeto.

Em modo de balanço final, considera-se importante dar continuidade a este projeto e desenvolver outras atividades complementares com vista a aumentar a sua eficácia, nomeadamente:

- criar Guiões de Produção Escrita direcionados para outras tipologias textuais, que permitissem aos alunos adquirir as múltiplas funcionalidades dos diversos textos trabalhos na aula de Português;
- promover momentos de revisão coletiva de textos, de forma que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre o que escreveram, incentivando assim a reflexão metalinguística e a autonomia no processo de revisão;
- promover atividades de reescrita, de modo a proceder ao aperfeiçoamento dos textos produzidos, no sentido de valorizar o trabalho dos alunos e os motivar através da constatação da sua evolução nas tarefas realizadas.

Por fim, o projeto elaborado procura, essencialmente, levar os alunos a adquirir uma maior consciência do processo de aprendizagem da escrita, um processo necessariamente complexo e demorado. Apesar de o projeto se ter centrado na produção de narrativas, também procura dotar os alunos de competências que lhes permitam melhorar as suas produções escritas noutras tipologias textuais. Durante o trabalho interventivo, os erros foram sempre vistos como pequenos passos em direção a algo maior. Algumas dificuldades de escrita foram ultrapassadas, outras, por sua vez, foram mais difíceis de contornar, mas, afinal de contas, a “aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto.” (Niza et. al, 2011, p. 8).

## Referências bibliográficas

Adam, J. M., & Revaz, F. (1997). *A análise da narrativa*. Gradiva Editora.

Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Cortez Editora.

Adam, J. M. (2022). *A noção de texto*. EDUFRN Editora.

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2020). Projeto Educativo 2021/25.

[https://www.aealexandreherculano.pt/images/downloads/documentos-orientadores/aeah\\_-\\_projeto-educativo-2021\\_25.pdf](https://www.aealexandreherculano.pt/images/downloads/documentos-orientadores/aeah_-_projeto-educativo-2021_25.pdf)

(acedido em 14/06/2024)

Amor, E. (2004). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.

Andersen, H. C. (2015). *Contos*. Temas e Debates

Antunes, S. (2017). *Escrever para Aprender: Estratégias de aperfeiçoamento da escrita de narrativas*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Minho).

<https://hdl.handle.net/1822/57240>

(acedido em 20/06/2024)

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto Editora.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística de expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Barbeiro, L. et al. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barther, R. et al. (2011). *Análise Estrutural da Narrativa*. Vozes Editora.

Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and process: toward a multidisciplinary science of texts*. Longman.

Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. Lucerna

Braga, Teófilo. (2021). *Contos Tradicionais do Povo Português* (uma seleção). Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1997). *Actos de Significado: para uma psicologia cultural*. Edições 70.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70

Buck, P. S. (2005). *Histórias maravilhosas do oriente*. Livros do Brasil.

Camacho, A., et. al. (2020). *Atitudes face à escrita em adolescentes portuguesas*. Indagatio Didactica, vol. 12 (2), <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17466> (acedido em 04/09/2024)

Cardoso, A. P. P. de Oliveira (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação dos professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Simões e Linhares Lda. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464> (acedido em 25/08/2024).

Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. da G. & Lopes, R. P. A. P. (2018). Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*, n.º 34. Belo Horizonte. <https://doi.org/10.1590/0102-4698180899> (acedido em 04/09/2024)

Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á. & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras – revista em linha*, 2-2019, 35-54.

<https://doi.org/10.61248/pel.v2i2.42>

(acedido em 06/07/2024)

Carvalho, J. B. (1999). *O Ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da Escrita*. Universidade do Minho

Carvalho, J. B. (2003). *A Escrita - percursos de investigação*. DME/Universidade do Minho.

Carvalho, J. B., & Pimenta, J. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In Silva, B. D., Almeida, L. S.(coord). In *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 1877-1885.

Carvalho, J. B. (2011). Escrever para Aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. In *Interações*, n.º 19, pp. 219-237.

<https://doi.org/10.25755/int.480>

(acedido em 27/07/2024)

Carvalho, J. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. In *Interações*, n.º 17, pp. 186-206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>

(acedido em 12/07/2024)

Carvalho, J., & Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira De Educação*, 18(54), 609-628. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000300006>

(acedido em 14/07/2024)

Centeno, Y. K. (1991). *As Três Cidras do amor*. Cotovia

Correia, M. (2003). A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados, 8(3), 505-513.

<https://www.scielo.br/i/epsic/a/VpSc4TrqD3M4kQHL7LRmPCx/?format=pdf&lang=pt>

(acedido em 20/08/2024)

Coutinho et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas- teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do Português Contemporâneo* (2ª ed.) João Sá da Costa.

Cunha, C., & Cintra, L. (2017). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lexicon.

Séguier, J. (1928). *Dicionário Prático Ilustrado*. Lello Editores

*Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>.

(acedido em 23/08/2024)

DGE. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf)

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Os géneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino, *revista Brasileira de Educação*, 5-16.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf> (acedido em 15/08/2024)

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Fávero, L. L., & Koch, I. (2002). *Linguística textual: introdução* (4ª ed). Cortez

Ferreira, S. (2012). *As potencialidades do conto na pedagogia da leitura: contributo para uma reflexão*. FLUP.

Figueiredo, O. M. (2014). As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. In *Encontro Sobre Terminologia Linguística: das Teorias às Práticas*, Porto, 2005, 2006, p. 71-88. <https://hdl.handle.net/10216/8913> (acedido em 23/08/2024)

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman

Hernández, I. (2023). Os Grimm, um duo brilhante de contistas. [https://www.nationalgeographic.pt/historia/os-irmaos-grimm-colecionadores-contos\\_3191](https://www.nationalgeographic.pt/historia/os-irmaos-grimm-colecionadores-contos_3191) (acedido em 20/11/2023)

Klein, P. D., Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311- 350. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01> (acedido em 10/08/2024)

Koch, G. V. & Travaglia, L. C. (2002). *A coerência Textual*. Contexto Editora

Lopes, A. C. (2005). Texto e coerência, *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 9, 13-33  
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13423/1/Texto%20e%20coer%C3%Aancia.pdf> (acedido em 23/08/2024)

Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática de Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada). Editorial Caminho.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, C. (2014). Pedagogia da Infância: Aprendendo com Bruner, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol.3, 51-59.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785005.pdf> (acedido em 25/08/2024)

Ministério da Educação e Ciência. Dicionário Terminológico para Consulta em Linha (DT). Lisboa: Direção Geral da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>

Neves, A. P., & Marques, C. (2021). *A Par e Passo 7, Português*. Grupo Leya: ASA. ISBN: 9789892349916

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.

Nunes, G. P., & Nogueira, C. (2013). *Um olhar sobre o legado das narrativas orais*. Vol. 09; n. 01. Nau Literária: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa.

Pardal, E., Festas, I., & Damião, M. H.. (2024). A Escrita Textual Nas Aprendizagens Essenciais, *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (58). [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_58\\_04](https://doi.org/10.14195/1647-8614_58_04). (acedido em 24/08/2024)

Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, pp. 35-49. Porto Editora. [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma\\_profes.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma_profes.pdf) (acedido em 17/07/2024)

Pereira, A. L., & Cardoso, I., (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora: Universidade de Aveiro

Pimenta, R. O. C., & Rodrigues, S. V. (2020). Formação contínua de professores portugueses no contexto do ensino-aprendizagem da expressão escrita: estudo preliminar. *Debates Em Educação*, 12(Esp), 220–245. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp220-245> (acedido em 20/08/2024)

Portaria n.º 226/2011 de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 12 – 2.ª série. <https://files.dre.pt/2s/2011/01/012000000/0366003661.pdf> (acedido em 06/09/2024)

Propp, V. (2003). *Morfologia do Conto*. Vega Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C., Lopes, A. C. M. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Livraria Almedina.

Reuter, Y. (2002). *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. DIFEL.

Rosati, I., Pacheco, G. (2009). *O homem de água*. Kalandraka.

Silva, P. (2015). *Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?* In Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. 11, Évora, - “Literatura e gramática [Em linha]: um diálogo infinito: atas”. Lisboa: APP. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4515/1/Paulo%20Nunes%20da%20Silva%20Narrativo.pdf> (acedido em 10/06/2024)

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Sousa, O. C., Cardoso, A., Silva, A., Costa, M., Silva, M. & Pereira, S. (2001). *Ler e Escrever – para uma tipologia textual*. ESELx.

Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: Edições Colibri – CIED.

Vasconcelos, A. I. & Bastos, G. (1997). *O Texto Dramático na Disciplina de Português*. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4310/4/Ana%20Isabel%20Vasconcelos\\_GI%C3%B3ria%20Bastos.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4310/4/Ana%20Isabel%20Vasconcelos_GI%C3%B3ria%20Bastos.pdf) (acedido em 01/05/2024)

Vaz da Silva, F. (2013). *Contos Completos* (Irmãos Grimm). Temas e Debates.

Vieira, Alice. (2020). *Leandro, Rei da Helíria*. Editorial Caminho

Vinces, M. A. M., et. al. (2023). “Metodologías de creatividad y la elaboración de textos en educación básica regular”. Vol. 22, n.º 1. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3413> (acedido em 03/09/2024)

## **Apêndices**

## Apêndice 1 – Ficha de trabalho aplicada na aula zero.

### A Lua

Em tempos de Antanho havia uma terra onde as noites eram sempre escuras e o céu se estendia como um pano negro, pois a Lua nunca nascia e não havia estrelas que brilhassem na escuridão. Quando da criação do mundo, a luz noturna bastara. Certa vez, quatro companheiros dessa Terra partiram e chegaram a um outro reino onde, à noite, quando o Sol desaparecia atrás das montanhas, em cima de um carvalho uma bola luminosa derramava uma luz suave no horizonte. Permitia ver e distinguir tudo, apesar de não ser tão resplandecente como o sol. Os viajantes detiveram-se e perguntaram a um camponês que seguia numa carroça que luz era aquela. “Aquele é a Lua”, respondeu ele. “O nosso regedor comprou-a por três táleres e prendeu-a ao carvalho. Têm de a regar com óleo todos os dias e mantê-la sempre limpa para continuar a dar uma luz brilhante. Leva-nos um táler todas as semanas por causa disso.”



Quando o camponês partiu, um deles disse: “Uma luminária destas é que nos dava jeito! Temos lá em casa um carvalho tão grande como este e podíamos pendurá-la lá. Que alegria se não precisássemos de andar às apalpadelas à noite!” “Digo-vos uma coisa”, disse o segundo, “vamos buscar uma carruagem e cavalos e levar a Lua connosco. Eles aqui bem podem comprar outra.” “Eu cá sou bom a trepar às árvores”, disse o terceiro, “vou trazê-la cá para baixo.” O quarto arranjou uma carroça com cavalos e o terceiro subiu à árvore, fez um buraco na Lua, enfiou-lhe uma corda e arriou-a. Quando a bola reluzente já estava na carroça, cobriram-na com um pano para ninguém se aperceber do roubo. Levaram-na para a terra deles e colocaram-na em cima de um carvalho alto. Novos e velhos regozijaram-se com a nova lâmpada que iluminava todos os campos e enchia de luz salas e quartos. Os anões saíram das grutas nas rochas e os pequenos duendes dançaram à volta dos prados nos seus casaquinhos vermelhos.

Os quatro forneciam o óleo necessário para a Lua, limpavam o pavio e recebiam o seu táler semanal. Só que envelheceram e, quando um deles adoeceu e percebeu que ia morrer, ordenou que um quarto da Lua, enquanto propriedade sua, fosse enterrada na campa com ele. Quando morreu, o regedor subiu à árvore e com a tesoura da poda cortou um quarto da Lua, que foi depositado no caixão. A luz da lua diminuiu, mas ainda não perceptivelmente. Quando o segundo dos quatro morreu, deram-lhe o segundo quarto e a luz reduziu-se. Ficou mais fraca ainda após a morte do terceiro, que levou o terceiro quarto, e, quando o quarto foi para a sepultura, regressou a velha escuridão. Quando as pessoas saíam à noite sem levar lanterna, batiam com a cabeça umas nas outras.

No entanto, quando as partes da Lua se voltaram a juntar no mundo subterrâneo, onde sempre haviam reinado as trevas, os mortos ficaram inquietos e acordaram do seu sono. Surpreenderam-se muito ao verificarem que conseguiam ver. A luz da lua bastava-lhes, pois os olhos deles haviam ficado tão fracos que não teriam conseguido suportar o brilho do sol. Levantaram-se muito contentes e retomaram os seus antigos modos de vida. Alguns foram jogar e dançar, outros correram para as tabernas, onde mandaram vir vinho, embebedaram-se, meteram-se em brigas e zaragatas, até que por fim recorreram aos cacetes e foi uma pancadaria. O barulho foi aumentando, aumentando, até chegar ao Céu.

São Pedro, que está de guarda aos portões do Céu, julgou que o mundo subterrâneo se tinha amotinado e mandou reunir as milícias celestes para rechaçarem o Maligno quando este aparecesse com os seus seguidores para atacar o lugar dos abençoados. Mas como não apareciam, São Pedro montou o seu cavalo e saiu pelos portões do Céu rumo ao mundo subterrâneo. Uma vez lá, conseguiu acalmar os mortos, ordenou-lhes que tomassem a deitar-se nas campas e levou consigo a Lua, que pendurou lá em cima no Céu.

Irms Grim. *Contos da Infância e do Lar*. trad. introd. e notas de Teresa Aica Bairos; coord. cient. Francisco Vaz da Silva. Lisboa: Temas e Debates, 2013 (1.ª edição). Tit. Orig.: *Kinder und Hausmärchen*

2. Preenche a seguinte tabela de acordo com as informações presentes no texto.

|                                           |                         |                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ação<br/>do Conto<br/><i>A Lua</i></b> | <b>Situação inicial</b> | <p>Linhas: ____ à ____</p> <p><b>Tempo:</b></p> <p><b>Espaço:</b></p> <p><b>Personagens:</b></p> <p><b>Modo de vida dos habitantes:</b></p>                                                    |
|                                           | <b>Desenvolvimento</b>  | <p>Linhas: ____ à ____</p> <p><b>Acontecimento que desencadeia a ação:</b></p> <p><b>Mudanças no comportamento dos habitantes:</b></p> <p><b>Reviravolta:</b></p> <p><b>Consequências:</b></p> |
|                                           | <b>Situação final</b>   | <p>Linhas: ____ à ____</p> <p><b>Desfecho da história:</b></p>                                                                                                                                 |

## Apêndice 2 – Correção da Ficha de Trabalho aplicada na aula zero.

2. Preenche a seguinte tabela de acordo com as informações presentes no texto.

|                                  |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ação<br>do Conto<br><i>A Lua</i> | Situação inicial | <p><b>Linhas: 1 à 10</b></p> <p><b>Tempo:</b> “Em tempos de Antanho”</p> <p><b>Espaço:</b> Terra e Reino</p> <p><b>Personagens:</b> Quatro companheiros e o Camponês</p> <p><b>Modo de vida dos habitantes:</b> O povo vivia atormentado pela falta de luz.</p>                                                                                                                                                                               |
|                                  | Desenvolvimento  | <p><b>Linhas: 11 à 32</b></p> <p><b>Acontecimento que desencadeia a ação:</b> os quatro companheiros roubaram a Lua e colocaram-na em cima de um Carvalho.</p> <p><b>Mudanças no comportamento dos habitantes:</b> com a luz da Lua os habitantes (os mais novos e os mais velhos) passaram a viver em harmonia.</p> <p><b>Reviravolta:</b> tudo muda com a morte dos quatro companheiros. A Lua vai sendo dividida e vai perdendo a luz.</p> |

|  |                |                                                                                                                                       |
|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                | <p><b>Consequências:</b> A terra regressou às trevas e os mortos ressuscitaram, causando o caos no mundo subterrâneo.</p>             |
|  | Situação final | <p><b>Linhas: 33 à 37</b></p> <p><b>Desfecho da história:</b> São Pedro derrotou os mortos, tirou-lhes a Lua e pendurou-a no céu.</p> |

**Apêndice 3** – Teste de Expressão Escrita aplicado num momento prévio ao trabalho interventivo.



**Apêndice 4** – Ficha de Gramática, composta por exercícios de pronominalização, aplicada na primeira prática letiva.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
ALEXANDRE HERCULANO  
COD. 153000  
C/ALF/058IN



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

Ano Letivo 2023/24

|                  |                    |            |
|------------------|--------------------|------------|
| PORTUGUÊS 7º ANO | Ficha de Gramática | abril 2024 |
|------------------|--------------------|------------|

1. O excerto que se segue foi retirado de um conto de Miguel Torga. Contudo, o narrador recorreu à pronominalização para evitar repetições.

1.1. Reescreve-o, substituindo as expressões sublinhadas por pronomes, obtendo, assim, a versão do narrador do conto "Ladino".

A mãe, coitada, bem entusiasmava o Ladino. A mãe, a ver se convencia o Ladino, punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picar o Ladino como se pica um boi. Pois sim!



Miguel Torga, "Ladino" in *Bisbez*, Alfragide, 2008, pp. 63-67 (adaptado)

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Atenta nas seguintes frases.

2.1. Reescreve-as, substituindo o complemento direto ou indireto pelo pronome pessoal adequado.

- A mãe incentivava o pardal.
- Ele não queria ouvir as cantigas.
- O pai, danado, deu bicadas ao seu filho.
- Quando deixáreis o ninho?
- Os seus pais mantêm a esperança perante a situação do seu filho.
- Como ajudaram o vosso filho?
- Ladino fechou os olhos e fez o impossível.
- O pardal deu uma grande alegria aos seus pais.





Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
Tel: 225 718 938 - Tlm. 918 368 852 - Fax 225 365 502  
Email: secretaria@eah.org



3. Atenta na seguinte tabela.
- 3.1. Coloca as seguintes frases na **forma afirmativa** ou **negativa**, fazendo as alterações necessárias.

| Forma afirmativa                  | Forma negativa                       |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| A mãe dava-lhe bons conselhos.    |                                      |
|                                   | O primeiro voo não o fez mais forte. |
|                                   | A sua coragem não vos surpreendeu?   |
| O mundo, lá em baixo, encantou-o! |                                      |
| Os irmãos de Ladino ignoraram-no. |                                      |
|                                   | A mãe não o deixou voar novamente.   |

4. Atenta na seguinte frase.
- a. Os pais dão-lhe o seu apoio.
- 4.1. Reescreve-a, recorrendo aos **advérbios** entre parênteses e faz as alterações necessárias.

\_\_\_\_\_ (nunca)  
 \_\_\_\_\_ (jamais)  
 \_\_\_\_\_ (sempre)  
 \_\_\_\_\_ (ainda)

5. Selecciona a opção correta.
- 5.1. A mãe pardal ajudará **o seu filho** a voar.
- a) A mãe pardal ajudar-lo-á a voar.  
 b) A mãe pardal ajudá-lo-á a voar.  
 c) A mãe pardal ajudar-lho-á a voar.

- 5.2. Se Ladino não fosse tão medroso, faria **o seu primeiro voo**.
- a) Se Ladino não fosse tão medroso, faria-o.  
 b) Se Ladino não fosse tão medroso, fãr-lo-ia.  
 c) Se Ladino não fosse tão medroso, fã-lo-ia.



- 5.3. Os pais darão bons conselhos **ao pardal**.
- a) Os pais dá-lo-ão bons conselhos.  
 b) Os pais dar-lhe-ão bons conselhos.  
 c) Os pais darão-lhe bons conselhos.

- 5.4. A mãe contaria mais histórias **a Ladino**, caso ele mostrasse mais interesse.
- a) A mãe contar-lhe-ia mais histórias, caso ele mostrasse mais interesse.  
 b) A mãe contaria-lhe mais histórias, caso ele mostrasse mais interesse.  
 c) A mãe contá-lhe-ia mais histórias, caso ele mostrasse mais interesse.

**Bom trabalho!**



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
 Telef. 225371838 - Tlm. 938368852 - Fax 225365502  
 Email: secretaria@esah.org



## Apêndice 5 – Correção da Ficha de Gramática, composta por exercícios de pronominalização.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
ALEXANDRE HERCULANO  
COD. 153000  
CCRR/DSRN



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

Ano Letivo 2023/24

|                  |                    |            |
|------------------|--------------------|------------|
| PORTUGUÊS 7º ANO | Ficha de Gramática | abril 2024 |
|------------------|--------------------|------------|

1. O excerto que se segue foi retirado de um conto de Miguel Torga. Contudo, o narrador recorreu à pronominalização para evitar repetições.

1.1. Reescreve-o, substituindo as expressões sublinhadas por **pronomes**, obtendo, assim, a versão do narrador do conto “Ladino”.

A mãe, coitada, **bem o** entusiasmava. **Ela**, a ver se **o** convencia, punha-se a fazer folestras à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! **Ele** é que não queria saber de cantigas. Ninguém **lhe** podia garantir que as asas **o** aguentassem.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picá-**lo** como se pica um boi. Pois sim!

Miguel Torga, “Ladino” in *Bichos*, Alfragide, 2008, pp. 63-67 (adaptado)



2. Atenta nas seguintes frases.

2.1. Reescreve-as, substituindo o **complemento direto** ou **indireto** pelo **pronome pessoal adequado**.

- A mãe incentivava-**e**.
- Ele não **as** queria ouvir.
- O pai, danado, deu-**lhe** bicadas.
- Quando **e** deixarás?
- Os seus pais mantêm-**na** perante a situação do seu filho.
- Como **o** ajudaram?
- Ladino fechou os olhos e fê-**lo**.
- O pardal deu-**hes** uma grande alegria.



PESSOAS  
2030



Colaborado pela  
União Europeia

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
Telef. 225371838 - Tlm. 938368852 - Fax 225365502  
Email: secretaria@esah.org



3. Atenta na seguinte tabela.

3.1. Coloca as seguintes frases na forma afirmativa ou negativa, fazendo as alterações necessárias.

| Forma afirmativa                  | Forma negativa                            |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|
| A mãe dava-lhe bons conselhos.    | A mãe não <b>lhe</b> dava bons conselhos. |
| O primeiro voo fê-lo mais forte.  | O primeiro voo não o fez mais forte.      |
| A sua coragem surpreendeu-vos?    | A sua coragem não vos surpreendeu?        |
| O mundo, lá em baixo, encantou-o! | O mundo, lá em baixo, não o encantou!     |
| Os irmãos de Ladino ignoraram-no. | Os irmãos de Ladino não o ignoraram.      |
| A mãe deixou-o voar novamente.    | A mãe não o deixou voar novamente.        |

4. Atenta na seguinte frase.

a. Os pais dão-lhe o seu apoio.

4.1. Reescreve-a, recorrendo aos advérbios entre parênteses e faz as alterações necessárias.

Os pais nunca **lhe** dão o seu apoio. (nunca)

Os pais jamais **lhe** dão o seu apoio. (jamais)

Os pais sempre **lhe** dão o seu apoio. (sempre)

Os pais ainda **lhe** dão o seu apoio. (ainda)

5. Selecciona a opção correta.

5.1. A mãe pardal ajudará o seu filho a voar.

a) A mãe pardal ajudar-lo-á a voar.

b) **A mãe pardal ajudá-lo-á a voar.**

c) A mãe pardal ajudar-lho-á a voar.

5.2. Se Ladino não fosse tão medroso, faria o seu primeiro voo.

a) Se Ladino não fosse tão medroso, faria-o.

b) Se Ladino não fosse tão medroso, fê-lo-ia.

c) **Se Ladino não fosse tão medroso, fá-lo-ia.**

5.3. Os pais darão bons conselhos ao pardal.

a) Os pais dá-lo-ão bons conselhos.

b) **Os pais dar-lhe-ão bons conselhos.**

c) Os pais darão-lhe bons conselhos.

5.4. A mãe contaria mais histórias a Ladino, caso ele mostrasse mais interesse.

a) **A mãe contar-lhe-ia mais histórias, caso ele mostrasse mais interesse.**

b) A mãe contaria-lhe mais histórias, caso ele mostrasse mais interesse.

c) A mãe contará-lhe mais histórias, caso ele mostrasse mais interesse.



Bom trabalho!

**Apêndice 6** – Ficha de Gramática, composta por exercícios de coesão e coerência, aplicada na segunda prática letiva.

|                                                                                   |                                                                                     |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE<br/>HERCULANO</b><br>COD. 153000<br>DGEstE/DSRN |  |
| <b>Ano Letivo 2023/24</b>                                                         |                                                                                     |                                                                                     |
| <b>PORTUGUÊS 7º ANO</b>                                                           | <b>Ficha de Gramática</b>                                                           | <b>abril 2024</b>                                                                   |

**1. As frases que se seguem não respeitam as regras de escrita, uma vez que não estão pontuadas.**

1.1. Coloca em cada frase a pontuação adequada, de modo a torná-la correta.

a) Gostariam de ir ao teatro  
\_\_\_\_\_

b) A professora disse A peça começará dentro de breves instantes  
\_\_\_\_\_

c) De repente o ator entra em cena e espanta os espectadores  
\_\_\_\_\_

d) Fui à biblioteca e requisitei quatro livros de Alice Vieira *Rosa, minha irmã Rosa Leandro, Rei da Helíria Chocolate à Chuva e A Arca do Tesouro*  
\_\_\_\_\_

e) Meninos leiam o texto de forma expressiva  
\_\_\_\_\_

**2. Nas frases que se seguem, há três que não respeitam as regras de pontuação.**

2.1. Deteta essas frases e **reescreve-as** corretamente.

a) ☐ Alice Vieira inspirou-se nos contos tradicionais para escrever as suas obras.

b) ☐ Respira fundo endireita a tua postura posiciona o tom de voz e encarna a personagem.

c) ☐ Não li esse livro da autora, logo não conheço a história.

d) ☐ Os alunos, fizeram uma peça de teatro.

e) ☐ Quero comprar o novo livro de Alice Vieira mas ainda não recebi a minha mesada.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Ao copiar o texto, que dá a conhecer algumas curiosidades sobre a obra da escritora Alice Vieira, a falta de atenção levou a pessoa a cometer várias incorreções.**

3.1. Assinala os erros do texto, usando o sublinhado para a troca de minúsculas por maiúsculas ou vice-versa, e um X para a falta de pontuação.

alice vieira iniciou-se na escrita de livros infantis em 1979 quase por acaso. durante os trinta anos de carreira alicie Vieira soube afirmar-se como autora de referência da literatura infanto-juvenil portuguesa distinguindo-se também nos países onde os seus livros se encontram traduzidos. muitos são os jovens e crianças que crescem na companhia dos seus contos adivinhas e histórias tradicionais além dos romances de temática variada aprendendo com eles a gostar de ler e por vezes reconhecendo neles os seus conflitos e interrogações pessoais. esta autora leva os seus leitores muito a sério e por isso não abdica de conversar com eles tanto nos livros como nas visitas que faz a escolas e bibliotecas. trinta anos depois Alice vieira mantém-se atual e consciente acerca dos modos de pensar dos mais jovens ao mesmo tempo que se reinventa e se aventura por novos géneros literários.



Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian. (2007). *Alice Vieira* (adaptado)

**4. As seguintes frases contrariam a lógica das nossas ideias acerca do mundo.**

4.1. Reescreve-as, de forma que façam sentido.

a) Entusiasmados com o final da peça, a plateia não bateu palmas.

---

b) O ator abandonou o palco e começou a representar.

---

c) O meu amigo foi ao teatro porque adora ver filmes.

---

d) O leitor fechou o livro e leu-o.

---

e) A atriz declamou as suas falas e, de seguida, memorizou-as.

---

f) Alice Vieira publicou o livro *Leandro, Rei da Helíria* e escreveu-o.

---

**Bom trabalho!**



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
Telef. 225371838 - Tlm. 938368852 - Fax 225365502  
Email: secretaria@esah.org



## Apêndice 7 – Ficha de Trabalho sobre o conto “O sal e a água”, aplicada na terceira prática letiva.

### O sal e a água

Um rei tinha três filhas; perguntou a cada uma delas, por sua vez, qual era mais sua amiga. A mais velha (a) \_\_\_\_\_:

– Quero mais a meu pai do que à luz do Sol.

Respondeu a do meio:

– Gosto mais de meu pai do que de mim mesma.

A mais moça respondeu:

– Quero-lhe tanto (b) \_\_\_\_\_ a comida quer o sal.

O rei entendeu por isto que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-(c) \_\_\_\_\_ fora do palácio. Ela foi muito (d) \_\_\_\_\_

por esse mundo, e chegou ao palácio de um rei, e aí se ofereceu para ser cozinheira. (e) \_\_\_\_\_ veio à mesa um pastel muito bem (f) \_\_\_\_\_, e o rei ao parti-lo achou dentro um anel muito (g) \_\_\_\_\_, e de grande preço. Perguntou a todas as damas da corte de quem seria aquele anel. Todas quiseram ver se o anel lhes servia; foi passando, até que foi chamada a cozinheira, e só a ela é que o anel servia. O príncipe viu isto e ficou logo (h) \_\_\_\_\_ por ela, pensando que era de família de nobreza.

Começou então a espreitá-la, porque ela só cozinhava às escondidas, e viu- (i) \_\_\_\_\_ vestida com trajes de princesa. Foi chamar o rei seu pai e ambos viram o caso. O rei deu licença ao filho para casar com ela, (j) \_\_\_\_\_ a menina tirou por condição que queria cozinhar pela sua mão o jantar do dia de boda. Para as festas do noivado convidou-se o rei que tinha as três filhas, e que pusera fora de casa a mais (k) \_\_\_\_\_. A princesa cozinhou o jantar, mas nos manjares que haviam de ser postos ao rei seu pai não botou sal de propósito. Todos comiam com vontade, mas só o rei convidado é que nada comia. Por fim perguntou- (l) \_\_\_\_\_ o dono da casa, porque é que o rei não comia. Respondeu ele, que não sabia que assistia ao casamento da filha:

– E porque a comida não tem sal.

O pai do noivo fingiu-se (m) \_\_\_\_\_, e mandou que a cozinheira (n) \_\_\_\_\_ ali dizer porque é que não tinha botado sal na comida. Veio então a menina vestida de princesa, mas, assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e (o) \_\_\_\_\_ ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha, que lhe tinha dito que lhe queria tanto como a comida quer o sal, e que depois de sofrer tanto nunca se (p) \_\_\_\_\_ da injustiça de seu pai.



Braga, Teófilo. (2021). *Contos Tradicionais do Povo Português* (uma seleção). Porto: Porto Editora. (adaptado)

1. Atenta nas seguintes frases em discurso direto.

- a) A filha mais nova do rei disse:  
– Preciso do meu pai como a comida precisa do sal.
- b) O rei, muito zangado, declarou:  
– Vou expulsar a minha filha do reino.
- c) A jovem questionou:  
– Posso trabalhar como cozinheira no seu palácio?
- d) – A princesa é a mais bela de todas! – exclamou o príncipe.
- e) – Organizarei uma bela festa de noivado – anunciou o rei.
- f) – Convidarei o meu pai e as minhas duas irmãs – afirmou a princesa.

1.1. Transforma-as para o discurso indireto.

---

---

---

---

---

---

---

2. Atenta nas seguintes frases em discurso indireto.

- a) O rei pediu às suas filhas para expressarem toda a sua admiração por si.
- b) A filha mais nova implorou ao seu pai que não a expulsasse do reino.
- c) O rei perguntou às damas da corte de quem seria aquele anel tão pequeno.
- d) O príncipe afirmou que a jovem misteriosa pertencia a uma família nobre.
- e) O dono da casa perguntou ao pai da princesa por que razão é que ele não comia.  
O rei explicou que a comida não tinha sal.
- f) O pai da princesa confessou que a culpa era toda sua.

2.1. Transforma-as para o discurso direto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!**

## Apêndice 8 – Correção da Ficha de Trabalho sobre o conto “O sal e a água”.

### 1. Atenta nas seguintes frases em discurso direto.

- a) A filha mais nova do rei disse:  
– Preciso do meu pai como a comida precisa do sal.
- b) O rei, muito zangado, declarou:  
– Vou expulsar a minha filha do reino.
- c) A jovem questionou:  
– Posso trabalhar como cozinheira no seu palácio?
- d) – A princesa é a mais bela de todas! – exclamou o príncipe.
- e) – Organizarei uma bela festa de noivado – anunciou o rei.
- f) – Convidarei o meu pai e as minhas duas irmãs – afirmou a princesa.

#### 1.1. Transforma-as para o discurso indireto.

- a) A filha mais nova do rei disse que precisava do seu pai como a comida precisava do sal.
- b) O rei, muito zangado, declarou que iria expulsar a sua filha do reino.
- c) A jovem questionou se podia trabalhar como cozinheira no seu palácio / no palácio dele.
- d) O príncipe exclamou que a princesa era a mais bela de todas.
- e) O rei anunciou que organizaria uma bela festa de noivado.
- f) A princesa afirmou que convidaria o seu pai e as suas duas irmãs.

### 2. Atenta nas seguintes frases em discurso indireto.

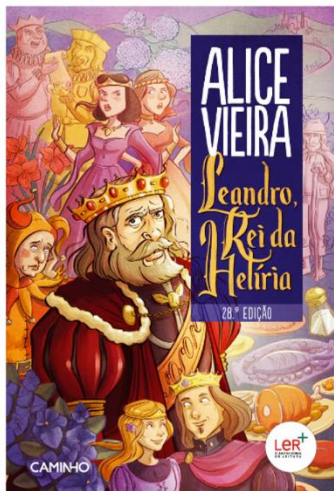
- a) O rei pediu às suas filhas para expressarem toda a sua admiração por si.
- b) A filha mais nova implorou ao seu pai que não a expulsasse do reino.
- c) O rei perguntou às damas da corte de quem seria aquele anel tão pequeno.
- d) O príncipe afirmou que a jovem misteriosa pertencia a uma família nobre.
- e) O dono da casa perguntou ao pai da princesa por que razão é que ele não comia.  
O rei explicou que a comida não tinha sal.
- f) O pai da princesa confessou que a culpa era toda sua.

#### 2.1. Transforma-as para o discurso direto.

- a) O rei pediu às suas filhas:  
– Expressem toda a vossa admiração por mim.
- b) A filha mais nova implorou:  
– Pai, não me expulses do reino.
- c) O rei perguntou às damas da corte:  
– De quem será este anel tão pequeno?
- d) O príncipe afirmou:  
– A jovem misteriosa pertence a uma família nobre.
- e) O dono da casa perguntou ao pai da princesa:  
– Por que razão é que tu não comes?
- f) O pai da princesa confessou:  
– A culpa é toda minha.

Bom trabalho!

**Apêndice 9** – PowerPoint elaborado para a realização da atividade de escrita coletiva, correspondente à quarta prática letiva.



### ***Leandro, Rei da Helíria***

de Alice Vieira

Português

7.º ano

#### **Início do texto narrativo**

(Sala do banquete. Todos sentados à mesa. No lugar de honra da mesa, o rei, que se levanta para fazer um discurso)

- ✓ **Tempo**
- ✓ **Espaço**
- ✓ **Personagens**

➤ Criar sequências descritivas relativas ao **espaço** e à figura do **Rei**.

## Descrição do Espaço



### Indicações:

- ✓ Caracterização geral  
(tamanho, iluminação,  
elementos em destaque...).
- ✓ Caracterização particular  
(descrição detalhada dos  
elementos decorativos...).

## Descrição de Personagens



### Indicações:

- ✓ Identificação da personagem  
(símbolos caracterizadores).
- ✓ Apresentação dos traços físicos  
(fisionomia, gestos, vestuário...).
- ✓ Apresentação dos traços psicológicos  
(maneira de ser, estado de espírito,  
gostos e hábitos...).

## Verbos introdutores do discurso

Escolhe o **verbo introdutor do discurso** que, em cada situação, traduz melhor a forma de falar de uma personagem, o seu tom de voz, a sua intenção...

- *anunciou* **OU** *concluiu*
- *aconselhou* **OU** *sussurrou*
- *sugериu* **OU** *continuou*
- *interrompeu* **OU** *respondeu*
- *desculpou-se* **OU** *acrescentou*
- *retomou* **OU** *observou*

## Descrição de Personagens



### Indicações:

- ✓ Identificação da personagem.
- ✓ Apresentação dos traços físicos (fisionomia, gestos, vestuário...).
- ✓ Apresentação dos traços psicológicos (maneira de ser, estado de espírito, gostos e hábitos...).

## Verbos introdutores do discurso

Escolhe o **verbo introdutor do discurso** que, em cada situação, traduz melhor a forma de falar de uma personagem, o seu tom de voz, a sua intenção...

- *repetiu* **OU** *balbuciou*
- *revelou* **OU** *refletiu*
- *exclamou* **OU** *disse*
- *sugeriu* **OU** *continuou*
- *ordenou* **OU** *suplicou*
- *concordou* **OU** *afirmou*

Fonte: PowerPoint elaborado pela professora em formação inicial com recurso às imagens da rede social *Pinterest*.

## Apêndice 10 - Teste de Expressão Escrita aplicado na fase final do ciclo de investigação.



## Apêndice 11 – Atividade de Reescrita.



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE  
HERCULANO**  
COD. 153000  
DGEstE/DSRN



**Ano Letivo 2023/24**

### Atividade de Reescrita e Aperfeiçoamento de Texto – 7.º A

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

1. Lê atentamente o teu texto narrativo e verifica as correções nele assinaladas.
  - 1.1. Reescreve-o, de modo a obteres uma versão melhorada.

[illegible]

**Apêndice 12** – Composição redigida pela Professora Estagiária e pela Professora Orientadora.

### **O desaparecimento misterioso do Príncipe**

Certa noite, decorria, no Teatro Municipal do Porto, a peça “Os desejos do Rei”. A sala estava cheia de espectadores que acompanhavam, com grande entusiasmo, as mudanças dos diferentes cenários e a entrada de novas personagens. Na plateia, não havia um único lugar vazio e naquele grande espaço pairava uma atmosfera de suspense e magia!

De repente, os atores, que se encontravam em palco, ficaram em silêncio e pararam de atuar. Os espectadores, intrigados, começaram a murmurar entre eles, questionando-se se aquele estranho comportamento faria ou não parte do espetáculo. O Príncipe, uma das personagens principais, não entrara no palco no momento em que o deveria ter feito. Todos os presentes sabiam que a peça não poderia continuar sem ele!

– O que aconteceu ao Príncipe? – gritou um dos espectadores.

Um dos artistas, envolventes na produção da peça, dirigiu-se ao camarim do ator, mas encontrara apenas o guião da peça. Estivera a praticar as suas falas!

– Onde está o Príncipe? – gritou, agora, uma espectadora muito desiludida.

O trovador que, até então, estava no seu cantinho, muito calado, surgiu no palco e, para entreter a plateia, começou a contar uma história em que dava conta da razão do desaparecimento misterioso do Príncipe.

O ator que encarnava a personagem de Rei decidiu, também, participar no plano engenhoso do trovador e, num tom de voz grave, ordenou:

– Guardas, encontrem o meu filho e tragam-no até mim!

Tal como vinha no guião da peça, o belo jovem partira para a caça. Só que, dela, não voltara. Levara, vestida, uma túnica branca, uma capa comprida sobre os ombros, calçava umas luvas, umas botas de couro com atilhos e tinha, consigo, uma lança que, outrora, pertencera ao seu nobre pai.

Montado no seu corcel branco, o Príncipe Eduardo percorrera, corajosamente, a Floresta das Sombras. Queria apenas caçar um bom animal para, mais tarde, proporcionar um rico banquete aos membros da corte. Contudo, mal sabia ele que estava a ser seguido. Não por uma fera, nem sequer por uma sombra, mas, sim, por um ser humano. Era,

digamos, um ator amador que, por ter perdido o papel de Príncipe na peça “Os desejos do Rei”, queria vingar-se do seu colega. Portanto, seguiu-o e, quando o Príncipe estava prestes a abandonar a Floresta das Sombras, foi apanhado numa armadilha, ficando pendurado no ramo de uma árvore, de cabeça para baixo.

Perante o seu grande feito, o ator amador soltou uma gargalhada malvada e começou a vangloriar-se:

– Sem dúvida alguma que, eu, meu caro, sou o melhor ator para desempenhar o papel que te foi atribuído. Tenho muito mais charme e sou bem mais alto. Eu é que deveria ter sido o escolhido...

– Como é que foste capaz de fazer uma coisa destas? – questionou o pobre jovem.

– Ninguém dará pela tua falta! Conseguirei encarnar a personagem do Príncipe muito melhor do que tu. Decorei as falas e, coberto com uma longa capa, ninguém desconfiará da troca! Ah ah ah! Todos me aplaudirão e só então revelarei a minha identidade.

– Pensava que éramos amigos... eu teria ficado feliz por ti, caso tivesses sido tu o escolhido.

– Contigo aqui preso, terei, finalmente, a oportunidade de brilhar – continuou o ator amador sem prestar qualquer atenção ao que o seu colega lhe dizia nem à posição tão incómoda em que o colocara! De cabeça para baixo, não só o mundo fica às avessas como também o ar chega aos pulmões atrasado, depois de tamanha inversão no seu circuito habitual!

– Não me parece, meu caro... – disse um dos guardas reais chegado, entretanto, ao local. – Não me parece!

O ator amador foi completamente apanhado de surpresa. Ainda tentou fugir, mas sendo dez contra um... já sabem o resultado, certo?

Foi assim que os guardas reais levaram o Príncipe de volta ao palco, cujo cenário, como bem se devem lembrar, era o Palácio do Rei. Ouviu-se, então, um Ah! uníssono da plateia quando Pai e filho deram um forte abraço. O trovador, esse, despediu-se do público... e a peça prosseguiu. Claro que o público aplaudiu de forma entusiasta o desempenho do trovador, ficando duvidoso sobre aquele parêntesis na peça.

**Beatriz Afonso Carvalho e Professora Maria do Rosário Leitão**

## Apêndice 13 – Questionário aplicado no final do ano letivo 2023/2024.

### Autoavaliação da Escrita de Texto Narrativo 7.º ano / Turma A      Ano Letivo 2023/24

**B** *I* U ↺ ✕

O presente formulário ajudar-te-á a refletir sobre as aprendizagens adquiridas no âmbito da produção escrita, ao longo do ano letivo.

Nome do(a) aluno(a) / Ano e turma \*

Texto de resposta curta

Assinala as **quatro** maiores **dificuldades** que sentiste no âmbito da compreensão da instrução e da redação do primeiro texto narrativo.

#### *Agora és tu o(a) escritor(a)!*

Dante partiu numa perigosa viagem até, finalmente, alcançar o Paraíso Terrestre.

**Imagina** uma aventura vivida por um herói ou uma heroína, **criado(a) por ti**, que terá de ultrapassar os mais diversos perigos e desafios no tempo histórico e local reais ou ficcionais que escolheres. Qual será a sua missão? Como irá cumpri-la e quem terá de enfrentar?

O teu texto, com um **mínimo de 120** e um **máximo de 220** palavras, deverá seguir a **estrutura de um conto** (situação inicial; desenvolvimento da ação; desfecho da aventura).

[20 pontos]

- ☐ Compreender o enunciado de escrita.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Respeitar a estrutura de um conto (situação inicial; desenvolvimento da ação; desfecho da aventura)..
- ☐ Organizar os acontecimentos de forma lógica.
- ☐ Escrever um texto ordenado, sem contradições, evitando palavras ou expressões repetidas.
- ☐ Recorrer a vocabulário variado e adequado ao tema.
- ☐ Usar corretamente as regras de ortografia e da pontuação.
- ☐ Demarcar corretamente os parágrafos.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.

A Ficha de Gramática sobre a pronominalização ajudou-te a compreender o papel e a importância dos pronomes num texto (evitar repetições)?



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
ALEXANDRE HERCULANO  
COD. 113006  
03EUA6708RN



Ano Letivo 2023/24

|                  |                    |            |
|------------------|--------------------|------------|
| PORTUGUÊS 7º ANO | Ficha de Gramática | abril 2024 |
|------------------|--------------------|------------|

- O excerto que se segue foi retirado de um conto de Miguel Torga. Contudo, o narrador recorreu à pronominalização para evitar repetições.
- 1.1. Reescreve-o, substituindo as expressões sublinhadas por **pronomes**, obtendo, assim, a versão do narrador do conto "Ladino".

A mãe, coitada, bem entusiasmava o Ladino. A mãe, a ver se convencia o Ladino, punha-se a fazer folestras à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! O Ladino é que não queria saber de cantigas. Ninguém podia garantir ao Ladino que as asas aguentassem o Ladino.

O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picar o Ladino como se pica um boi. Pois sim!

Miguel Torga, "Ladino" in *Bichos*, Alfragide, 2008, pp. 63-67 (adaptado)



- ☐ Sim.
- ☐ Muito.
- ☐ Um pouco.
- ☐ Não, de todo.

Os exercícios de transformação de frases do discurso direto em indireto e vice-versa, ajudaram-te a compreender as regras para a escrita de um diálogo?

1. Atenta nas seguintes frases em discurso direto.

- a) A filha mais nova do rei disse:  
- Preciso de mais pão como a comida precisa de sal.
- b) O rei, muito sangado, declarou:  
- Vou expulsar a minha filha do reino.
- c) A jovem questionou:  
- Posso trabalhar como contadista no seu palácio?
- d) - A princesa é a mais bela de todas! - exclamava o príncipe.
- e) - Organizarei uma bela festa de aniversário - anunciou o rei.
- f) - Considerarei o meu pai e as minhas duas irmãs - afirmou a princesa.

1.1. Transforma-as para o discurso indireto.

---

---

---

---

---

---

---

2. Atenta nas seguintes frases em discurso indireto.

- a) O rei pediu às suas filhas para expressarem toda a sua admiração por si.
- b) A filha mais nova implorou ao seu pai que não a expulsasse do reino.
- c) O rei perguntou às damas da corte de quem seria aquela anel tão pequena.
- d) O príncipe afirmou que a jovem misteriosa pertencia a uma família nobre.
- e) O dono da casa perguntou ao pai da princesa por que razão a que ele não comia.
- f) O rei explicou que a comida não tinha sal.
- g) O pai da princesa confessou que a culpa era toda sua.

2.1. Transforma-as para o discurso direto.

---

---

---

---

---

---

---

Bom trabalho!

- ☐ Sim.
- ☐ Muito.
- ☐ Um pouco.
- ☐ Não, de todo.

A atividade de **Escrita Coletiva**, que consistiu em transformar um texto dramático em narrativo, inserindo momentos de descrição e de diálogo, ajudou-te a compreender melhor a estrutura e as características específicas de uma narrativa?

- ☐ Sim.
- ☐ Muito.
- ☐ Um pouco.
- ☐ Não, de todo.

De entre as doze etapas do processo de escrita de um texto narrativo, a seguir apresentadas, seleciona as **seis** em que sentiste evolução.

***Agora és tu o(a) escritor(a)!***

A sala de teatro estava cheia de espectadores que, muito divertidos, assistiam à peça “Os desejos do Rei”. Só que... aconteceu o inesperado! Ninguém na plateia tirava os olhos do palco, pois, ali, tudo ficara em silêncio.

*Que teria acontecido ao Príncipe? Aquele era o seu momento de entrar em cena!*

Foi, então, que o trovador, para entreter a plateia, surgiu para salvar a situação: subiu ao palco e improvisou uma história em que dava conta da razão do desaparecimento misterioso do Príncipe.

Escreve, agora, tu, essa mesma história, num texto, com cerca de **180 palavras**.

Deverás seguir a **estrutura de um conto** (título; situação inicial; desenvolvimento; desfecho da aventura) e inserir um **momento de descrição** e outro de **diálogo**. [20 pontos]

- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Respeitar a estrutura de um conto (título; situação inicial; desenvolvimento; desfecho da aventura).
- ☐ Situar a ação no tempo e no espaço e apresentar uma situação estável.
- ☐ Descrever personagens e espaços.
- ☐ Inserir momentos de diálogo entre as personagens da história.
- ☐ Imaginar um conflito e relatar as peripécias que as personagens enfrentam.
- ☐ Organizar os acontecimentos de forma lógica.
- ☐ Contar o acontecimento que pôs fim ao problema.
- ☐ Escrever um texto ordenado, sem contradições, evitando palavras ou expressões repetidas.
- ☐ Recorrer a vocabulário variado e adequado ao tema.
- ☐ Demarcar corretamente os parágrafos.
- ☐ Usar corretamente as regras de ortografia e da pontuação.

**Atividade de Reescrita e Aperfeiçoamento de Texto – 7.º A**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

1. Lê atentamente o teu texto narrativo e verifica as correções nele assinaladas.  
1.1. Reescreve-o, de modo a obteres uma versão melhorada.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- ☐ Sim, porque me esforcei.
- ☐ Não, porque não me esforcei.
- ☐ Não realizei a tarefa.
- ☐ Realizei a tarefa, mas não senti evolução.
- ☐ Realizei a tarefa, mas sem esforço para melhorar.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Texto de resposta longa

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## **Anexos**

## Anexo 1 – Excerto dramático da obra *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira

### O banquete

Ato 1 | Cena X

REI LEANDRO, BOBO, FELIZARDO, SIMPLÍCIO, REGINALDO, VIOLETA, HORTÊNSIA,  
AMARÍLIS, CONSELHEIRO

Faixa 18



*(Sala do banquete. Todos sentados à mesa. No lugar de honra da mesa, o rei, que se levanta para fazer um discurso)*

5 REI: Tive um sonho esta noite...

BOBO: Eu sabia... Ficou com aquela encasquetada na cabeça, que hei de eu fazer...

REI: Um sonho estranho, muito estranho...

PRÍNCIPE FELIZARDO: Ora, ora, sonhos são tretas. Eu cá nunca sonho.

10 REI (*zangado*): Que ninguém me interrompa quando eu estiver a falar dos meus sonhos!

PRÍNCIPE FELIZARDO: Pronto, pronto, já cá não está quem falou...

REI: No meu sonho faziam-se terríveis premonições...

15 *(Nesta altura Violeta levanta-se da mesa, e fica de pé, muito séria, a olhar para o rei durante todo o seu discurso)*

PRÍNCIPE FELIZARDO (*para Simplício*): Pré... quê?

*(Simplício encolhe os ombros)*

REI: ... vi o meu manto levado pelo vento, a minha coroa arrastada pela fúria das águas...

20 PRÍNCIPE FELIZARDO: Que vendaval, caramba!

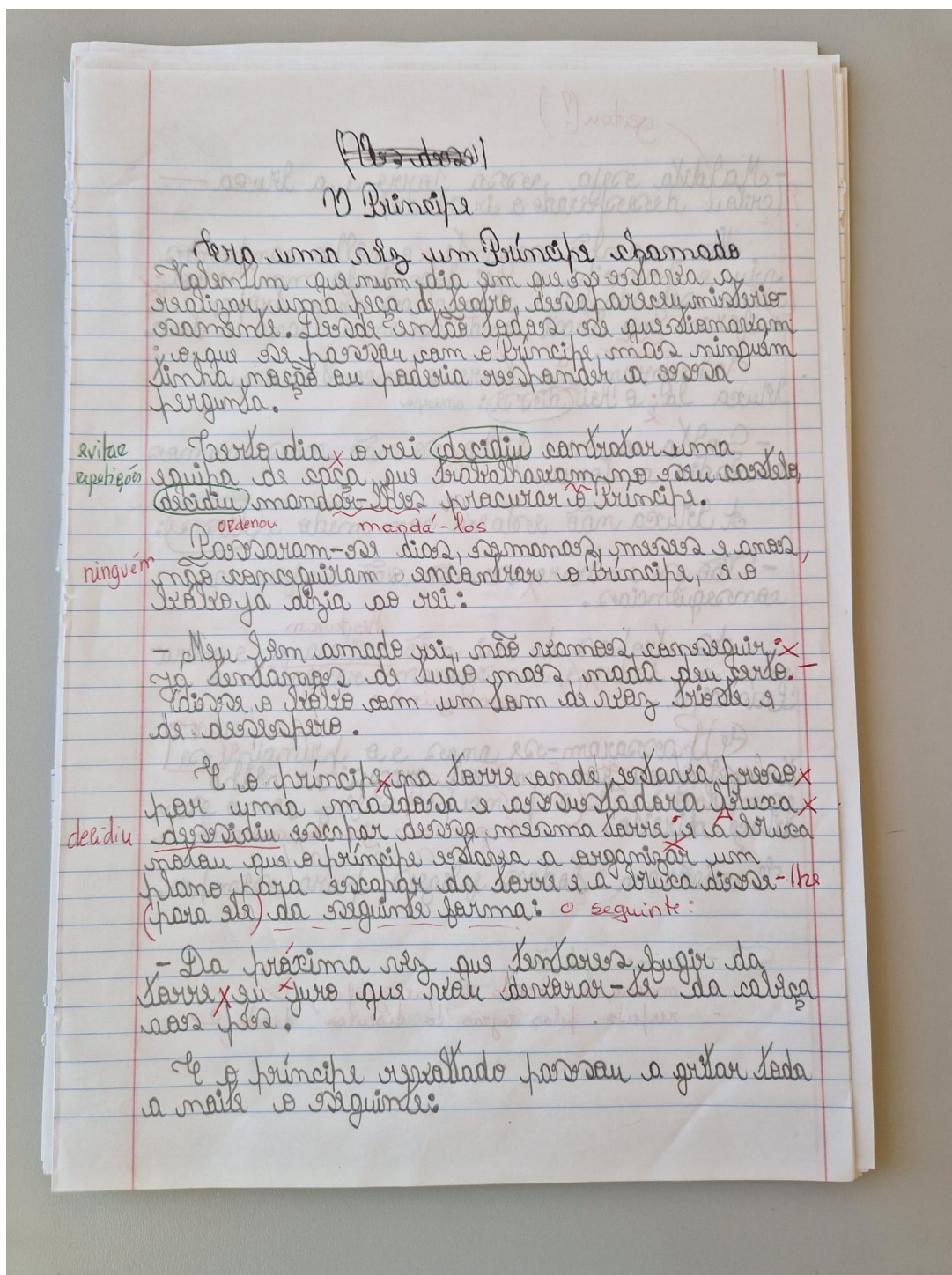
REI: ... o meu cetro arrancado por forças invisíveis...

PRÍNCIPE FELIZARDO: Fantasmas é que não! Com isso é que eu não brinco!

PRÍNCIPE SIMPLÍCIO: Tiraste-me as palavras da boca!

Fonte: Manual *A Par e Passo* 7, Português

**Anexo 2 – Composições corrigidas e aperfeiçoadas durante a atividade de reescrita.**



gritou(?)

- Maldita seja essa larva e a bruxa —  
(criou desesperado e irritado).

Na manhã seguinte ~~o~~ velho camponês  
viu o príncipe e foi logo informar o rei.  
(e) em seguida ~~o~~ rei reuniu os seus vassallos  
e foram no local onde se encontrava a larva.

<sup>para o</sup> Chegaram na larva e encontraram a  
bruxa lá. <sup>a</sup> O rei <sup>amarelo</sup> disse:

- Salta o meu filho ~~o~~ e não vás chamar  
inimigos à larva.

A bruxa não estava com medo e <sup>respondeu com uma bela resposta</sup> disse:

- Não se embate ~~o~~ e não vás sofrer as  
consequências.

Os vassallos do rei não <sup>hesitaram</sup> e entraram  
na larva ~~(e)~~ conseguiram resgatar o  
príncipe. <sup>conseguido</sup>

(e) Porram-se eles e o príncipe <sup>(e)</sup>  
transfornam-se em (um) rei graças ao velho  
camponês. <sup>(e)</sup> O príncipe <sup>(e)</sup> fez como seu  
pai disse. <sup>E por isso fez do camponês...</sup>

e viveram todos felizes para sempre.

○ - evitar repetições

- marcação correta de parágrafos;

- respeito pelas regras do discurso direto;



- Da próxima vez que tentarem fugir da Torre, eu juro que vou desmontar de do colosso aos pés.

O princípio ressaltado por nós a seguir trata  
a mal de Siquimil:

- Maldita sea esta guerra que me ha llevado a este momento de mi vida.

Na manhã seguinte, o vilão compareceu ao  
o princípio e foi logo informado o Rei. Em seguida,  
o Rei chamou os seus vassallos e falou para  
o local onde se encontrava a Torre.

Образът на Хане е отсечен от Яхша  
ла. Не отсече:

- Голла а.грен. шило, да маџ маџа алмаз  
имадин и лане.

A Iluca não estava com medo e respondeu com uma morda amarga:

- Твоє завдання, це щоб твої завдання не заважали тобі  
іти на роботу до цієї твоєї фірми, а завданням на  
банк, а завданням не доводити до Вільфреда.

Розказом-я атар я р фінсіре трансформатив-  
ям, ким ми днаста во мліне сатрапів. ~~(в)~~  
~~Андрієві~~ ~~своє~~ ~~саме~~ ~~саме~~ ~~мале~~. І ян ірва  
фз по сатрапів саме сам мало дівио.

$\frac{1}{2}$  пшеницы, 100 фунтов ржи и 100 фунтов овса.

*Agora és tu o(a) escritor(a)!*

A sala de teatro estava cheia de espectadores que, muito divertidos, assistiam à peça “Os desejos do Rei”. Só que... aconteceu o inesperado! Ninguém na plateia tirava os olhos do palco, pois, ali, tudo ficara em silêncio.

*Que teria acontecido ao Príncipe? Aquele era o seu momento de entrar em cena!*

Foi, então, que o trovador, para entreter a plateia, surgiu para salvar a situação: subiu ao palco e improvisou uma história em que dava conta da razão do desaparecimento misterioso do Príncipe.

Escreve, agora, tu, essa mesma história, num texto, com cerca de **180 palavras**.

Deverás seguir a **estrutura de um conto** (título; situação inicial; desenvolvimento; desfecho da aventura) e inserir um **momento de descrição** e outro de **diálogo**. [20 pontos]

O Príncipe desaparecido ✓

O Príncipe Sigma da Bahia <sup>era</sup> (1) um jovem elegante e alto. Tinha um cabelo longo e encaracolado e branco como a neve. <sup>Boa!</sup> Trazia no cabelo (no cabelo) um turbante muito adornado de diamantes e muito precioso, pois valia cerca de cinco milhões.

O Príncipe estava a participar na peça "Os desejos do Rei", (e) num belo espetáculo, na vez que (que) o Príncipe Sigismundo da Babilónia ia atuar, ele não aparece ... Foi é na peça, uma atividade que ele gostava muito de fazer com o seu avô, Aztecbona da Temu era um ex-Rei que tinha

governado entre 1925 a 1980, porque veio a falecer nesse ano. ✓

Quando o Príncipe estava a caçar, ele olhou para a frente e viu o estádio do Leixões; ele aproximou-se e reparou que estava a haver um jogo, onde estavam lá vários carros: B. Lamborghini, Ferruzzi e 456. ✓

Quando o jogo acabou, Príncipe Sigma da Bahia foi fazer umas perguntas aos jogadores:

- Como é ser a melhor equipa do mundo? - perguntou o Príncipe. ✓

- É um peso enorme que temos que carregar - respondeu o Ferruzzi. ✓

- Vocês bateram um recorde que foi um ano, sem perder - Disse Sigma da Bahia. ✓

- Nós somos os melhores - Disse B. Lamborghini com o seu ar sarcástico. ✓

O Príncipe ficou agradecido ~~para~~ pelos (as) jogadores terem-lhe respondido.

Quando ia continuar a caçar, ele caiu numa armadilha da Cláudia, uma cobra muito má, <sup>ele</sup> e ela nunca mais apareceu. As pessoas da cidade dele disseram que ele <sup>diziam</sup> ia <sup>ia</sup> vai aparecer numa noite de nevoeiro. ✓ Muito bem!

- marcação correta de parágrafos. ✓  
- inserção de sequências descritivas e momentos de diálogo. ✓

PESSOAS

2030

Co-financiado pela  
União Europeia

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Av. Camilo 4300-096 - Porto  
Telf. 225371838 - Tlm. 938368552 - Fax 225365502  
Email: secretaria@esah.org



### O Príncipe Desaparecido

O Príncipe Sigma da Bahia era um jovem elegante e alto. Tinha um cabelo longo e encaracolado e branco como a neve. Trazia no cabelo um turbante muito ornado de diamantes e muito precioso, pois valia cerca de cinco milhões.

O Príncipe estava a participar na peça "Os desejos do Rei", um belo espetáculo, e na vez que o Príncipe Sigma da Bahia ia atuar, ele não apareceu... Foi à caça, uma atividade que ele gostava muito de fazer com o seu avô, Azeitona da Temu era um ex-Rei que tinha governado entre 1925 a 1980, porque veio a falecer nesse ano.

Quando o Príncipe estava a caçar, ele ouviu, para a frente e viu o estádio do Leixões. E ele aproximou-se e reparou que estava a haver um jogo, onde estavam lá vários craques: B. Lamb, Romeuzinho e 456.

Quando o jogo acabou o Príncipe Sigma da Bahia foi fazer umas perguntas aos jogadores:

- Como é ser a melhor equipa do mundo? - perguntou o Príncipe

- É um peso enorme que temos que carregar - respondeu o Romeuzinho

- Vocês bateram um recorde que foi um ano, sem perder - Disse o Príncipe

- Nós somos os melhores - Disse B. Lamb com o seu ar sarcástico.

O Príncipe ficou agradecido pelos jogadores lhe terem respondido.

Quando ia continuar a caçar, ele caiu numa armadilha da Cláudia, uma cobra muito má, e ele nunca mais apareceu. As pessoas da cidade dele diziam que ele ia aparecer numa noite de nevoeiro.

Anexo 3 – Resultados do Questionário aplicado no final do ano letivo 2023/2024.

Gráfico 1 - Resultados da questão 1 do inquérito por questionário

Assinala as quatro maiores dificuldades que sentiste no âmbito da compreensão da instrução e da redação do primeiro texto narrativo.

4 respostas

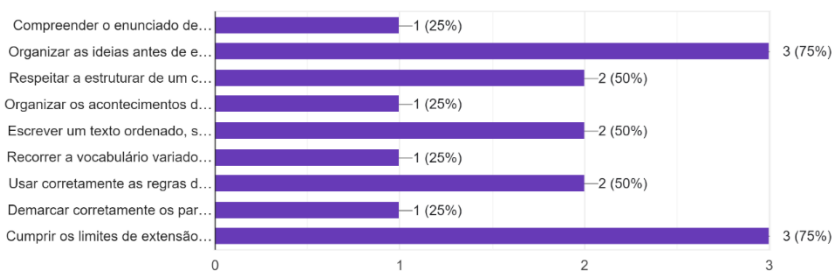


Gráfico 2 - Resultados da questão 2 do inquérito por questionário

A Ficha de Gramática sobre a pronominalização ajudou-te a compreender o papel e a importância dos pronomes num texto (evitar repetições)?

4 respostas

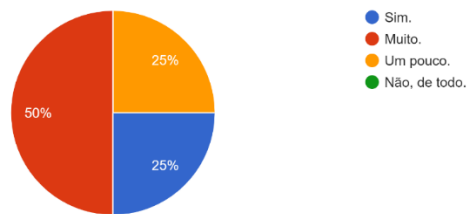


Gráfico 3 - Resultados da questão 3 do inquérito por questionário

Os exercícios de transformação de frases do discurso direto em indireto e vice-versa, ajudaram-te a compreender as regras para a escrita de um diálogo?

4 respostas

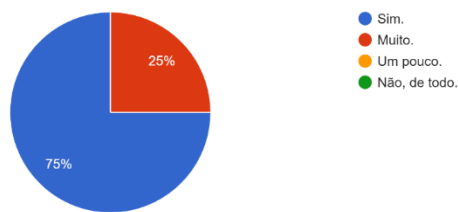


Gráfico 4 - Resultados da questão 4 do inquérito por questionário

A atividade de Escrita Coletiva, que consistiu em transformar um texto dramático em narrativo, inserindo momentos de descrição e de diálogo, ajudou... as características específicas de uma narrativa?

4 respostas

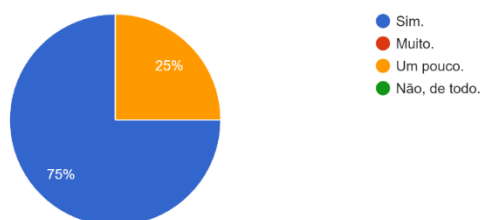


Gráfico 5 - Resultados da questão 5 do inquérito por questionário

De entre as doze etapas do processo de escrita de um texto narrativo, a seguir apresentadas, seleciona as seis em que sentiste evolução.

4 respostas

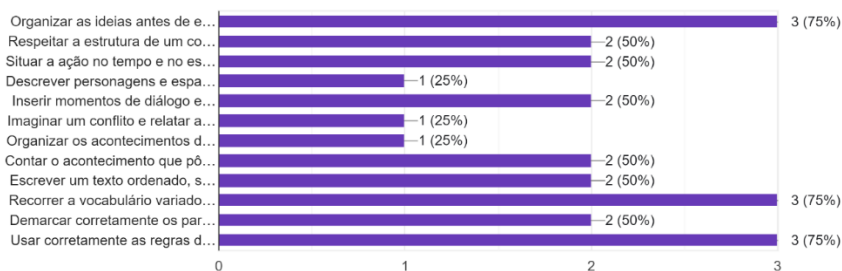


Gráfico 6 - Resultados da questão 6 do inquérito por questionário

A atividade de Reescrita e Aperfeiçoamento de Texto, ajudou-te a refletir sobre as incorreções do teu texto e a obter uma versão melhorada do conto?

4 respostas

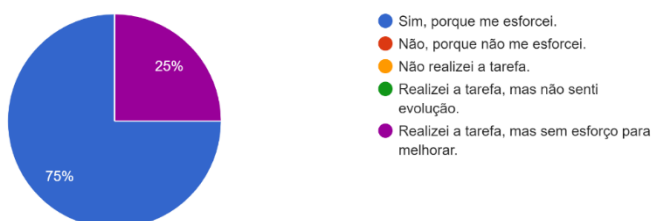


*Gráfico 7 - Resultados da questão 7 do inquérito por questionário*

Indica de 1 (nada) a 10 (muitíssimo) o grau de agrado e prazer que sentiste ao realizar as tarefas de escrita propostas pela Professora Estagiária.

4 respostas

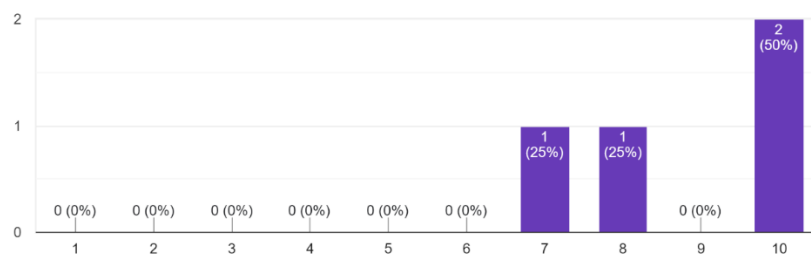
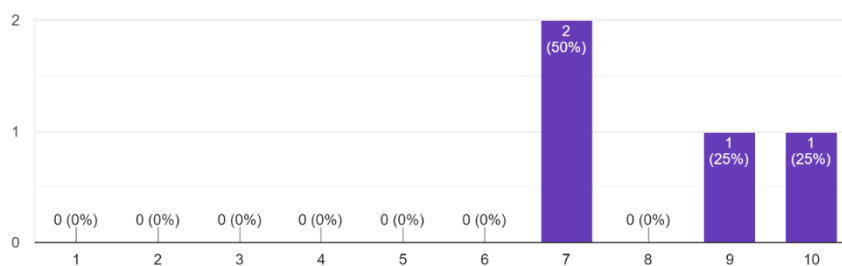


*Gráfico 8 - Resultados da questão do inquérito por questionário*

Indica de 1 (nada) a 10 (muitíssimo) o teu empenho e responsabilidade na realização das tarefas propostas.

4 respostas

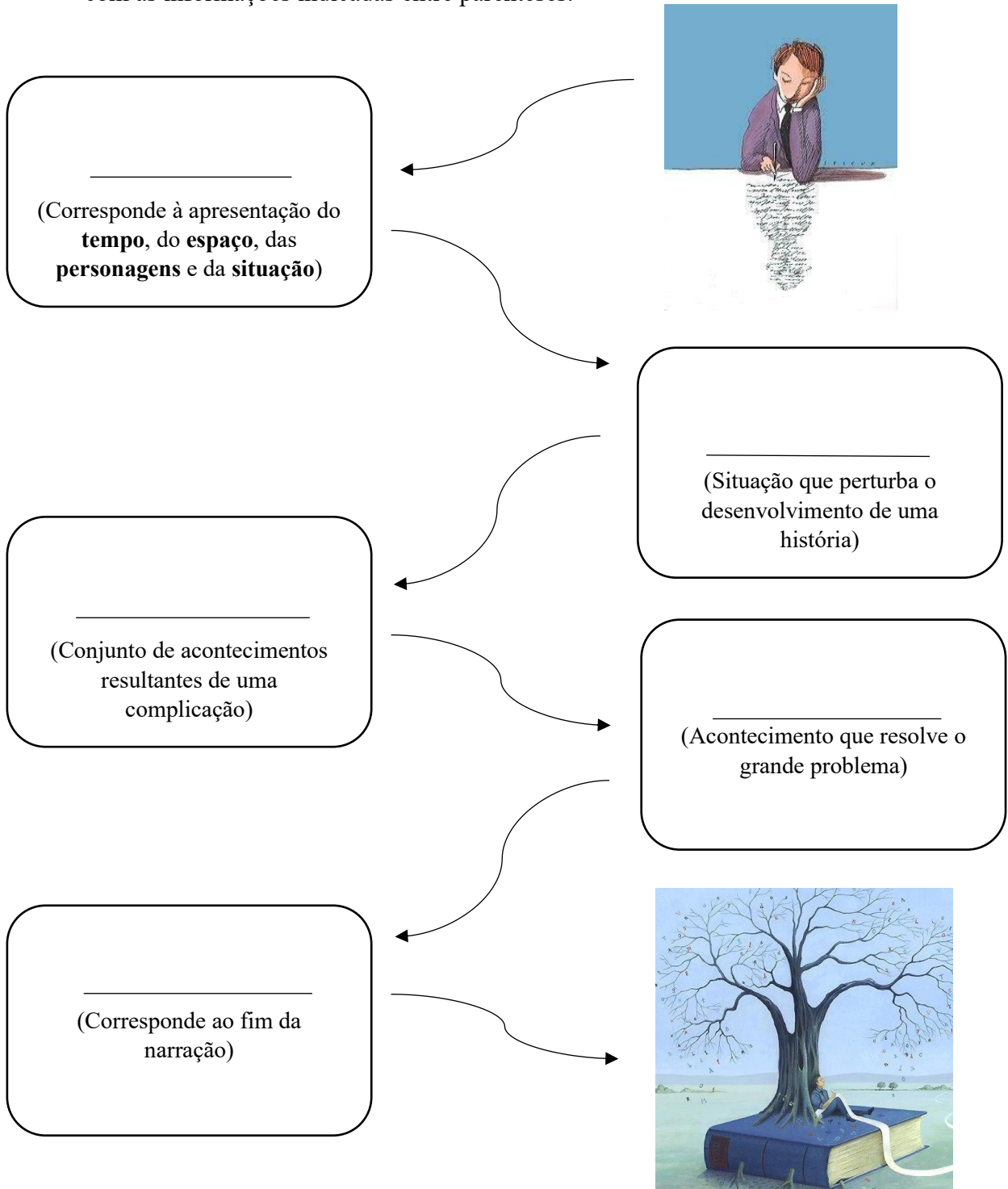


Fonte: Resultados elaborados pelo *Google Forms*

**Proposta de exercícios – *Guião de Produção de Texto Narrativo***

## Texto Narrativo - Conto

1. Relembra a estrutura de um conto, preenchendo o seguinte esquema de acordo com as informações indicadas entre parênteses.



*As ideias começam a fluir...*

Fonte: Imagens Pinterest

2. Ordena, de 1 a 5, os acontecimentos do conto tradicional português, intitulado “O Caldo de Pedra”, recolhido por Teófilo Braga.

Quando a água começou a ferver, o frade comentou que o caldo ficaria um primor com um bocadinho de unto. Trouxeram-lhe, então, um pedaço. De seguida, comentou que o caldo estava um pouco insonso. E lá lhe trouxeram o sal. Temperou-o e disse que com uns olhinhos de couve e um naquinho de chouriço é que lhe dava uma graça. E assim os trouxeram. O frade ripou as couves para dentro da panela e acrescentou o chouriço. O caldo cheirava que era um regalo. ☐

Perante o olhar trocista e pouco convencido dos demais, o frade procurou uma pedra e lavou-a muito bem. De seguida, pediu que lhe prestassem um pucarinho, encheu-o de água, colocou a pedra lá dentro e, mais uma vez, pediu que o deixassem colocar a panela junta às brasas. ☐

Quando lhe perguntaram o que ia fazer com a pedra, o frade disse que a ia guardar para uma próxima vez.

E assim comeu onde não lhe queriam dar nada. ☐

Era uma vez um frade que andava ao peditório. Chegou a casa de um lavrador, mas este não lhe quis dar nada. Como estava com muita fome, o frade afirmou que ia fazer um “caldinho de pedra”. Esta atitude provocou a troça dos habitantes da casa. ☐

O caldo ficou pronto e o frade deliciou-se com a refeição. No fim, despejou a panela, deixando a pedra no fundo, perante o olhar atento dos habitantes da casa. ☐

3. Lê atentamente o início do conto “Os Mensageiros da Morte”, dos Irmãos Grimm.

Em tempos de antanho, um gigante segue um dia pela estrada quando de repente lhe aparece à frente um desconhecido e diz: “Para! Nem mais um passo!” “O quê?”, diz o gigante, “Ó fedelho, queres bloquear-me o caminho, a mim, que te posso esmagar com os dedos? Quem és tu para te atreveres a falar assim?” “Sou a Morte”, responde o outro, “a mim ninguém resiste e até tu tens de obedecer às minhas ordens.” Mas o gigante recusa-se a fazê-lo e começa a lutar com a Morte. Foi uma luta★, mas, por fim, o gigante leva a melhor sobre o adversário, derrubando a Morte com um soco que a faz cair junto de uma pedra.

Irmãos Grimm, “Os Mensageiros da Morte” in *Contos Completos*, Temas e Debates, 2013, p.728-729

3.1. Reescreve-o, de acordo com as seguintes instruções, fazendo as alterações necessárias:

- a) deteta o uso **incoerente** dos **tempos verbais**.
- b) insere uma **dupla adjetivação**, no local assinalado com 

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## Escrita

### Manipulação de textos

1. Lê atentamente o início do conto “O Príncipe Malvado”, de Hans Christian Andersen.

Era uma vez um príncipe malvado que estava determinado a conquistar todos os países do mundo e a assustar os seus habitantes. Devastava-lhes os países com ferro e fogo, e os soldados pisavam as plantações e incendiavam as casas dos camponeses. As chamas incineravam as folhas verdes nos ramos e a fruta ficava pendurada, ressequida, nas árvores carbonizadas. [...] O príncipe defendia que tudo aquilo era correto, o rumo natural que as coisas deviam seguir. O seu poder aumentava a cada dia, o seu nome era temido por todos e a fortuna acompanhava-lhe as ações.

Hans Christian Andersen, “O Príncipe Malvado” in *Contos*, Temas e Debates, 2015, p.602-604

- 1.1. Reescreve-o, alterando o sentido do texto, de acordo com o novo título dado ao conto.

#### *O Príncipe Bondoso*

Era uma vez um príncipe bondoso que \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Lê atentamente o conto “Os Três Preguiçosos”, dos Irmãos Grimm.

Um rei tinha três filhos e a todos amava por igual. Por isso, não sabia qual haveria de eleger como rei após a sua morte. Chegada a hora da morte, chamou-os à cabeceira da cama e disse: “Queridos filhos, estive a pensar em algo que vos vou revelar: aquele que de vós os três for o mais preguiçoso será rei depois de mim.” Disse o mais velho: “Pai, então o reino pertence-me, pois sou tão preguiçoso que, quando me deito a dormir e me cai uma gota nos olhos, não os abro só para poder dormir.” O segundo disse: “Pai, o reino pertence-me, pois sou tão preguiçoso que, quando estou sentado junto à lareira para me aquecer, prefiro deixar queimar os calcanhares a afastar as pernas.” O terceiro disse: “Pai, o reino é meu, pois sou tão preguiçoso que, se estivesse para ser enforcado e já tivesse a corda à volta do pescoço e alguém me desse uma faca para a mão para cortar a corda, preferia deixar-me enforcar a ter de levantar a mão até à corda.” Ao ouvir aquilo, o pai disse: “Foste tu quem levou a coisa mais longe e serás tu o rei.”

Irmãos Grimm. “Os Três Preguiçosos” in *Contos Completos*, Temas e Debates, 2013, p.665-666

2.1. Imagina que és um dos filhos do rei e terás de provar que és o mais preguiçoso para ser merecedor do reino.

2.2.1. Apresenta uma nova justificação.

Pai, o reino pertence-me a mim, pois \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## Escrita

### Descrição de um espaço

1. Atenta nas seguintes imagens.



- 1.1. Imagina que saíste da tua cidade para passar uns dias de férias, longe do ruído e da confusão.

- 1.1.1. Descreve esse espaço, seguindo a estrutura apresentada.

|                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Introdução</b>                                                                             |
| Parágrafo 1: localização da casa e as suas características.                                   |
| <b>Desenvolvimento</b>                                                                        |
| Parágrafo 2: descrição da natureza e do tempo.<br>Parágrafo 3: atividades lúdicas realizadas. |
| <b>Conclusão</b>                                                                              |
| Parágrafo 4: sentimentos suscitados pelo espaço.                                              |

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

[illegible]

## Escrita

### Diálogo

1. Completa o início do conto “Histórias do Raio de Sol”, de Hans Christian Andersen, com os seguintes verbos introdutores de diálogo.

– Agora vou eu contar uma história – \_\_\_\_\_ o Vento.

– Não, com licença. Agora é a minha vez! O senhor já soprou o suficiente e uivou até mais não! – \_\_\_\_\_ a chuva.

– Pois é assim que me agradece? – \_\_\_\_\_ o Vento. – Depois de, em sua honra, ter virado sei lá quantos guarda-chuvas? Sim, até os parto, quando as pessoas não querem ter nada que ver consigo.

– Sou eu quem vai contar – \_\_\_\_\_ o Raio de Sol. – Estejam lá calados.

– Tudo foi dito com dignidade e majestade, pelo que o Vento amainou. A Chuva, essa, pingou no Vento e \_\_\_\_\_:

– Mas temos de aturar isto? Ele mete-se sempre, o senhor Raio de Sol. Não lhe daremos ouvidos! Não vale a pena escutarmos o que tem para dizer!

E o Raio de Sol \_\_\_\_\_:

Hans Christian Andersen, “Histórias do Raio de Sol”, in *Contos*, Temas e Debates, 2015, p.890-892

interrompeu

indignou-se

disse (3x)

queixou-se

- 1.1. Imagina o que acontecerá depois deste excerto e dá continuidade ao diálogo entre as três personagens. *O que dirá o Raio de Sol? Será que os três vão chegar a um consenso?*

⇒ Para enriqueceres o teu diálogo, varia a posição das indicações do narrador (antes, no meio e no fim das falas das personagens).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

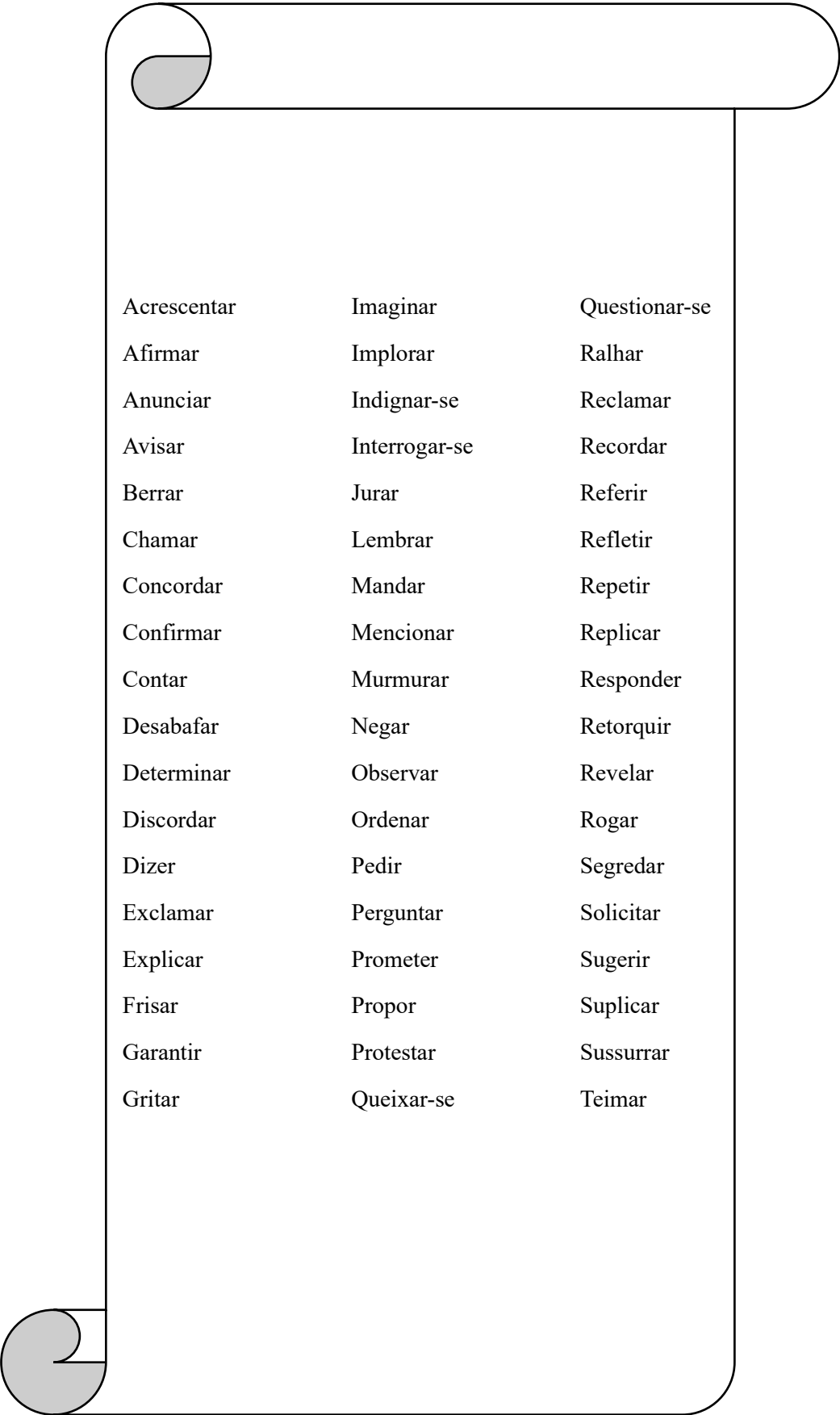
---

---

---

Existem muitos **verbos introdutores de diálogo**. Escolhe aquele que, em cada situação, traduz melhor os pensamentos, os sentimentos e as intenções de uma personagem.

Atenta nos seguintes exemplos:



|             |               |               |
|-------------|---------------|---------------|
| Acrescentar | Imaginar      | Questionar-se |
| Afirmar     | Implorar      | Ralhar        |
| Anunciar    | Indignar-se   | Reclamar      |
| Avisar      | Interrogar-se | Recordar      |
| Berrar      | Jurar         | Referir       |
| Chamar      | Lembrar       | Refletir      |
| Concordar   | Mandar        | Repetir       |
| Confirmar   | Mencionar     | Replicar      |
| Contar      | Murmurar      | Responder     |
| Desabafar   | Negar         | Retorquir     |
| Determinar  | Observar      | Revelar       |
| Discordar   | Ordenar       | Rogar         |
| Dizer       | Pedir         | Segredar      |
| Exclamar    | Perguntar     | Solicitar     |
| Explicar    | Prometer      | Sugerir       |
| Frisar      | Propor        | Suplicar      |
| Garantir    | Protestar     | Sussurrar     |
| Gritar      | Queixar-se    | Teimar        |

## Escrita

### Manipulação de textos

1. Preenche o conto abaixo, intitulado “Dom Caio”, recolhido por Teófilo Braga, completando-o de acordo com as pistas que te são dadas.

#### Dom Caio

Era um alfaiate muito **(a)** \_\_\_\_\_ que estava a trabalhar à porta da rua. Ele tinha medo de tudo e gostava de fingir que era **(b)** \_\_\_\_\_. **(c)** \_\_\_\_\_, viu muitas moscas juntas e de uma pancada matou sete. Daí em diante não fazia senão gabar-se:

– Eu cá mato sete de uma vez!

Ora o rei andava muito **(d)** \_\_\_\_\_, porque lhe tinha **(e)** \_\_\_\_\_ na guerra o seu general Dom Caio, que era o maior valente que havia, e as tropas do inimigo já vinham contra ele, porque sabiam que não tinha quem mandasse a combatê-las. **(f)** \_\_\_\_\_, os que ouviram o alfaiate andar a dizer por toda a parte: “Eu cá mato sete de uma vez!” foram logo contar ao rei, que se lembrou de que quem era assim tão valente seria capaz de ocupar o posto de Dom Caio. Veio o alfaiate à presença do rei, que lhe **(g)** \_\_\_\_\_:

– É verdade que matas sete de uma vez?

– Saberá Vossa Majestade que sim.

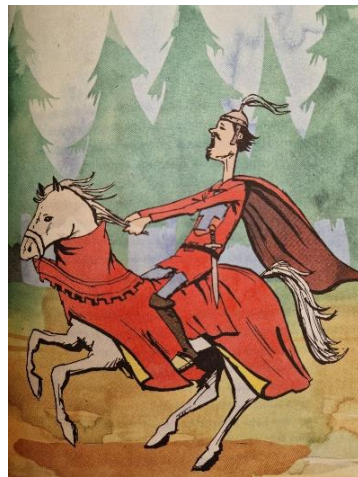
– Então nesse caso vais comandar as minhas tropas, e atacar os inimigos que já me estão a cercar.

Mandou vir o fardamento de Dom Caio e o alfaiate, que era muito **(h)** \_\_\_\_\_, vestiu-o e ficou com o chapéu de bicos enterrado até às orelhas; depois disse que trouxessem o cavalo branco de Dom Caio para o alfaiate montar. Ajudaram- **(i)** \_\_\_\_\_ a subir para o cavalo, e ele já estava a tremer como varas verdes; assim que o cavalo sentiu as esporas, rumou à desfilada, e o alfaiate a gritar:

– Eu caio, eu caio!

Todos os que o ouviam por onde ele passava, diziam:

– Ele agora diz que é o Dom Caio; já temos homem.



O cavalo, que andava costumado aos confrontos, correu para o sítio em que andava a guerreira, e o alfaiate com medo de cair ia agarrado às clinas, a gritar como desesperado:

– Eu caio, eu caio!

O inimigo assim que viu o cavalo branco do general valente, e ouviu o grito: “Eu caio, eu caio!”, conheceu o perigo em que estava, e disseram os soldados uns para os outros:

– Estamos perdidos, que lá vem o Dom Caio; lá vem o Dom Caio.

E puseram-se a fugir à debandada; os soldados do rei seguiram e mataram-nos, e o alfaiate **(j)** \_\_\_\_\_ assim a batalha só em agarrar-se ao pescoço do cavalo e em gritar: “Eu caio.” O rei ficou muito **(k)** \_\_\_\_\_ com ele, e em paga da vitória deu- **(l)** \_\_\_\_\_ a princesa em casamento, e ninguém fazia senão louvar o sucessor de Dom Caio pela sua coragem.

Teófilo Braga, “Dom Caio” in *Contos Tradicionais do Povo Português* (uma seleção), 2021, pp.37-38

| Pistas                                                                                                                 |                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>a)</b> Sinónimo de covarde.                                                                                         | <b>g)</b> Um verbo introdutor de diálogo.                 |
| <b>b)</b> Sinónimo de corajoso.                                                                                        | <b>h)</b> Antónimo de alto.                               |
| <b>c)</b> Uma das expressões temporais: <ul style="list-style-type: none"><li>• Um dia;</li><li>• Certa vez;</li></ul> | <b>i)</b> Pronome pessoal (função de complemento direto). |
| <b>d)</b> Sinónimo de perturbado;                                                                                      | <b>j)</b> Antónimo de perdeu.                             |
| <b>e)</b> Sinónimo de falecido;                                                                                        | <b>k)</b> Antónimo de descontente.                        |
| <b>f)</b> Uma das seguintes conjunções: <ul style="list-style-type: none"><li>• Porém;</li><li>• Contudo;</li></ul>    | <b>l)</b> Pronome (função de complemento indireto).       |

2. Completa o texto que se segue com os conectores e as expressões que se encontram na caixa, de forma a articular as ideias do conto.

### A estranha e talentosa chaleira

\_\_\_\_\_ havia num templo de uma das províncias orientais uma velha chaleira.

\_\_\_\_\_, quando o sacerdote do templo ia colocá-la ao lume, para fazer o seu chá, a chaleira adquiriu, com grande espanto seu, a cabeça e a cauda de um texugo. Estupefacto, o sacerdote chamou os noviços do templo, para que vissem a maravilha, e \_\_\_\_\_ todos olhavam, embasbacados, a chaleira saltou para o ar e começou a voar pelo aposento. Mais espantados ainda, tentaram persegui-la, mas aquela maravilhosa chaleira-texugo era mesmo muito rápida e esperta.

\_\_\_\_\_, conseguiram apanhá-la e meteram-na numa caixa, com a intenção de a abandonarem num lugar distante.

\_\_\_\_\_, quis o acaso que o funileiro que consertava as coisas do templo passasse \_\_\_\_\_. O sacerdote achou que seria melhor seria tentar vendê-la e ganhar uns cobres. \_\_\_\_\_, tirou-a da caixa (tinha a sua forma normal) e mostrou-a ao homem. Ao vê-la, o funileiro ofereceu vinte moedas de cobre por ela e o sacerdote fechou o negócio.

\_\_\_\_\_, o funileiro regressou a casa. \_\_\_\_\_, enquanto dormia, ouviu um ruído estranho. \_\_\_\_\_, espreitou assustado por entre os cobertores e viu a chaleira que comprara coberta de pelo com cabeça e cauda de texugo e a caminhar a quatro patas. \_\_\_\_\_, sentou-se, assustado, mas de súbito a chaleira reassumiu a forma normal. Isto repetiu-se durante várias noites, \_\_\_\_\_ o funileiro resolveu mostrar a chaleira a um amigo. Este, achando-a uma chaleira realmente talentosa, sugeriu levá-la e exhibi-la, com acompanhamento de canções e instrumentos musicais, e fazê-la dançar.

O funileiro achou o conselho assisado, preparou um espetáculo e a fama dos talentos da chaleira não tardou a espalhar-se. \_\_\_\_\_, os príncipes da terra mandaram chamar o funileiro e pediram-lhe que organizasse espetáculos para eles, o que permitiu ao homem enriquecer como nunca imaginara possível. Todos gostavam de ver a chaleira-bailarina coberta de pelo!

\_\_\_\_\_, o funileiro enriqueceu tanto que devolveu a agora célebre chaleira ao templo, onde foi posta em exposição como um tesouro precioso.

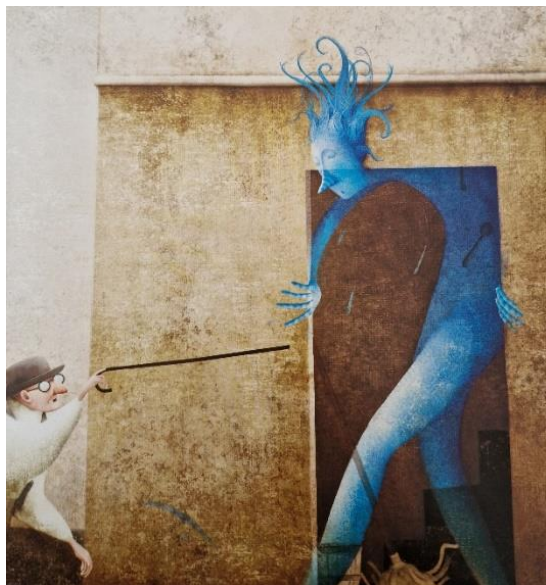
Pearl S. Buck, "A estranha e talentosa chaleira" in *Histórias maravilhosas do Oriente*, Livros do Brasil, 2005, pp. 87-88

|                            |                     |                              |
|----------------------------|---------------------|------------------------------|
| <b>enquanto</b>            | <b>Pouco depois</b> | <b>Naquela noite</b>         |
| <b>naquele instante</b>    | <b>Assim</b>        | <b>De seguida</b>            |
| <b>até que um dia</b>      | <b>Porém</b>        | <b>Primeiro</b>              |
| <b>Durante muito tempo</b> | <b>Um dia</b>       | <b>Há muito, muito tempo</b> |
| <b>Por fim</b>             | <b>Finalmente</b>   |                              |

## Escrita Coletiva

### Texto narrativo

1. Observa atentamente as seguintes ilustrações, pertencentes ao livro *O homem de água*, de Ivo Rosati e Gabriel Pacheco.
  - 1.1. Escreve um texto narrativo, a partir das mesmas.



Ilustrador: Gabriel Pacheco  
Editora: Kalandraka

2. **Planifica** a escrita do teu texto, preenchendo o esquema com as informações indicadas entre parênteses.

**Situação Inicial**

**Quando?** \_\_\_\_\_  
(situa a história num tempo indefinido).

**Onde?** \_\_\_\_\_  
(Aponta o local onde começa a história).

**Quem?** \_\_\_\_\_  
(Apresenta a personagem principal).

**O quê?** \_\_\_\_\_  
(Descreve a situação em que se encontra a personagem)

**Conflito**

**O que é que aconteceu?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Conta o que veio alterar a situação em que se encontrava a personagem principal).

**Peripécias**

**Que episódios se sucedem?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Narra os acontecimentos provocados pelo problema)

**Resolução**

**Como foi resolvido o problema?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Explica como é resolvida a situação complicada em que se encontrava a personagem principal).

**Situação Final**

**Como acabará a história?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Apresenta o final da tua história).

**Pensa antecipadamente na caracterização física e psicológica da personagem principal!**

**Quem é?**



**Nome:** \_\_\_\_\_

**Descrição física:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Descrição psicológica:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Curiosidades/particularidades:** \_\_\_\_\_

---

---

3. **Redige** o teu texto, de acordo com a planificação que elaboraste e com a descrição da tua personagem principal.

[illegible]

## Grelha de autorregulação

| Texto Narrativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | SIM | NÃO |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| Respeitámos o tema e o género indicados.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| Atribuímos um título ao texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |     |
| No primeiro parágrafo, fizemos a localização espaço-temporal da ação, apresentámos as personagens e a situação em que se encontram.                                                                                                                                                                                          |     |     |
| Selecionámos a presença do narrador, participante ou não participante.                                                                                                                                                                                                                                                       |     |     |
| Nos parágrafos seguintes, desenvolvemos a ação, introduzindo diferentes acontecimentos e peripécias.                                                                                                                                                                                                                         |     |     |
| Organizámos os acontecimentos de forma lógica.                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |     |
| Incluímos um momento de diálogo e uma descrição (do espaço, da personagem ou de um objeto).                                                                                                                                                                                                                                  |     |     |
| Na conclusão, incluímos um ensinamento (facultativo).                                                                                                                                                                                                                                                                        |     |     |
| Estruturámos o texto nas seguintes partes: situação inicial; desenvolvimento (peripécias); situação final.                                                                                                                                                                                                                   |     |     |
| Utilizámos as formas verbais no pretérito perfeito ou no presente do indicativo.                                                                                                                                                                                                                                             |     |     |
| Recorremos a palavras ou expressões para localizar a ação no tempo (exemplos: <i>Há muito tempo...</i> , <i>Certo dia...</i> , <i>Certa vez...</i> ) e no espaço (exemplos: <i>Num reino muito distante...</i> , <i>Num lugar longínquo...</i> , <i>Ali...</i> ).                                                            |     |     |
| Usámos palavras ou expressões que articulam as frases e os parágrafos – conectores de discurso (exemplos: <i>quando</i> , <i>entretanto</i> , <i>assim que</i> , <i>consequentemente</i> , <i>mas</i> , <i>contudo</i> , <i>porém</i> , <i>de seguida</i> , <i>posteriormente</i> , <i>concluindo</i> , <i>por fim...</i> ). |     |     |
| Apresentámos correção linguística.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |     |     |
| Inserimos, pontual e oportunamente, o discurso direto, respeitando as regras da sua utilização.                                                                                                                                                                                                                              |     |     |
| Diversificámos o vocabulário, evitando as repetições.                                                                                                                                                                                                                                                                        |     |     |
| Utilizámos uma caligrafia legível.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |     |     |