



Universidade de  
Aveiro  
Ano 2018

Departamento de Educação e Psicologia

**Marta Vilhena Pires**

**Produção escrita de histórias – estudo comparativo  
com alunos do 2.º e 6.º anos de escolaridade**



**Marta Vilhena Pires**

**Produção escrita de histórias – estudo comparativo  
com alunos do 2.º e 6.º anos de escolaridade**

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

**o júri**  
presidente

Professora Doutora Ana Carlota de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes  
Tomaz  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça  
Leitora do Camões, Instituto de Cooperação e de Línguas da University of Toronto

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira  
Professor auxiliar com agregação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais e irmão por tudo o que fizeram e fazem por mim; sem eles, tudo isto não seria possível. É a eles que devo todas as minhas caminhadas, pois ajudaram-me e apoiaram-me, com carinho, com amor e também com alguns sermões. Sempre acreditaram em mim e lutaram comigo para eu atingir os meus sonhos, bem como os meus objetivos.

De seguida, agradeço à professora Luísa Álvares Pereira pela paciência, pela ajuda, pelas críticas positivas e negativas que me ajudaram a chegar onde estou hoje.

Agradeço também às minhas amigas Brandão, Moreira e Lipa, porque com a sua ajuda tudo se tornou bem mais simples.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao João, por tudo.

**palavras-chave**

Produção escrita; tipo narrativo; didática da escrita; funcionamento textual; escrita de histórias

**resumo**

O presente estudo enquadra-se no contexto de formação do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e nas áreas de Português e História de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Está inserido na área do português e pretende fazer uma análise comparativa das produções de narrativas de duas turmas de alunos do 2.º e 6.º anos de escolaridade. Neste estudo, foram analisados textos de trinta e nove crianças, procurando verificar as diferenças e as semelhanças existentes entre os dois anos de escolaridade. O *corpus* de análise foi recolhido no âmbito do Projeto de Cooperação Internacional InterWriting e no quadro do estágio curricular, junto de uma turma de alunos de cada ano. As produções textuais foram analisadas tendo em conta as características gerais da narrativa de Costa, Vasconcelos & Sousa (2010) e o modelo de análise da narrativa de Gouveia (2008). Os resultados obtidos demonstram que os alunos mais velhos revelam uma melhor compreensão do funcionamento do género história e, logo uma maior capacidade para produzir textos do mesmo género.

**keywords**

Written production; narrative type; didactics of writing; story writing

**abstract**

The present study was conducted in the context of a master's degree in teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle and in the areas of Portuguese and Portuguese History of the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education. It is inserted in the Portuguese area and it pretends to do a comparative analysis of the narrative production of two classes of students of the 2<sup>nd</sup> and 6<sup>th</sup> grades. In this study, the texts of thirty-nine children were analyzed, searching to find out the similarities and differences between the two years. The *corpus* of the analysis was collected within the framework of the Projeto de Cooperação Internacional InterWriting (InterWriting International Cooperation Project) and of the curricular internship with a class of students of the two school years. The textual productions of the students were analyzed considering the general characteristics of the narrative of Costa, Vasconcelos & Sousa (2010) and the narrative analysis model of Gouveia (2008). The results show that older students reveal a better understanding of the history genre and thus a greater ability of producing texts of the same genre.

# Índice

Introdução.....	4
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	6
1. <i>A escrita: uma definição</i> .....	6
2. <i>Caracterização do domínio da escrita</i> .....	8
3. <i>Modelos do Processo de Escrita – Modelo de Hayes e Modelo de Scardamalia e Bereiter</i> .....	10
4. <i>Processos de Escrita</i> .....	13
4.1. Planificação .....	16
4.2. Textualização .....	16
4.3. Revisão.....	17
5. <i>A escrita nos programas oficiais no 2.º e 6.º anos</i> .....	18
6. <i>O papel da escola e do professor na didática da escrita</i> .....	21
6.1 Estratégias para o ensino do texto narrativo.....	24
7. <i>Uma abordagem didática à escrita</i> .....	25
7.1 Recursos didáticos .....	29
8. <i>O texto do tipo narrativo</i> .....	30
Capítulo 2 – Metodologia.....	35
1. <i>Técnicas de investigação do estudo</i> .....	35
2. <i>Corpus da análise</i> .....	37
3. <i>Procedimento para a análise</i> .....	38
Capítulo 3 - Análise e discussão de resultados.....	40
1. <i>Análise de títulos</i> .....	45
2. <i>Análise de textos do tipo narrativo</i> .....	48
Capítulo 4 – Considerações finais e limitações .....	69
Referências Bibliográficas.....	73
Anexos .....	77

## Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo do processo de escrita de Hayes & Flower de 1980 (Hayes, 2012, p.370) .....	11
Figura 2 – Modelo atual do processo de escrita de Hayes (2012, p.371).....	11
Figura 3 – Ciclo de Escrita (Barbeiro & Pereira, 2007, p.32) .....	24
Figura 4 – Aluno 2C .....	48
Figura 5 – Aluno 6H.....	49
Figura 6 – Aluno 2K.....	49
Figura 7 – Aluno 6G.....	49
Figura 8 – Aluno 2M.....	50
Figura 9 – Aluno 2I.....	51
Figura 10 – Aluno 6D.....	51
Figura 11 – Aluno 2J.....	51
Figura 12 – Aluno 6C.....	52
Figura 13 – Aluno 6A.....	52
Figura 14 – Aluno 6B.....	53
Figura 15 – Aluno 2B.....	54
Figura 16 – Aluno 6F.....	54
Figura 17 – Aluno 2C.....	55
Figura 18 – Aluno 6D.....	56
Figura 19 – Aluno 2L.....	57
Figura 20 – Aluno 6B.....	58
Figura 21 – Aluno 2L .....	59
Figura 22 – Aluno 6C .....	59
Figura 23 – Aluno 2M .....	60
Figura 24 – Aluno 6G.....	60
Figura 25 – Aluno 2T .....	60
Figura 26 – Aluno 2R .....	60
Figura 27 – Aluno 6F .....	61



Figura 28 – Aluno 2G.....	62
Figura 29 – Aluno 6A.....	62
Figura 30 – Aluno 6B.....	63
Figura 31 – Aluno 2J.....	64
Figura 32 – Aluno 6F.....	65
Figura 33 – Aluno 2F.....	65
Figura 34 – Aluno 6A.....	66
Figura 35 – Aluno 2F .....	67
Figura 36 – Aluno 6D .....	67

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Aspectos importantes para o processo de escrita (Cassany, 2003, p.258).....	13
Tabela 2 – Estratégias de revisão (Amor, 1992, p.120).....	18
Tabela 3 – Sequência narrativa (Adam, 2011; Bronckart, 2010).....	33
Tabela 4 – Caracterização do estudo de Hyland (2016).....	36
Tabela 5 – Características gerais – 2.º ano.....	42
Tabela 6 – Características gerais – 6.º ano .....	43
Tabela 7 – Títulos das produções dos alunos do 2.º ano.....	46
Tabela 8 – Títulos das produções dos alunos do 6.º ano.....	47
Tabela 9 – Média de palavras por título.....	47
Tabela 10 – Número de alunos que fizeram uma localização temporal inicial.....	50
Tabela 11 – Número de alunos que fizeram uma localização espacial inicial.....	53
Tabela 12 – Número de alunos que cumpriu devidamente a sequencialização de eventos .....	55
Tabela 13 – Número de alunos que utilizaram o pretérito como tempo da narrativa.....	58
Tabela 14 – Número de alunos que realizou uma conclusão na sua produção.....	61

## **Índice de esquemas**

Esquema 1 – Foco gramatical.....	26
Esquema 2 – Foco funcional.....	27
Esquema 3 – Foco processual.....	27
Esquema 4 – Foco nos conteúdos.....	28
Esquema 5 – Esquema da narrativa.....	32
Esquema 6 - Sequência narrativa (Adam, 2001, p.57).....	33
Esquema 7 – Sequência narrativa (Travaglia, 2007).....	34

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Extensão do texto.....	41
Gráfico 2 – Organização por parágrafos.....	41
Gráfico 3 – Histórias originais ou copiadas – 2.º ano.....	44
Gráfico 4 – Histórias originais ou copiadas – 6.º ano.....	44
Gráfico 5 – Presença ou ausência de título.....	45

## **Lista de anexos**

Produções escritas realizadas por alunos do 2.º ano de escolaridade.....	77
Produções escritas realizadas por alunos do 6.º ano de escolaridade.....	96

## Introdução

A escrita é um processo complexo, uma vez que, sempre que o aluno inicia a sua produção, deve mobilizar informação, planificando o texto e revendo o que escreve, ou seja, à medida que o texto vai sendo realizado, novas questões acabam por voltar a surgir, o que leva à repetição do processo de planificar, redigir e rever. Nesse sentido, o processo de escrita tem uma vertente cognitiva, e, por sua vez, também construtivista, uma vez que a apropriação da linguagem escrita é feita de uma forma contínua e é desenvolvida tendo em conta o contexto social da criança, tal como vai ser explicado posteriormente.

Nos exames nacionais do 6.º ano, segundo Castanheira (2015), conseguimos verificar que o domínio da escrita é objeto de um item de resposta extensa, e, por conseguinte, surge com orientações não só quanto à tipologia textual, com também quanto ao tema e à sua extensão, para que desta forma seja possível avaliar-se não só os conhecimentos, mas também as capacidades de escrita relativos a:

- a) tema e tipologia;
- b) coerência e pertinência da informação;
- c) estrutura e coesão;
- d) morfologia e sintaxe;
- e) repertório vocabular;
- f) ortografia.

Desta forma, dada a conhecida dificuldade dos alunos, e realmente visível nos resultados de provas e exames, em produzir textos organizados e com uma estrutura trabalhada, foram analisadas produções escritas de alunos de duas turmas do 2.º e do 6.º anos de escolaridade. Neste estudo, pretende-se verificar as diferenças e semelhanças do desenvolvimento das produções escritas dos dois anos de escolaridade, tendo como ponto de vista a produção de um texto narrativo. Constatou-se, por exemplo, que os alunos do 2.º ano de escolaridade não fazem a divisão correta do texto, pois colocam tudo num mesmo parágrafo, enquanto os alunos do 6.º ano de escolaridade já conseguem estruturar o texto, de forma

organizada, com divisão correta dos parágrafos. Todos estes resultados são analisados e tomados em consideração, ao longo desta pesquisa, para, futuramente, possa existir uma melhoria destes resultados.

O presente estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro diz respeito à fundamentação teórica, abordando-se os modelos de processo de escrita, a caracterização do domínio da escrita, o papel do professor na escola e na didática da escrita e ainda realçando-se características relativas ao texto de tipo narrativo.

No capítulo II e III, são explicitados as técnicas e os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, tendo como base os estudos de Costa, Vasconcelos & Sousa (2010). De seguida, realiza-se uma breve análise de títulos, analisando-os morfologicamente, utilizando-se algumas técnicas de Pereira, Coimbra & Calil (2017). Por fim, a última análise é realizada com base em um modelo de análise da narrativa de Gouveia (2008), em que são analisados vários parâmetros, como, por exemplo, a sequencialização de eventos e as localizações iniciais, temporais e espaciais.

No último capítulo, fazem-se algumas conclusões acerca da metodologia, e, por fim, uma reflexão, em que se relaciona o modo que se devia dar aulas, com o estudo efetuado.

## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

### 1. *A escrita: uma definição*

Da revisão de literatura que foi sendo feita ao longo deste estudo, para Coulmas (1989), citado por Cassany (1999), “la escritura es el sistema de signos más importante jamás inventado en nuestro planeta”, ou seja, segundo o autor a escrita acaba por ser um eixo de ligação cultural criado pelos homens com o intuito de melhorar a organização social da qual fazem parte o estabelecimento de comunicações à distância, as formas de controlo de grupo, o registo dos saberes adquiridos e a inauguração da própria história.

Atualmente, o significado atribuído ao ato de escrever é muito diferente daquele atribuído há algumas décadas. Graças a disciplinas designadas de Ciências da Linguagem, alguns conceitos teóricos de grande interesse sofreram alterações e resultaram em novas perceções sobre a composição escrita e em novas formas de ensino e aprendizagem (Cassany, 1999)

Sendo a escrita uma manifestação da atividade linguística humana, tal como a conversação e os gestos, possui traços fundamentais da comunicação verbal, como Cassany (1999) apresenta:

- i) a intenção, isto é, o objetivo com que se escreve, seja este pedir ou dar informação, expressar conhecimentos ou até organizar algo. A escrita é assim uma forma de usar a linguagem, que, por sua vez, é uma forma de realizar uma ação para conseguir alcançar um objetivo;
- ii) a contextualização, ou seja, cada atividade de composição escrita é um ato contextualizado que ocorre num dado lugar e momento, contando com determinados interlocutores, que partilham de um código comum e da mesma comunidade linguística. Portanto, pode dizer-se que a linguagem não é um código abstrato ou desvinculado; surge e utiliza-se numa comunidade de falantes que partilha da mesma conceção do mundo;

- iii) o dinamismo e a abertura, o uso linguístico e o ato de composição englobam um só processo dinâmico e aberto à construção de significados. A mensagem elabora-se a partir da interação entre interlocutores e advém dos conhecimentos prévios de cada um destes;
- iv) a organização, ou seja, na escrita, são utilizadas unidades e regras específicas que resultam em textos com sistemas complexos de unidades linguísticas de níveis diferentes;
- v) os géneros e a polifonia, em que os textos produzidos pelos falantes não são homogêneos, pois fazem parte da tradição linguística da sua comunidade. Os textos produzidos por uma comunidade são o resultado de contextos sociais e de esferas comunicativas distintas;
- vi) a variação, pois, na escrita, também assistimos a uma variação que diz respeito ao dialeto e ao registo. Assim, pode dizer-se que a escrita inclui textos dialetais e *standard*, com variados graus de formalidade, especificidade e objetividade;
- vii) a perspetiva crítica, dado que, ao contrário do que poderíamos pensar, a língua não reflete a realidade. A escrita é somente a reflexão de um ponto de vista de uma determinada realidade, por um determinado alguém;
- viii) as habilidades linguísticas e a composição, já que, na escrita, existe uma necessidade constante do uso de várias habilidades, como redação, leitura, compreensão e expressão orais. A escrita é talvez a habilidade linguística mais complexa, por exigir o uso instrumental das restantes habilidades durante todo o processo compositivo, isto é, lemos enquanto escrevemos, oralizamos para ouvir o que se pretende escrever e falamos ou dialogamos com possíveis leitores intermédios sobre o texto redigido, a fim de o corrigir.

Segundo Cassany, Luna & Sanz (2000), a escrita não é apenas uma simples união de letras, é também uma “exigência generalizada da vida em sociedade”, e, para que tal aconteça, é necessário que o aluno tenha competências não só compositivas como também ortográficas e gráficas. O aluno necessita de combinar expressões linguísticas, indo ao acordo das normas da língua, e transpondo essa

informação em representação escrita. Saber escrever, segundo estes autores, é ser capaz de comunicar coerentemente por escrito, através de uma produção de textos com extensão considerável, sobre um determinado tema (Cassany, Luna & Sanz, 2000; Barbeiro & Pereira, 2007).

A lista de micro habilidades requeridas para o ato da escrita contém questões muito diversas, nomeadamente, aspetos mecânicos e de motricidade no desenho das letras, da caligrafia ou da apresentação do escrito, até aos processos mais reflexivos que envolvem a seleção e a ordenação da informação ou também as estratégias cognitivas de invenção de ideias, de revisão e de reformulação. Para além destes aspetos, o conhecimento das unidades linguísticas mais pequenas e das propriedades mais superficiais representa uma micro habilidade a ter em conta no processo de escrita. As diferentes habilidades de conhecimentos podem agrupar-se em três eixos básicos: os conceitos, ou seja, os saberes; os procedimentos, isto é, o saber fazer; e as atitudes, ou, por outras palavras, o refletir e o opinar (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Para Barbeiro & Pereira (2007), a escrita implica várias competências que no momento de produção são ativadas: (1) competência compositiva, que diz respeito à forma de conjugar expressões linguísticas para criar um texto; (2) competência ortográfica, que diz respeito às normas que estabelecem a representação escrita de palavras; (3) competência gráfica, que diz respeito à capacidade de inscrever num suporte material os sinais que tem como base a representação escrita.

No ponto seguinte, vai, então, fazer-se uma caracterização do domínio da escrita, para que se entendam melhor os conceitos referidos anteriormente.

## **2. Caracterização do domínio da escrita**

De um modo geral, em idades inaugurais, a escrita resulta do discurso interior constituído pela fala que a criança adquire, a partir das interações com o mundo que a rodeia. Assim, quando ocorre a aquisição da escrita, a própria

linguagem oral da criança se modifica. Embora a escrita não origine uma nova forma de pensar, permite que se reavalie, estude e reinterprete. Portanto, a escrita não transcreve o discurso, mas dá acesso a novas categorias que permitem que a criança se torne consciente do discurso, ou seja, resulta numa transformação da fala e da linguagem num objeto de reflexão e análise. Estes dois modos comunicativos são definidos por diferentes objetivos, tipos e géneros discursivos e, embora tenham algumas características que se relacionam entre si, não deixam de ser modos comunicativos diferenciados (Niza, Segura & Mota, 2011).

A escrita é vista como um modo de comunicação, contendo aspetos como a diferenciação e a permanência; ou seja, estas características permitem o controlo do tempo, e, logo, um grau de planificação maior. Outro aspeto é a autonomia; ora, esta característica está diretamente relacionada com o facto de a escrita estar mais dependente do contexto situacional. Assim, obriga a uma explicitação de sentidos mais completa e a uma elevada precisão na organização de referências. O facto de o destinatário estar longe do contexto situacional, obriga a que o escrevente tenha um maior cuidado, rigor e formalidade em explicar o contexto e a ação comunicativa para se fazer entender. É de salientar também a suscetibilidade de manobras de planificação realizadas cuidadosamente e ainda a observação rigorosa de determinados padrões relativos à língua e ao texto. Desta forma, a escrita promove o desenvolvimento e a construção de um pensamento próprio, conjugando o escrevente o que pensa e o que conhece sobre o mundo que o rodeia (Amor, 1993; Aleixo, 2001).

Assim, existem então três formas para compreender a escrita em contexto escolar: i) a escrita como um conteúdo escolar a adquirir e a desenvolver; ii) a escrita como um meio de comunicação pedagógica, tanto na transmissão dos conhecimentos como no seu esclarecimento por parte dos alunos, como, por exemplo, em situação de avaliação; iii) a escrita como uma ferramenta de aprendizagem, no sentido de desempenhar um papel de elevada importância nos processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimentos (Barbeiro & Carvalho, 2013).



A construção de conhecimento através da escrita contribui para o sucesso na aprendizagem, tanto na análise das características da linguagem escrita e comunicação escrita, quanto na escrita como processo cognitivo, pois potencia a criação e o aprofundamento de ideias, possibilita o seu enquadramento numa forma de expressão adequada (géneros textuais) e ressalta a sua dimensão retórica (objetivos, destinatários, entre outros) tornando possível, desta forma, a inclusão em contextos diferenciados (Barbeiro & Carvalho, 2013).

Com o objetivo de ajudar a facilitar a complexidade da escrita e dos seus processos, de seguida, vai abordar-se a análise de alguns dos modelos representativos do processo de escrita.

### ***3. Modelos do Processo de Escrita – Modelo de Hayes e Modelo de Scardamalia e Bereiter***

O processo de escrita é algo complexo e que exige, não só ao escrevente, como também a quem lê, uma variedade de conhecimentos e capacidades, o que pressupõe ainda que, em todo o percurso escolar, os alunos passem por uma constante reflexão, sempre que produzam um texto.

Com o propósito de explicar o processo de escrita, Hayes e Flower (1980) apresentam, precisamente, um modelo de escrita que, ao longo dos anos, foi alvo de algumas alterações; contudo, ainda hoje é considerado como um dos modelos de referência.

Este modelo apresenta o resultado da relação de três componentes distintos: o processo de escrita, propriamente dito, do qual fazem parte a planificação, a textualização e a revisão; o contexto da execução da tarefa, em que ocorre a produção; e a memória a longo prazo, em que o escrevente, à medida que produz o texto, vai ativando conhecimentos já existentes. Neste componente, são também identificados o destinatário e o tipo de texto. Este processo é gerido por um monitor que tem como função controlar a passagem entre os diversos

subprocessos. De seguida, serão apresentados os modelos de Hayes e Flower de 1980 e 2012. (Carvalho, 2003; Hayes, 2012; Pereira, 2000).

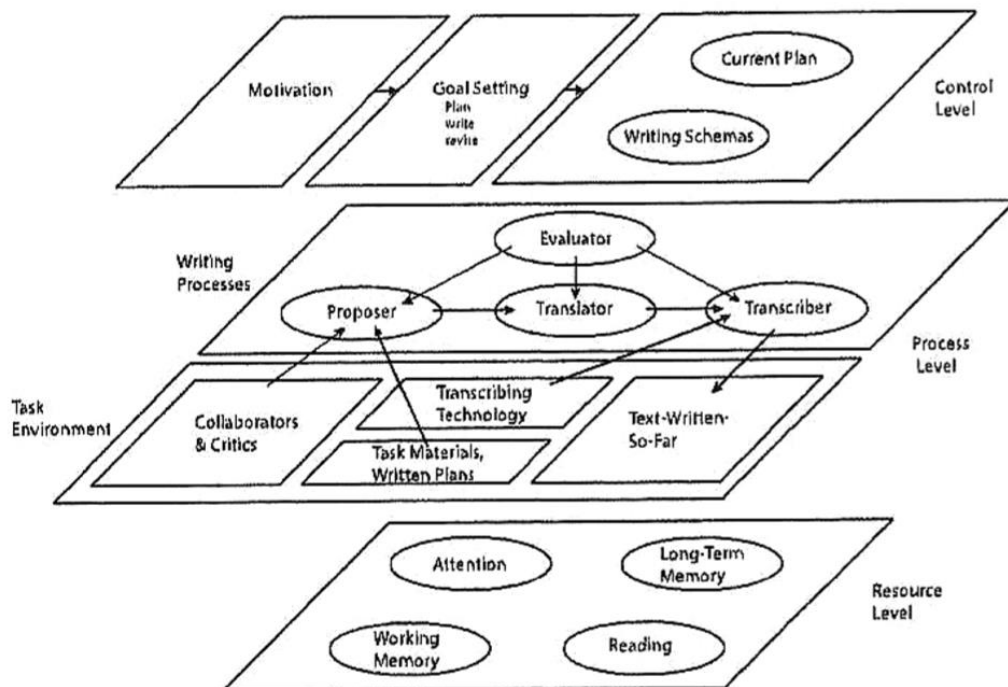


Figura 1 - Modelo atual do processo de escrita de Hayes (2012, p.370)

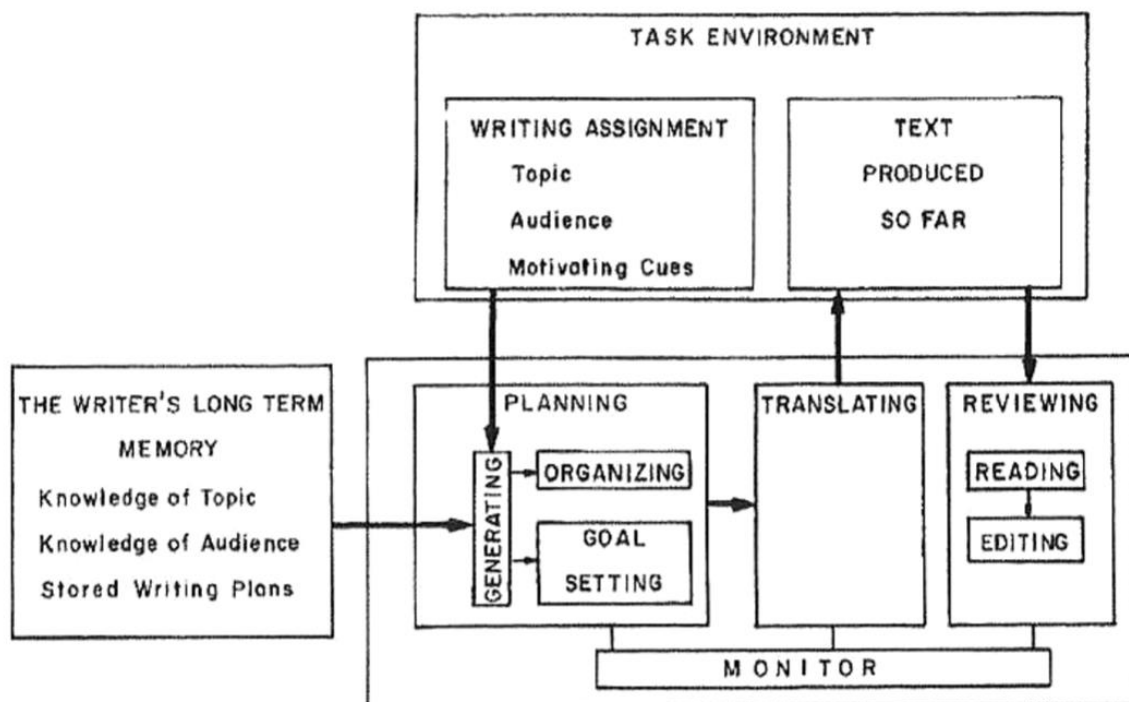


Figura 2- Modelo do processo de escrita de Hayes e Flower (1980)

(2012, p.371)

De acordo com os modelos acima apresentados, é possível verificar que, após a reformulação por Hayes, em 1994, o modelo passa a conceder igual importância aos três processos cognitivos da escrita. Em 1996, passam a pertencer ao modelo componentes como a reflexão, a produção do texto, a interpretação e a revisão, focando aspectos relacionados com o contexto do sujeito (Carvalho, 2003; Hayes, 2012; Pereira, 2000).

Relativamente ao modelo mais recente de Hayes (2012), este mantém a representação escrita como uma característica atual; contudo, removeu e adicionou outras dimensões. A estas dimensões foram adicionados novos níveis designados de *control level*, *process level* e *resource level*, passando a ser um modelo mais exaustivo que o anterior. Surge também uma nova dimensão, a transcrição, pois, segundo o autor, esta dimensão tem uma grande importância no processo de escrita, tanto nas crianças como nos adultos. Foi também acrescentada a motivação, pois é um fator de extrema importância, uma vez que “writers who are strongly motivated to produce high-quality texts will be more likely to edit proposed language than writers who are less motivated” (Hayes, 2012, p.372-373), ou seja, escritores que estejam fortemente motivados para produzir textos de elevada qualidade estarão mais propensos a editar a linguagem do que escritores que estejam menos motivados. No que diz respeito ao monitor, este é omitido pelo autor, dado que, no modelo inicial, esta dimensão representava o controlo para sequenciar todo o processo de escrita, uma vez que alguns escreventes alternam a planificação do texto com a escrita do mesmo, já outros realizam uma planificação antes de iniciarem a sua produção. Por fim, as dimensões essenciais no modelo de 1980, a planificação e a revisão, também são retiradas no modelo de 2012. Segundo Hayes (2012), estas dimensões são atividades de escrita especializadas, o que quer dizer que tanto a planificação como a revisão são vistas como uma aplicação especializada, ao invés de um processo de escrita separado (Hayes, 2012).

Bereiter e Scardamalia, em 1987, apresentam dois modelos de escrita diferentes, o modelo de reprodução de conhecimentos e o modelo de transformação de conhecimentos, em que ambos salientam o papel que o conhecimento desempenha sobre o tipo de texto. Quanto ao modelo de reprodução

de conhecimento, trata-se de uma escrita ainda em desenvolvimento, em que a geração de conteúdos resulta da informação que o indivíduo, apelidado de novato, já conhece sobre o assunto em questão, transcrevendo essas informações para texto. O segundo modelo, designado de modelo de transformação de conhecimento, relaciona-se com uma escrita já desenvolvida. É utilizado por escreventes especializados, funciona como um processo de resolução de problemas resultante da relação entre dois espaços/problemas, o conteúdo e o retórico em que se associa conhecimento sobre tipologias textuais (Boscolo & Klein, 2016; Carvalho, 2003).

#### 4. Processos de Escrita

Com o intuito de um aluno aprender a escrever, Cassany (2003), através de um quadro-síntese, define as micro habilidades que o aluno deve possuir para poder comunicar através de uma produção escrita:

<b>Procedimentos</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Atitudes</b>
<i>Aspectos psicomotores</i> - alfabeto - caligrafia	<i>Texto</i> - adequação - coerência - coesão	- cultura impressa - eu, escritor - língua escrita - composição
<i>Aspectos cognitivos</i> - planificação . gerar ideias . formular objetivos - redação - revisão	- gramática . ortografia . morfologia . léxico - apresentação - estilística	

**Tabela 1** - Aspectos importantes para o processo de escrita (Cassany, 2003, p.258)

O autor defende a primazia dos aspectos psicomotores no processo de aprendizagem. Contudo, ao longo do tempo, são desenvolvidos os aspectos

cognitivos, como a planificação e a formulação de objetivos, sendo a partir destes que as aprendizagens dos alunos se desenvolvem, pois os aspetos psicomotores não são suficientes para se aprender a ler e a escrever.

Deste modo, quanto mais cedo as competências gráficas e ortográficas se tornarem automatizadas, mais vantajoso será para o aluno, dado que conseguirá realizar as suas tarefas por meio da competência compositiva. Ao contrário dos aspetos acima mencionados, a competência compositiva nunca se torna completamente automatizada, pois cada produção escrita cria novos desafios aos alunos e apresenta diversas hipóteses alternativas no que diz respeito à sua construção. É importante verificar se o aluno consegue combinar o mais cedo possível as expressões linguísticas de modo a formar um texto, conseguir representar a escrita por palavras da sua língua, ou seja, efetuar uma representação escrita correta. Pressupõe-se, então, que, na redação de um texto, existe uma ativação de conteúdos, e que, posteriormente, o aluno deve decidir se os deve integrar ou não no seu texto; caso o pretenda, tem de os articular com os elementos do texto e, por fim, ter uma “expressão linguística para figurarem no texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.16), tendo sempre em atenção as regras de coerência e coesão (Barbeiro & Pereira, 2007).

Desta forma, para que um texto seja coeso, Amor (1992) faz referência a algumas operações que o escritor deve desempenhar, tais como: a seleção de elementos articuladores intra e interfrásicos; realizar substituições lexicais; efetuar uma pontuação adequada, bem como hierarquizar tópicos discursivos. Enuncia ainda quatro regras de formação textual: (1) a regra da repetição, ou seja, durante o texto devemos fazer pequenos pontos de situação de modo a que o leitor nunca perca o foco; (2) a regra da progressão, em que é necessário que, ao longo do texto, contemple um “acréscimo semântico” (Amor, 1992, p.117) e que este venha a ser renovado; (3) a regra da não-contradição, isto é, não contradizer algo, ao longo do texto, que se pressupôs anteriormente; (4) a regra da relação, ou seja, para compreender um texto, é necessário que, “no mundo representado (...), sejam percebidos como congruentes, no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto” (Amor, 1992, p.118).

Ainda relativamente à competência compositiva, Barbeiro & Pereira (2007) referem que apresentam vários níveis. O nível global corresponde à organização das principais unidades de texto, incluindo, como refere Amor (1992), o objetivo do texto e qual o seu destinatário.

A escrita deve, pois, proporcionar ao aluno um desenvolvimento da sua capacidade de tomar decisões, tais como a forma como vai organizar um texto, como vai selecionar informação, ou até que tipo de vocabulário vai utilizar. Por isso, o desenvolvimento da competência compositiva vai facilitar o processo de tomada de decisões, uma vez que o escrevente estará cada vez mais habituado à situação comunicativa. Barbeiro & Pereira (2007) enunciam como objetivos relacionados com a competência compositiva o “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto; aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.16); e isto como linhas gerais para a organização de atividades que desenvolvem a competência compositiva. Verifica-se, portanto, uma complexidade no processo de produção de escrita, do mesmo modo que também há diversos modos de ação adotados por diferentes professores em cada escola.

A escrita exige uma grande capacidade não só de combinar as expressões escritas como também de selecionar as expressões corretas, tendo de as organizar de forma a conseguir construir um conteúdo que represente o que o aluno quer expressar. Deve haver uma evolução a nível do desenho das letras (aspetos mecânicos), bem como a nível da forma ortográfica (aspetos convencionais), uma vez que devem ser automatizados. Após esta automatização, o aluno deverá conseguir realizar a competência compositiva da melhor forma, e, posteriormente, conseguir tomar melhores decisões tanto a nível global, quanto a um nível mais específico (Barbeiro & Pereira, 2007).

Assim, para que o aluno possa alcançar todas as suas potencialidades em termos da escrita, este deve conseguir realizar diferentes atividades neste processo, incluindo a maneira como vai executar a tarefa, selecionar e organizar a informação e elaborar alguns planos sobre o que pretende escrever no seu texto. E, ao mesmo tempo que o aluno realiza estas tarefas, vai redigindo um texto que

deve ser relido, corrigido e reformulado, à medida que o vai escrevendo, dado que “escrever é reescrever” (Pereira & Cardoso, 2003, p.11), isto é, deve ser dada a possibilidade ao aluno de rever o seu texto antes de este ser avaliado. Desta forma, é possível criar momentos de reflexão e de diálogo sobre os problemas do escrito, de maneira que esses obstáculos sejam ultrapassados através da criação de alguns instrumentos, como, por exemplo, código de correção, listas ou grelhas de verificação. Estamos perante, assim, o designado complexo processo de escrita, que inclui diferentes momentos, como planificação, textualização e revisão. Estes momentos surgem em diferentes ocasiões do processo de redação do texto, propriamente dito; contudo, o último instante, além de ocorrer em diferentes momentos de escrita, deve também ser realizado no final (Spinillo, 2015; Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Cardoso, 2003).

### 3.1. Planificação

A planificação é uma das fases fundamentais do processo de escrita. É neste momento que se mobilizam os conhecimentos dos alunos. Estabelece-se o objetivo do texto e, de seguida, seleccionam-se os conhecimentos e a informação que vão ser utilizados, recorrendo-se também à informação na memória a longo prazo. Para tal, é importante que se produzam rascunhos ou apontamentos, de modo a organizá-los num plano em relação à estrutura que o texto deverá seguir. Nesta fase, é igualmente importante definir o destinatário do escrito. Planificar um texto implica também ter em mente as estruturas do próprio género, ou seja, o escrevente deve ter em conta a estrutura inerente ao texto que deseja escrever (Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho, 2001).

### 3.2. Textualização

A textualização consiste na produção do texto, ou seja, a conversão do plano num primeiro rascunho, respeitando as regras gramaticais e sintáticas. Ao longo da

produção, deve também o escrevente ter em conta alguns requisitos. Barbeiro & Pereira (2007) referem que o aluno deve dar uma resposta às tarefas que lhe são propostas, como as seguintes: a explicitação dos conteúdos, no seu plano inicial, certas ideias podem ter sido registadas de forma genérica, é nesta fase, que devem ser devidamente explicitadas; para tal, deve haver a formulação linguística, ou seja, “a explicitação do conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18); a articulação linguística interliga as frases entre si, criando as relações de coerência e coesão linguística, constituindo uma unidade.

Importa salientar que, segundo Amor (1993), durante esta etapa, existe, por parte do escrevente, a necessidade constante de progredir no texto, ou seja, de adequar o grau de informação a dar ao leitor, evitando contradições, “non-senses” ou quebras de sentido global.

### 3.3. Revisão

A revisão, sendo esta mais uma etapa do processo de escrita, consiste em “making any changes at any point in the writing process” (Chanquoy, 2009, p.80), na leitura apreciativa, avaliação e correção (se necessário) do texto produzido. É importante que o escrevente releia partes já escritas do texto, pois assim vai refletindo sobre a qualidade do seu escrito e, à medida que vai escrevendo, também vai refletindo. É, por isso, inevitável, para o escrevente, uma comparação entre o texto atual, os objetivos e a organização da planificação inicial, de maneira a que, nesta fase, se possa proceder ao acrescento, à substituição, ao deslocamento e à supressão de expressões ou palavras. Ocorre, essencialmente, no final da produção; contudo, ao longo do texto, também se efetuam releituras. É uma fase que dá enorme realce à reflexão em relação ao texto produzido, pois é nesta etapa que o aluno reajusta as suas conceções sobre a escrita e a sua capacidade de escrever. É uma tarefa que requer algum poder de abstração, por parte do escrevente para que possa refletir criticamente sobre o seu próprio texto (Barbeiro & Pereira, 2007; Chanquoy, 2009; Spinillo, 2015).



Dada a diversidade de estratégias de revisão existentes, Amor (1992) enuncia algumas das mais relevantes. Essas estratégias encontram-se sistematizadas na tabela 2:

(Re)leitura individual das produções
Leitura mútua, simples
Leitura apoiada em: fichas, lista de verificação, códigos de correção, etc.
Consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias, etc.)
Apreciação dos produtos da análise realizada: reparação dos textos
Integração, em novas produções, dos mesmos dados

*Tabela 2 - Estratégias de revisão (Amor, 1992, p.120)*

Em síntese, o processo de escrita é complexo, pois é necessário trabalhar o assunto, bem como o objetivo e o modo como se pretende realizá-lo. A construção do sentido é obtida através de um processo de descoberta que acontece graças à escrita, pois são clarificadas as intenções do escrevente, reorganizadas as ideias e modos de expressão, e a compreensão do próprio processo criativo.

Uma vez que já se verificou o que acontece no processo de escrita, vai-se agora debruçar sobre a escrita nos programas oficiais dos 2.º e 6.º anos.

## **5. A escrita nos programas oficiais no 2.º e 6.º anos**

Recorrendo ao programa e metas curriculares em vigor atualmente (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), é possível verificar que o domínio da escrita surge associado com o domínio da leitura. Dado que a aprendizagem da escrita é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem da leitura, o programa decidiu complementar um domínio com o outro. Assim, as capacidades exigidas por ambos são idênticas.

Seguidamente, o documento apresenta outros objetivos gerais como a associação entre a oralidade e a escrita, interligando ambos os domínios, a fim de o aluno conseguir redigir com correção linguística, não só textos com várias finalidades e em diversas modalidades, passando por diferentes categorias,

gêneros e etapas associadas aos mesmos. Considerando que o presente estudo se debruça sobre níveis de ensino distintos, são estes os 2.º e 6.º anos, torna-se necessário analisar de uma forma mais criteriosa as metas e os objetivos propostos para cada um dos níveis referidos, focando especificamente o domínio da língua.

De acordo com o Programa e as Metas Curriculares (2015), o 1.º ciclo é considerado como a fase inicial essencial para todas as crianças. É neste período escolar inaugural que dão entrada no sistema de ensino alunos oriundos de diversas culturas e contextos sociais que resultam em níveis de compreensão e expressão distintos. A partir da ligação entre a leitura e escrita, quase obrigatória, os autores Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015) justificam que ambas se constituem como novidade para as crianças.

Os objetivos e descritores do domínio em análise, tal como os restantes domínios – oralidade, educação literária e gramática – têm subjacente a ideia de progressão e de mobilização de conhecimentos, importante para os processos de aprendizagem. Desta forma, no seguimento das Metas Curriculares de Português (2015), no 2.º ano de escolaridade, é objetivado o desenvolvimento da consciência fonológica e da operação com fonemas, uma continuação análoga ao 1.º ano de escolaridade em relação ao alfabeto e aos grafemas. A leitura, parte integrante deste domínio, é considerada, neste ano, como uma continuação do ano anterior, verificando-se um aumento da complexidade e do número de palavras que os alunos deverão conseguir ler. Também é esperado que os alunos já consigam realizar a leitura de pequenos textos, de diferentes tipos, apropriando-se de novos vocábulos relativos a temas do quotidiano e consigam, ainda que através da simples identificação, organizar a informação de um texto lido. No 2.º ano também é objetivado que os alunos já consigam relacionar o texto com conhecimentos já adquiridos, elaborando-o e aprofundando-o.

No 2.º ciclo, existem grandes mudanças para os alunos, uma vez que estes passam da monodocência no 1.º ciclo, na qual é estabelecida um elo mais próximo entre todos os conteúdos do currículo, para o 2.º ciclo, no qual passam a ter um professor para cada área disciplinar. Estabelecendo, desta forma, um isolamento dos diferentes conteúdos em diferentes disciplinas.

Neste segundo ciclo, o objetivo é que os alunos adquiram conhecimentos de forma mais autónoma, fazendo com que o processo esteja mais orientado para a automatização de habilidades e para a reflexão de conteúdos.

Após uma comparação das Metas do 1.º ciclo com as metas 2.º ciclo, no que diz respeito à leitura em voz alta, relativamente ao segundo ciclo é possível concluir que é expectável um visível aumento do número de palavras dos textos, com os quais os alunos deverão ter contacto. Bem como a duração e velocidade por minuto que os alunos devem demorar a ler. Deverá também ser, neste segundo ciclo, alargado o leque da diversidade de textos que os alunos devem ler, incluindo textos de natureza informativa e científica. Relativamente à compreensão do sentido do texto, é expectável que no 2.º ciclo os alunos já consigam distinguir a informação relevante, da acessória e factual, da não factual.

Importa ainda salientar que outra das diferenças existentes entre as Metas do 1.º ciclo e as do 2.º ciclo é a de que, nestas últimas, prevê-se que os alunos consigam realizar inferências sobre a informação de um texto, bem como avaliar criticamente, ou seja, assumir uma posição relativamente a um texto. No que diz respeito aos processos de escrita de Hayes (2012), as etapas de planificação e redação mantêm-se tal como as apresentadas no 2.º ano de escolaridade, contudo, neste ciclo é solicitado que os alunos controlem e monitorizem a própria construção textual, mobilizando conhecimentos gramaticais adequados ao texto à finalidade e também vocabulário específico sobre o assunto. E acrescenta-se ainda a última etapa deste processo de escrita - a revisão. Espera-se assim que os alunos verifiquem, corrijam e reformulem a própria produção escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Hayes, 2012; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

A escrita, propriamente dita, é vista, assim, como um domínio no qual os alunos devem escrever para diferentes fins, entendendo e associando regras e tipologias distintas.

Vai verificar-se, de seguida, qual o papel da escola e do professor em todo este processo de escrita.

## **6. O papel da escola e do professor na didática da escrita**

Alguns estudos realizados por Fulwiler (1987) e Cassany (1999) enumeram os dados reais recolhidos em salas de aula norte-americanas, como, por exemplo, os de que, de todos os exercícios dedicados à escrita, apenas 3% exige que os alunos redijam fragmentos mais extensos que uma oração. Desta forma, muitas das práticas designadas por “escrita” acabam por se tornar atividades de enorme mecanicidade, de preenchimento de espaços em branco, de cópia de fragmentos ou de manipulação de estruturas de orações sintáticas. O autor acrescenta ainda que a maioria dos escritos que se produzem nas aulas têm como objetivo avaliar o conhecimento ao invés de promover a aprendizagem.

Em geral, as escolas concebem a composição como um fim, não como um instrumento de aprendizagens, limitado a práticas de redação e a tarefas de composição de textos breves. Relativamente à avaliação parecem preferir sistemas de avaliação analítica, como, por exemplo, fichas de resposta múltipla ou verdadeiros e falsos, ao invés de valorizarem os globais, que requerem a redação de um texto ou um comentário, por exemplo (Cassany, 1999).

Em Portugal, segundo Niza, Segura & Mota (2011), a linguagem escrita não se tem desenvolvido da melhor forma, uma vez que não se tem feito relevo à ligação entre as múltiplas áreas curriculares, e como tal os textos a ser avaliados não podem ter essa vertente. Além disso, tal como é referido por estes autores, por vezes, o pensamento é mais rápido do que o ritmo da escrita, o que leva a que os alunos, durante o processo de escrita, façam omissões ou repetições de palavras, bem como articulações de frases que ainda não se encontram finalizadas.

O desenvolvimento da escrita exige uma abordagem estruturada, desta forma, a aprendizagem da escrita não depende apenas da maturação dos indivíduos, mas também dos processos de ensino direcionados para este fim. É de salientar que muitas das crianças que ingressam no 1.º ciclo do Ensino Básico têm níveis diferentes de apropriação do sistema de escrita. Neste sentido cabe também ao professor compreender e atender às necessidades do aluno, no sentido de melhorar o processo de ensino. É nesta linha que é necessário definir o espaço

escolar como contexto complexo no qual as especialidades e as funções sociais nele existentes geram processos de ensino diferenciados (Santana, 2003; Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

O professor deve realizar com os alunos o mesmo que lhes é solicitado, ou seja, o professor tem de experimentar com os alunos variadas operações de planificação que assentem numa análise da situação de comunicação, na pesquisa de informação e na planificação do texto para a sua redação. É igualmente importante que se pratiquem, nos momentos de produção de escritos, as operações de releitura e reescrita, com o objetivo de realizar uma leitura do texto, colocando-se do ponto de vista do leitor e não do escrevente, questionando o que o aluno escreveu e, deste modo, fazendo com que o aluno experimente outras formas de transmitir o que deseja, para que no fim compare a produção inicial com a final. Assim, de modo à escrita fomentar a produção de diálogos e troca de ideias, o professor deve, de acordo com Niza, Segura & Mota (2011):

Assumir-se como interlocutor dos seus alunos: um interlocutor que reconhece que quem escreve é o autor do texto; um interlocutor a quem cabe ouvir ler, ouvir as perplexidades, as dúvidas, as certezas enunciadas pelos alunos acerca daquilo que querem escrever ou acerca do que já escreveram (p. 52).

Os professores, segundo Niza, Segura & Mota (2011), devem adotar os seguintes comportamentos:

- a) redigir de forma correta em cima ou ao lado da forma incorreta;
- b) suprimir repetições;
- c) acrescentar letras, palavras, expressões;
- d) substituir letras, palavras, expressões do aluno, pela escrita de outras;
- e) escrever menções qualitativas a que muitas vezes, acrescentam recados-opiniões.

Assim, Pereira & Azevedo (2003) referem que o ensino da escrita deve ser realizado por fases, ou seja, aos diferentes graus de complexidade nas diferentes tarefas escritas devem os docentes fazer corresponder exercícios específicos.

Desta forma, o aluno vai poder “utilizar, manipular, reempregar determinadas noções” (Pereira & Azevedo, 2003, p.6) de maneira que, nos seus textos, possa usufruir destes conhecimentos de forma correta. Os autores referem ainda que é importante que os alunos tenham acesso a uma vasta diversidade de géneros discursivos, na medida em que estes textos podem funcionar como excelentes recursos para a melhoria dos conhecimentos dos alunos.

Desta forma, uma das maiores preocupações do professor será fazer com que todos os alunos se sintam bem e à vontade na escola e é também da sua responsabilidade proporcionar um clima de respeito e confiança. A sua ação prende-se com três finalidades principais: conhecer o ponto de partida de cada aluno; intervir na altura certa para poder facilitar as aprendizagens do aluno; avaliar para aperfeiçoar a prática pedagógica. É de salientar também que o adulto tem o papel de acompanhar a criança na entrada na escrita, sendo que o professor, ao invés de adotar uma atitude normativa, deve ser o facilitador e organizador das interações, deverá ter uma atitude explicativa, uma vez que o aluno não deve ficar com quaisquer dúvidas. Para tal, é importante que aceite as produções dos alunos tal como eles as entregam, valorizando os acertos mais do que os erros; analise a produção para a poder explicar; faça ressaltar o percurso que o aluno percorreu; ajude a pensar os erros como um processo natural de aprendizagem; e, por fim, analise o erro, pois este pode ser cimentado e a criança assume-o como certo, acabando por se tornar um obstáculo na sua aprendizagem (Pereira & Azevedo, 2005).

Ao longo das sessões de produção de textos, a deslocação pela sala de aula, por parte do professor, é essencial para o esclarecimento de dúvidas que possam surgir, para a leitura das produções escritas e para indicar novas propostas, uma vez que o professor é um elemento fundamental para que o aluno consolide as suas aprendizagens. Deste modo, a reflexão, por parte do aluno, acaba por ser facilitadora no momento de aprimorar o seu texto (Pereira & Azevedo, 2005).

## 6.1 Estratégias para o ensino do texto narrativo

Pode colocar-se a questão “Como ensinar e colocar em prática estratégias para trabalhar os textos de tipo narrativo?”. Segundo Barbeiro & Pereira (2007) e Pereira & Cardoso (2003), antes de mais, deve ter-se em conta que a redação do texto começa mesmo antes deste ser escrito, e para que tal aconteça é necessário que haja tarefas de ativação, seleção e organização de conteúdo.

A ativação do conteúdo poderá ser feita de forma que o aluno comece por registar as suas ideias iniciais; a seleção do conteúdo pode passar, por exemplo, pelo sublinhar das palavras mais importantes num texto; e a organização de conteúdo é feita através do agrupamento ou elaboração de um esquema com as ideias principais. De seguida, deverá haver uma apresentação ao professor, acerca do que pensa redigir no seu texto, para que o professor o possa orientar. Ao longo de todo este processo de escrita, o aluno vai tomando algumas decisões e reformulando o que tiver de corrigir, antes de passar o seu texto a limpo. Após algum distanciamento no tempo, o aluno deverá voltar a reler o texto, de forma a efetuar uma nova revisão.

Veja-se o ciclo de escrita segundo Barbeiro & Pereira (2007, p.32):

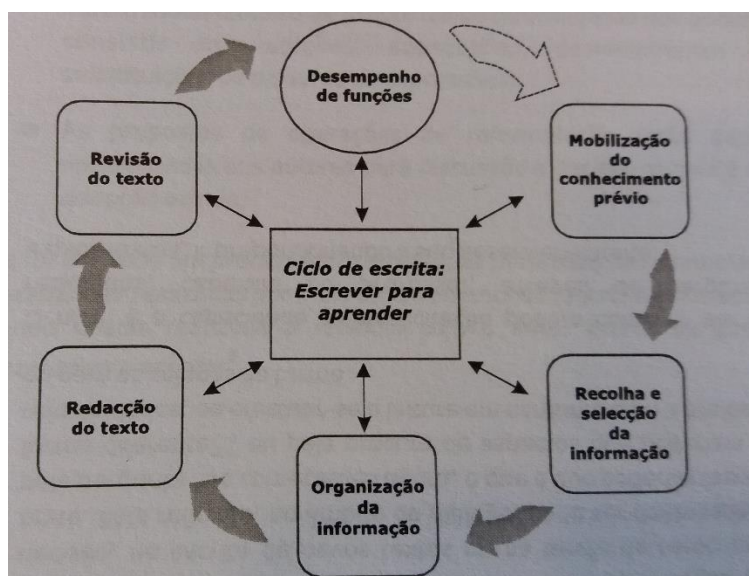


Figura 3 - Ciclo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007, p.32)

Segundo Niza, Segura & Mota (2011), a produção escrita até à década de setenta era feita quase como que por intuição, e, muitas vezes, após a leitura, esta era seguida de uma cópia ou de um ditado, ou seja, era como se o ato de escrever se limitasse apenas a produzir frases simples, mas corretas ortograficamente. Para chegar ao ato da composição, o aluno teria de encontrar conectores, pontuação, entre outros fatores de coesão, que fossem adequados à estruturação do texto.

Hoje em dia, as perspetivas pedagógicas são diferentes, pois, segundo Niza, Segura & Mota (2011), cada criança “tem de aprender a transformar o seu discurso interior”, ou seja, essa aprendizagem é agora mais longa, pois é também mais complexa, também pelo facto de que não existe uma idade em que se considere que é a certa para que tal aconteça. Niza, Segura & Mota (2011) recordam este exemplo que explica bem o que se está aqui a referir: “António Lobo Antunes em resposta a entrevista, por Judite de Sousa, em 2009, na Rádio e Televisão de Portugal: «Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece.»”.

## **7. Uma abordagem didática à escrita**

De acordo com Cassany, Luna & Sanz (2000), existem múltiplas respostas relativamente a como se deve ensinar a expressão escrita na escola, pois a escrita inclui conteúdos tão diversos que, para cada caso, se requer a aplicação de didáticas direcionadas e específicas. Segundo os mesmos autores, grande parte das escolas e dos professores não conhecem a existência de propostas diferentes que têm como objetivo o desenvolvimento da capacidade expressiva dos alunos, trabalhando apenas com o método gramatical ou tradicional.

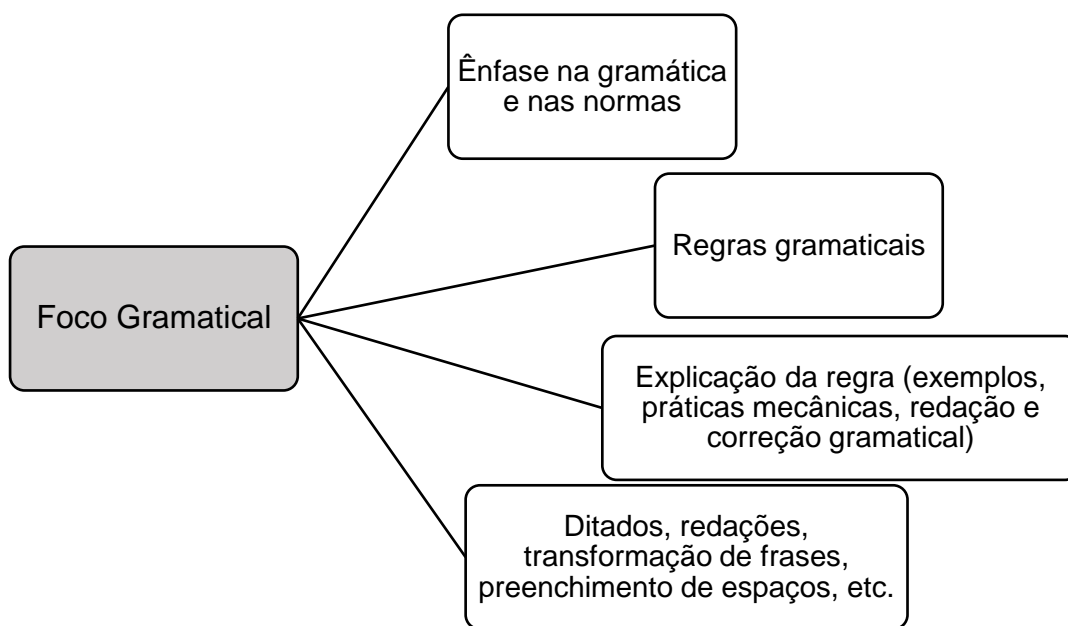
Com vista a fornecer aos professores pontos de referência, Cassany (1999) estabeleceu quatro focos básicos da didática da expressão escrita:

- a) o foco gramatical, isto é, quando a aprendizagem da escrita ocorre a partir do conhecimento e do domínio gramatical do sistema linguístico;

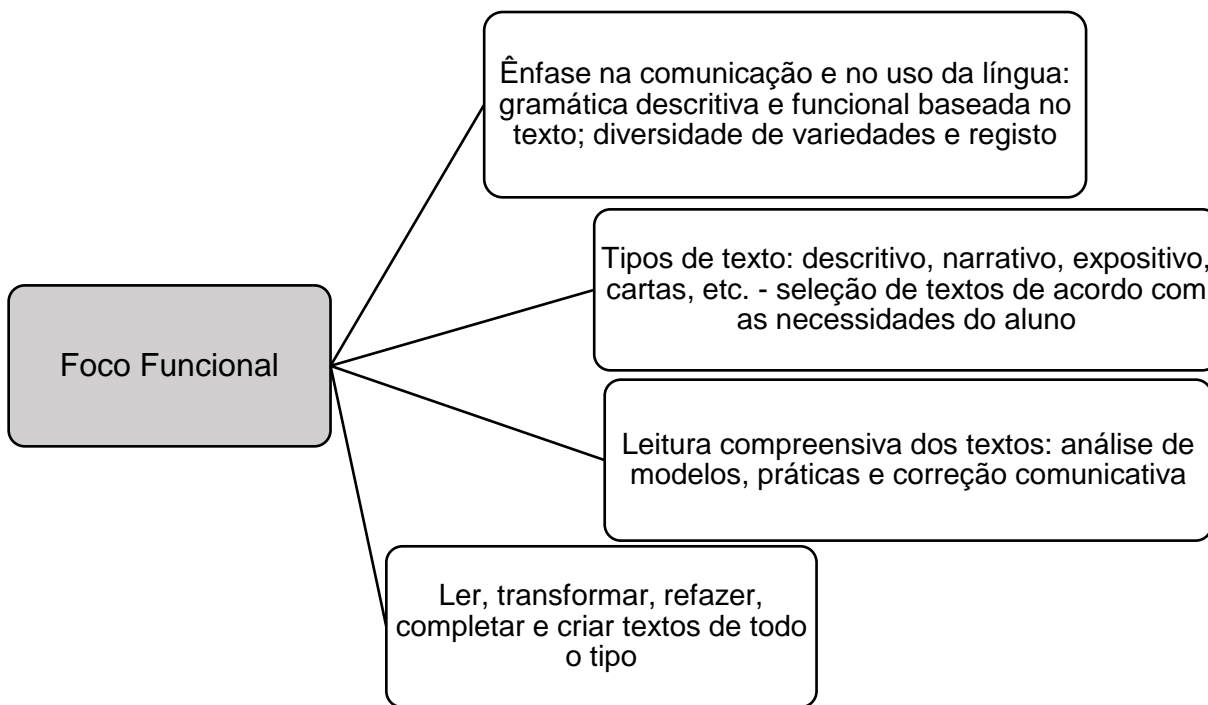


- b) o foco funcional, em que se aprende a escrever acedendo à compreensão e produção de diferentes tipos de textos escritos;
- c) o foco processual, baseado no processo compositivo, que atribui à aprendizagem do aluno o desenvolvimento dos processos cognitivos de composição que lhe permitem escrever textos com qualidade e correção;
- d) o foco baseado no conteúdo, no qual a língua escrita é vista como um instrumento fortíssimo, na medida em que representa uma forma de aprendizagem de outros conteúdos do currículo.

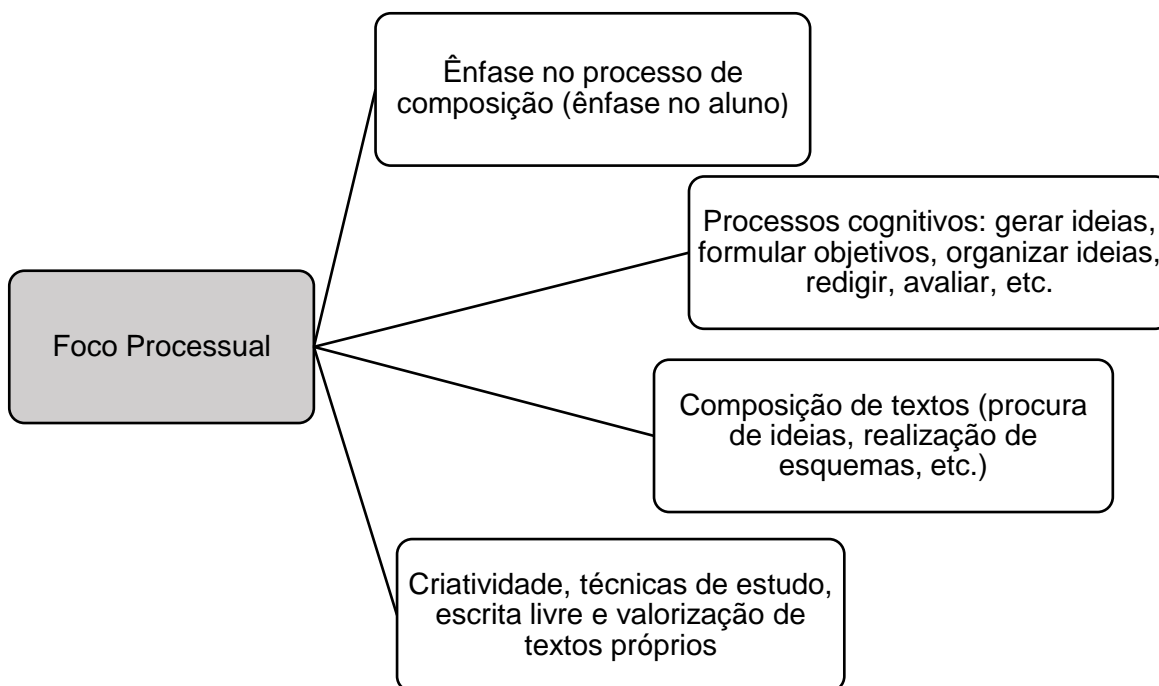
As principais características dos focos apresentados anteriormente encontram-se sintetizadas nos esquemas seguintes:



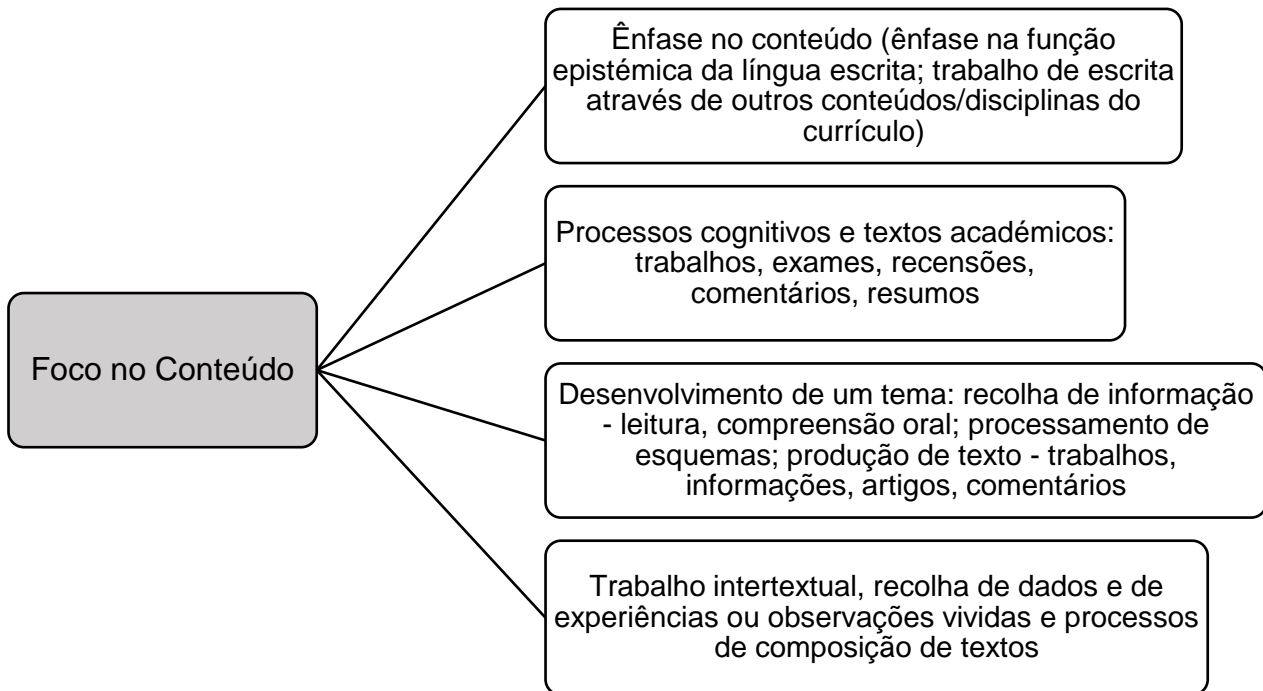
**Esquema 1 - Foco Gramatical**



**Esquema 2 - Foco Funcional**



**Esquema 3 - Foco Processual**



**Esquema 4 - Foco no Conteúdo**

Como alertam Cassany, Luna & Sanz (2000), nas escolas, verifica-se uma maior incidência no “foco gramática”. Após análise dos estudos recentes sobre a aprendizagem de segundas línguas, chegou-se à conclusão de que a escrita deve ter como foco a comunicação, isto é, a funcionalidade. Assim, o trabalho com a escrita deverá ser, por sua vez, baseado num trabalho prático sobre textos sociais, reais, através dos quais o aluno aprenda a utilizá-los como instrumentos comunicativos de resposta a diferentes objetivos (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Um dos pontos que foi verificado neste estudo foi o facto de os alunos preferirem escrever acerca do que fazem, ou do que os rodeia no seu dia a dia.

Atualmente, acredita-se assim que nenhum dos quatro focos anteriormente destacados assumem um maior destaque em prol de outro, mas sim uma complementaridade. Qualquer ato de escrita e do seu ensino contém gramática, tipos textuais, e processos de composição e conteúdo; desta maneira, os quatro focos ou fatores devem ser tidos em conta de alguma forma, tal como acontece no Programa e respetivas Metas Curriculares de Português (2015). No entanto,

partindo da atual situação, acredita-se que os quatro focos descritos anteriormente irão permitir mais renovação e melhoria em sala de aula, pois permitem que o trabalho seja mais global tendo por base os diferentes tipos de texto e de procedimentos.

Abandonam-se, desta forma, as práticas exaustivas de correção, sendo estas substituídas por técnicas de auto e hetero correção, cabendo desta forma ao professor a função de criador de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de leitura, escrita e fala, não só no âmbito das aulas, mas também para além delas (Niza, Segura & Mota, 2011). As práticas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos vão fazer com que exista por parte dos alunos, uma consciencialização do funcionamento da linguagem escrita ao longo de toda a sua escolaridade.

### 7.1 Recursos didáticos

Segundo Cassany, Luna & Sanz (2000), quando se pensa em recursos didáticos para trabalhar a escrita com os alunos, tem de se ter em conta algumas questões fulcrais, como, por exemplo, a distinção entre atividades intensivas e extensivas. Apesar de ambas poderem ser utilizadas no trabalho com a escrita, apresentam propósitos diferentes. As atividades intensivas traduzem-se em exercícios de curta duração e centradas em aspetos específicos do texto. Por outro lado, as atividades extensivas são propostas de maior duração, globais e centradas em todo o processo completo de produção de textos. As atividades intensivas destinam-se ao desenvolvimento de alguns conceitos e procedimentos, como por exemplo, através de esquemas. Já as atividades extensivas são mais eficientes a longo prazo, pois fomentam novos hábitos compositivos que despertam a motivação para a escrita.

A ideia de que a redação é uma atividade de ciclos superiores e que as crianças dos primeiros ciclos não são suficientemente maduras para a sua execução é errada. Nesse sentido, tanto a redação de cem palavras como a produção de frases simples representam, em simultâneo, exercícios gramaticais e

de expressão. O primeiro é mais abrangente, o segundo é mais local, e logo mais limitado em possibilidades gramaticais. Por outro lado, é necessário que os alunos trabalhem e desenvolvam aos poucos a sua expressão desde os níveis iniciais de ensino.

Tanto no 2.º ano de escolaridade como no 6.º ano de escolaridade, acontecem também erros relativos aos tempos verbais, aos pronomes, acontecem omissões ou falta de clareza nas frases, bem como falta de referências de tempo e de lugar, principalmente no caso do 2.º ano de escolaridade.

Muitas vezes os alunos fazem construções imprecisas na sua escrita, pois ainda estão na fase da experimentação (Niza, Segura & Mota, 2011), e, como tal, por vezes, escrevem até referências ou expressões hipotéticas, ou utilizam mesmo expressões demasiado próximas do oralizante. Para que tal não aconteça, os alunos devem ler e rever textos escritos que tenham os seus enunciados corretos.

Segundo Niza, Segura & Mota (2011), os vários estudos sobre a evolução dos Programas de Língua no currículo português permitiram a constatação de que foram estes que permitiram operar a maior forte mudança da conceção de didática da linguagem escrita, através da escolaridade obrigatória desde 1991, pois acabou por se sobrepôr a instituição da produção textual, enquanto fonte de conhecimento, às conceções da retórica clássica.

Na atualidade a escrita é considerada uma via de reconstrução da língua, uma via de redescoberta, e há muito mais abertura para a experimentação de escrita por parte do aluno, com o objetivo de este se tornar um melhor leitor.

## **8. O texto do tipo narrativo**

O texto do tipo narrativo é a unidade textual mais trabalhada ao longo da história e, desta forma, é objeto de interesse e de estudo para inúmeras investigações. O texto do tipo narrativo é, segundo Brockmeier & Harré (2003):

O nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio comunicativas e habilidades linguísticas e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão (p. 526).

Uma narrativa pode ainda ter como condição necessária a presença de personagens e de um enredo que progrida à medida que o tempo avança (Brockmeier & Harré, 2003).

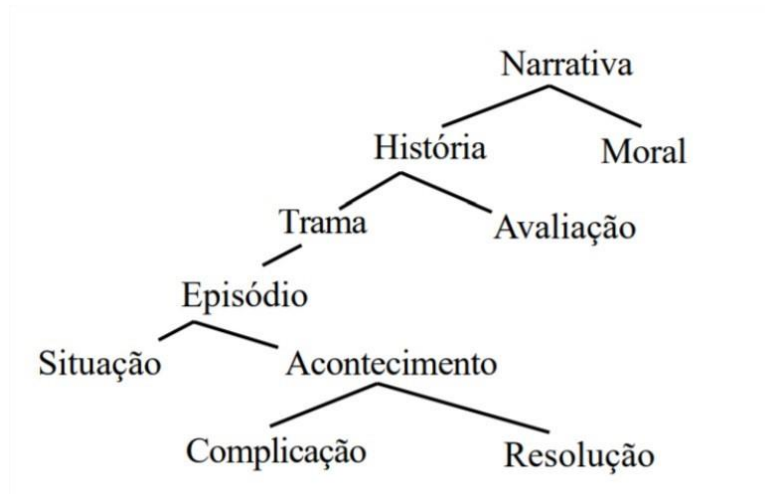
Em relação ao nível semântico do discurso, este género narrativo é composto por um conjunto sequencial de proposições lógicas. Incluem as microestruturas, que dizem respeito à representação semântica de unidades menores, e as macroestruturas que são uma “representação abstrata da estrutura geral do significado de um texto e estão semanticamente implicadas nas microestruturas” (Magalhães, 2002, p.51). Ou seja, uma macroestrutura acolhe textos distintos com o mesmo significado e assim clarifica a coerência global de um discurso. A superestrutura é relativa às regras de produção de histórias, por isso, faz parte do conhecimento geral da língua, agrega a macroestrutura e atribui-lhe funções específicas, orientando a informação para cada bloco macroestrutural. Por outras palavras, em primeiro lugar, a superestrutura, consiste no objetivo do texto, isto é, na estrutura que o texto deverá seguir. Concomitantemente é decidido qual o tema e os aspetos mais importantes do escrito, ou seja, a macroestrutura que dará origem à microestrutura, na qual estão incluídos os pormenores dos elementos semânticos que vão integrar a produção (Magalhães, 2002).

Adam (2001) já faz referência ao tipo de texto, que tem sido chamado de esquema textual, bem como de superestrutura textual. Este tipo de texto corresponde a um esquema cognitivo, que por sua vez é uma estrutura arquivada na memória através de eventos, situações, objetos no qual se verificariam três macro categorias fundamentais:

a) situação;

b) complicação;

c) resolução



*Esquema 1 - Esquema da narrativa*

Uma história simples é composta por uma introdução e episódios. Na introdução apresenta-se as personagens principais, descreve-se o contexto social, físico e temporal. Já o episódio resulta em seis categorias: acontecimento iniciador, que incita uma resposta interna, que motiva um plano, por sua vez, pressupõe uma tentativa concretizada e provoca consequências e reações. Magalhães (2002) refere também que as relações entre categorias são as seguintes:

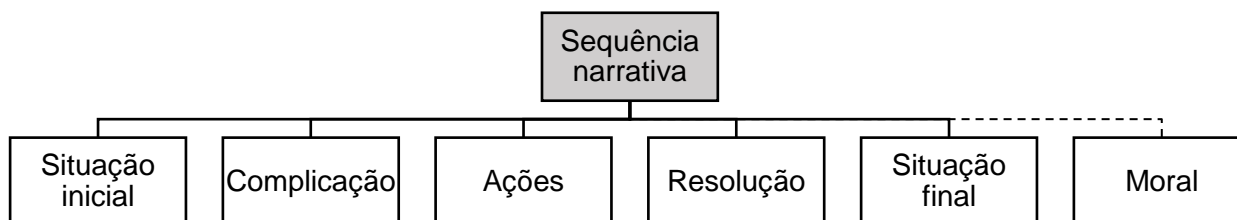
- permite – estabelecimento de condições antecipadas no desenrolar dos factos;
- inicia – desencadeamento de uma resposta ou reação;
- motiva – relacionamento de operações psicológicas da personagem;
- resultado – relacionamento de uma conexão causal.

Em contrapartida, existe ainda outra sequência narrativa, de Adam (2001) composta por cinco fases, apresentada na tabela 3:

Fases da Sequência (Adam, 2001)	Definição (Bronckart, 2010)	Macroproposições
Situação inicial (de exposição ou orientação)	Um “estado de coisas” é apresentado, este pode ser considerado “equilibrado”, dado o que vai acontecer de seguida.	Pn1 – Estado inicial
Complicação (desencadeamento ou de transformação)	Introduz uma perturbação, cria uma tensão.	Pn2 – Início do processo
Ações	Acontecimentos provocados pela perturbação.	Pn3 – Processo propriamente dito
Resolução (de retransformação)	Acontecimentos que levam a uma redução da tensão.	Pn4 – Fim do processo
Situação final	Explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	Pn5 – Resultado; estado final

**Tabela 3** - Sequência narrativa (Adam, 2001; Bronckart, 2010)

A estas cinco fases, acrescenta-se uma outra fase, cuja posição, na sequência, resulta do posicionamento do narrador face à história narrada e que pode ou não existir.

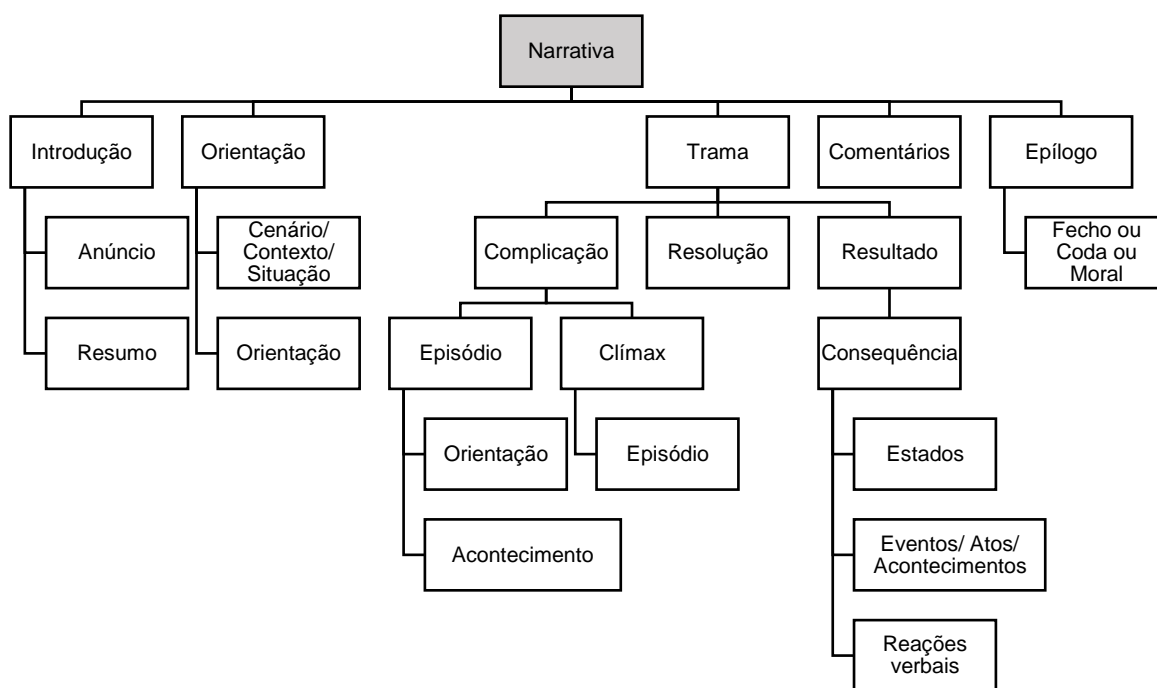


**Esquema 2** - Sequência narrativa (Adam, 2001, p.57)



Esta fase pode designar-se de “avaliativa final” ou “moral” da sequência que esclarece o significado global atribuído à história (Adam, 2001).

Por último, relativamente à estrutura composicional, Travaglia (2007) refere que os textos narrativos são da “espécie história”, e, deste modo, inserem-se na superestrutura apresentada por Adam (2001). Contudo, o autor acrescenta que a “complicação” e a “resolução” são categorias obrigatórias da superestrutura da narrativa. O que quer dizer que é permitido realizar um texto narrativo, ou seja, uma história com duas “orações”. Podem ainda surgir em diversas vezes uma “introdução”, um “clímax”, “comentários”, “resultados”, “cadeias de episódios” e em cada episódio pode também surgir uma “orientação”. No esquema 6, é apresentada a sequência narrativa de Travaglia.



**Esquema 3** - Sequência narrativa (Travaglia, 2007)

## Capítulo 2 – Metodologia

Dada a dificuldade dos alunos em produzir textos organizados e com uma estrutura pensada e, sendo também tal um motivo de preocupação e reflexão por parte do professor, este estudo pretende assim comparar textos escritos por alunos do segundo ano, com textos escritos por alunos do sexto ano.

Neste sentido, surge também a necessidade de verificar, a partir deste objetivo, a questão à qual se procurará dar resposta no final deste trabalho:

*- Que diferenças e semelhanças existem entre histórias escritas por alunos do 2.º ano e por alunos do 6.º ano de escolaridade do ponto de vista da produção de um texto?*

### **1. Técnicas de investigação do estudo**

A natureza da investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa. Segundo Carmo & Ferreira (2008), esta metodologia é baseada na observação naturalista, uma vez que o investigador deve minimizar os efeitos da sua presença durante o contacto com os sujeitos da investigação, de forma a avaliá-los nas interpretações dos dados que recolheram.

O paradigma qualitativo observa o mundo como algo em constante mudança, portanto depende dos indivíduos e das relações que estes estabelecem entre eles, ou seja, os indivíduos são o principal elemento na construção das realidades em que se encontram (Cook & Reichardt, 1995).

Relativamente à análise dos textos, Hyland (2016) refere que são muitas as abordagens utilizadas para analisar textos pois todas têm propósitos distintos. Assim, a análise de um escrito pode assumir formatos completamente diferentes: pode ser descritivo (revelando o que ocorre), analítico (interpretação/ razão pela qual ocorre) ou crítico (questionando as relações sociais subjacentes e reproduzidas).

De acordo com o mesmo autor, os investigadores procuram entender as escolhas de linguagem que os sujeitos escritores fizeram e assim entender o que significam essas escolhas. Existem duas categorias relativamente à recolha de textos; são elas:

- Texto único: recolha de um único texto, seja por este parecer interessante ou representar um determinado género ou autor;
- Cadeia de textos: coleção de uma série de textos reunidos de acordo com algum princípio de organização.

A análise efetuada ao longo dos textos recolhidos para este estudo pode ser realizada através da observação das mudanças feitas por um único escrito ao longo de vários rascunhos (Hyland, 2016).

O investigador é quem deve selecionar os métodos e a metodologia que melhor respondam às questões da sua investigação. Deste modo, relativamente ao domínio da escrita, podemos classificar as investigações nesta área de diversas formas. A classificação de Hyland (2016) está ligada aos métodos em *Text data*, o que significa que o foco investigativo são as produções textuais dos participantes. Dentro desta classificação, o autor apresenta subcategorias deste método: *Chain of texts*, que se trata de uma série de textos que seguem um princípio de organização.

Relativamente à metodologia adotada, este estudo enquadra-se na análise de um só texto, não numa cadeia de textos. A tabela que se segue demonstra a caracterização de Hyland (2016):

<b>Métodos adotados</b>	<b>Metodologia utilizada</b>
Texto único	Análise das partes da narrativa

**Tabela 4** - Caracterização do estudo de Hyland (2016)

## **2. Corpus da análise**

O *corpus* deste estudo reúne produções escritas de turmas dos 2.º e 6.º anos de escolaridade, de dois agrupamentos da região centro de Portugal, num total de 39 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. A elaboração das produções escritas dos alunos do 2.º ano de escolaridade foi realizada em março de 2015, numa turma constituída por 20 alunos. Por outro lado, os textos dos alunos do 6.º ano foram realizados em abril de 2018, numa turma constituída por 19 alunos, turma essa que me foi atribuída no meu ano de estágio. Estas duas realidades incluíram alunos não só de dois anos de escolaridade, como de meios socioeconómicos e socio-afetivos diferentes.

Durante o processo de recolha das produções do 2.º ano de escolaridade, na sala de aula, os alunos estavam dispostos em pares e encontravam-se a ser gravados tanto por áudio como por vídeo e a caneta com que escreviam também registava em vídeo tudo o que redigiam. Antes de se dar início às produções, a professora comunicava aos alunos que deviam realizar um texto com uma história livre/inventada sobre o que os alunos pretendessem. Seguidamente, a professora entregava-lhes uma folha e existia um momento de planeamento para que os alunos pensassem nas suas ideias. Após um tempo fixo estabelecido pela professora, cerca de cinco e dez minutos, os alunos iniciavam a redação dos textos. No fim, era pedido aos alunos para reverem novamente o texto.

Na sala de aula da turma do 6.º ano, os alunos também se encontravam distribuídos em pares. Foram informados de que, individualmente, deveriam realizar uma história livre/inventada. Foi indicado que iria ser entregue uma folha em branco e que, num tempo previsto de dez minutos, no máximo, dado que a aula estava devidamente planeada para setenta minutos, os alunos deviam planificar a sua história. De seguida, entregou-se uma nova folha para que os alunos realizassem a tarefa principal que lhes tinha sido solicitada inicialmente. É de salientar que os alunos tinham acesso ao número de folhas que pretendessem, de modo que não se sentissem reprimidos na sua escrita, e com isso acabou por se

verificar que uma grande parte dos alunos acabou por pedir uma segunda folha. Assim que finalizassem o texto, era pedido aos alunos que voltassem a lê-lo, se julgassem que era necessário modificar, acrescentar, retirar ou substituir alguma parte do texto.

As produções escritas do 2.º ano foram realizadas no âmbito do Projeto de Cooperação Internacional Luso-Franco-Brasileiro, *InterWriting I*. As produções escritas do 6.º ano de escolaridade foram realizadas pelos alunos de uma turma de Português, no âmbito do meu estágio curricular, integrado no Mestrado em ensino 1.º ciclo do ensino básico e Português e História e Geografia de Portugal, do 2.º ciclo do ensino básico.

De forma a garantir a privacidade dos alunos, atribuiu-se o número dois seguido de uma letra aleatória a cada aluno do 2.º ano de escolaridade. Do mesmo modo, atribuiu-se o número seis seguido de uma letra também aleatória a cada aluno do 6.º ano de escolaridade.

### **3. Procedimento para a análise**

De maneira a investigar o modo como os alunos produzem e organizam os seus textos e quais as diferenças e semelhanças entre os alunos do 2.º e 6.º anos de escolaridade, o primeiro passo foi a leitura de cada uma das produções. De seguida, foi criada uma tabela com diferentes finalidades, focando-se nas características gerais da narrativa de Costa, Vasconcelos & Sousa (2010), tais como:

- a) a extensão do texto quanto ao número de palavras;
- b) a organização de parágrafos quando ao seu número;
- c) presença de título e análise do mesmo;
- d) história completamente original por parte dos alunos.

Esta tabela foi aplicada a cada uma das turmas.

Posteriormente, foi realizada uma breve análise dos títulos com base num estudo realizado por Pereira, Coimbra & Calil (2017), cujo objetivo era analisar morfológicamente cada título.

De seguida, utilizando o modelo de análise de narrativas de Gouveia (2008), os textos foram analisados tendo por base vários parâmetros; a saber: a localização temporal inicial, a localização espacial temporal, referência das personagens, utilização de tempos verbais adequados, sequecialização de eventos e conclusão.

### Capítulo 3 - Análise e discussão de resultados

Relativamente aos textos, foram utilizados os vinte textos dos alunos do 2.º ano, pois todos eles se tratavam de textos do tipo narrativo, por outro lado, no 6.º ano, foram apenas utilizados dezasseis textos, uma vez que os restantes três textos eram apenas descrições.

Os textos de género narrativo devem conter as seguintes características:

- a) ação;
- b) espaço;
- c) tempo;
- d) personagens;
- e) narrador.

Neste estudo, verifica-se que os conteúdos das produções escritas dos alunos contam acontecimentos nos quais estiveram envolvidos, ou os quais fizeram ou fazem parte do seu dia-a-dia. Foi verificado, nos alunos do segundo ano de escolaridade que, por vezes, a ordem de escrita pode não ser cronológica, pois no meio do texto acabam por se encontrar ideias soltas que nada têm a ver com o texto em causa.

Após a análise da tabela das características gerais, é possível concluir-se que, quanto à extensão do texto, os textos dos alunos do 2.º ano apresentam uma média de 123 palavras e em contrapartida os do 6.º ano uma média de 233 palavras.

Na organização por parágrafos, o 2.º ano revela uma média de dois parágrafos por texto e o 6.º ano cerca de seis parágrafos por texto. Denota-se que os alunos mais novos ainda não assimilaram a noção de parágrafo, fazendo, na maioria das vezes, toda a narrativa num só parágrafo.

Na turma do 2.º ano, relativamente ao pedido da realização de uma história inventada, a maioria, ou seja, catorze alunos, respondeu ao solicitado, contudo, seis alunos redigiram histórias que conheciam do seu universo e outros textos

descritivos. Na turma do 6.º ano a maioria, dezasseis alunos, respondeu ao pedido com sucesso, porém, três alunos realizaram textos descritivos e biográficos. Por fim, relativamente à presença ou ausência de título todos os alunos da turma do 2.º ano colocaram título, porém, na turma dos alunos do 6.º ano, três não o fizeram.

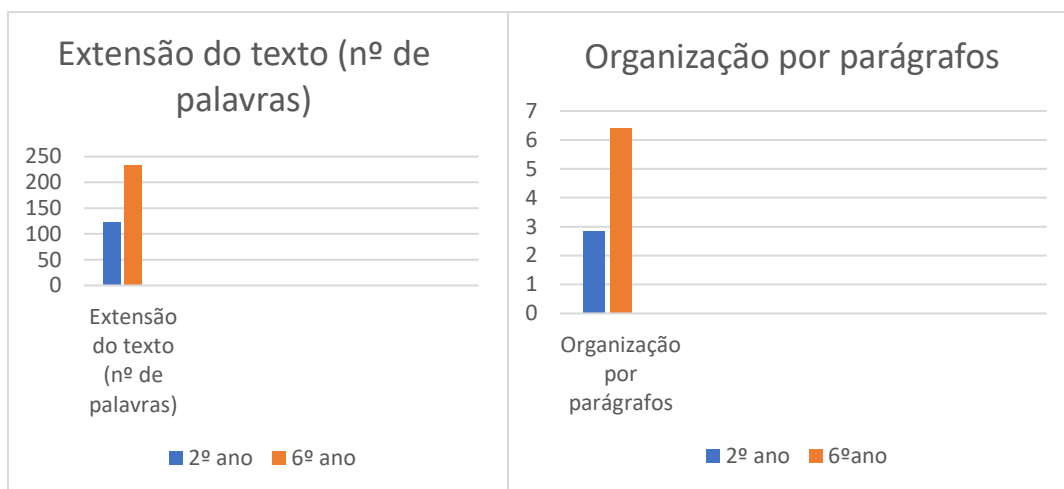


Gráfico 1 - Extensão do texto

Gráfico 2 - Organização por parágrafos



Alunos	Extensão do texto (n.º de palavras)	Organização por parágrafos (n.º de parágrafos)	História inventada ou não	Ausência ou presença de título	Título
2A	91	1	sim	presença	O Tiago e bicicleta
2B	119	1	sim	presença	O tubarão e o leão
2C	136	1	sim	presença	Os dois gatinhos
2D	548	34	sim	presença	O computador "frutónico"
2E	127	1	sim	presença	O amor
2F	131	1	não	presença	A minha família
2G	119	3	sim	presença	O Inoby e a Cristal
2H	156	1	sim	presença	O primeiro dia de aulas
2I	168	1	não	presença	As fadas Winx
2J	110	1	sim	presença	O gato vadio branco
2K	120	1	não	presença	O melhor jogo do mundo
2L	79	1	não	presença	O jogo
2M	134	3	não	presença	A mudança
2N	66	1	não	presença	Basquetebol
2O	70	1	sim	presença	O paraíso encontrado em 2015
2P	77	1	não	presença	A menina que ainda não sabia dizer o seu nome ao contrário
2Q	84	1	sim	presença	A princesa Sofia
2R	95	1	não	presença	A princesa Cinderela
2S	51	1	sim	presença	Os três a saltare de um prédio
2T	77	1	sim	presença	O melhor jogador de futebol

**Tabela 5 - Características gerais - 2.º ano**

Alunos	Extensão do texto (n.º de palavras)	Organização por parágrafos (n.º de parágrafos)	História inventada ou não	Ausência ou presença de título	Título
6A	169	10	sim	presença	O mundo do João
6B	159	4	sim	presença	A menina e o papagaio
6C	282	5	sim	presença	Apaixonados
6D	235	4	sim	presença	Um dia na praia dedicado à Sara
6E	246	17	sim	presença	O dia dos amigos
6F	153	6	sim	presença	Além da imaginação
6G	507	15	sim	ausência	-
6H	420	7	sim	presença	O amor entre dois jovengues
6I	214	8	sim	presença	Pedro e a sua aventura
6J	305	8	sim	presença	A caça ao tesouro de aniversário
6K	191	1	não	presença	Como passar pela pior situação
6L	132	3	não	presença	A ida a Coimbra
6M	211	9	sim	presença	Medo e felicidade
6N	304	4	sim	ausência	-
6O	152	4	sim	ausência	-
6P	293	2	sim	presença	O naufrágio
6Q	169	1	não	presença	Peça por peça
6R	189	5	sim	presença	O cão que fugiu para a floresta
6S	101	8	não	presença	A ida à feira de março

**Tabela 6 - Características gerais - 6.º ano**

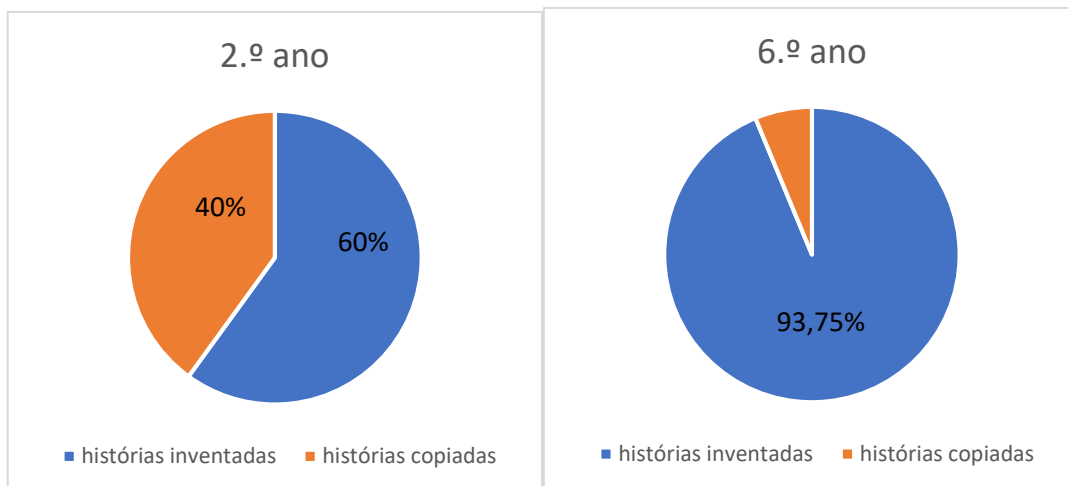


Gráfico 3 - Histórias originais ou copiadas – 2.º ano

Gráfico 4 - Histórias originais ou copiadas – 6.º ano

Após análise dos gráficos acima apresentados, é possível concluir que 40% dos alunos do 2.º ano de escolaridade escreveram histórias já existentes, pois têm mais dificuldade em criar histórias porque se baseiam no universo dos desenhos animados; já os restantes criaram histórias inventadas (60%). Contudo, tais histórias não deixam de estar sempre ligadas ao domínio da sua realidade, como, por exemplo, o nome dos amigos da turma, bem como os desportos que praticam.

Relativamente aos alunos do 6.º ano de escolaridade, verifica-se que 93,75% escreveram uma história inventada. Contudo, houve uma pequena percentagem (6,25%) que realizou histórias, apoiando-se nos livros que tinham lido anteriormente.

No que diz respeito à presença ou ausência de título, 100% dos alunos do 2.º ano de escolaridade colocou título nas suas produções. Por outro lado, como se pode ver no gráfico abaixo, no 6.º ano, 18,75% dos alunos não colocaram título nas suas produções, e os restantes 81,25% já o fizeram corretamente.

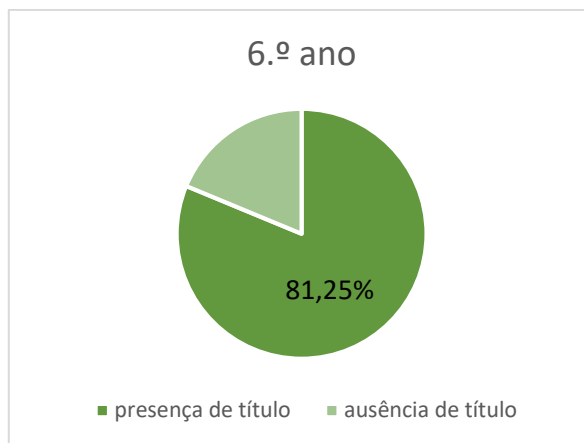


Gráfico 5 - Presença ou ausência de título

### **1. Análise de títulos**

Relativamente à análise dos títulos de ambas as turmas é de salientar que os alunos do 2.º ano de escolaridade os alunos, regra geral, têm tendência para realizar o título segundo a ordem “determinante + nome”. É importante referir, também, que nove das vinte produções apresenta um título que se relaciona com o tema principal da história. Já os restantes onze alunos indicam no título as personagens principais.

Títulos das narrativas	Estruturas morfológicas	Número de palavras do título
O Tiago e a bicicleta	Determinante + nome + conjunção + determinante + nome	5
O Inoby e a Cristal		5
O tubarão e o leão		5
Os dois gatinhos	Determinante + quantificador + nome	3
O computador frutónico	Determinante + nome + adjetivo	3
O amor	Determinante + nome	2
O jogo		2
A mudança		2
A minha família	Determinante + determinante + nome	3
O primeiro dia de aulas	Determinante + adjetivo + nome+ preposição + nome	5
As fadas Winx	Determinante + nome + nome	3
A princesa Sofia		3
A princesa Cinderela		3
O gato vadio branco	Determinante + nome + adjetivo+ adjetivo	4
O melhor jogador do mundo	Determinante + adjetivo + nome + preposição + nome	5
O melhor jogador de futebol		5
Basquetebol	nome	1
A menina que não sabia dizer o seu nome ao contrário	Determinante + nome+ pronome + advérbio + verbo + verbo + determinante + pronome + nome + proposição + nome	11
Os três a saltare do prédio	Preposição + quantificador + determinante + verbo + preposição + nome	6

**Tabela 7** - Títulos das produções dos alunos do 2.º ano

Título	Estruturas morfológicas	Número de palavras no título
O mundo do João	Determinante + nome + preposição + nome	4
O dia dos amigos		4
Apaixonados	Adjetivo	1
Um dia na praia dedicado à Sara	Determinante + nome + preposição + nome + verbo + preposição + nome	7
Além da imaginação	Advérbio + preposição + nome	3
O amor entre dois jovengues	Determinante + nome + preposição + quantificador + nome	5
Pedro e a sua aventura	Nome + conjunção + determinante + pronome + nome	5
A caça ao tesouro de aniversário	Determinante + nome + preposição + nome + preposição + nome	6
Medo e felicidade	nome + conjunção + nome	3
O naufrágio	Determinante + nome	2
O cão que fugiu para a floresta	Determinante + nome + pronome + verbo + preposição + determinante + nome	7
A menina e o papagaio	Determinante + nome + conjunção + determinante + nome	5

**Tabela 8-** Títulos das produções dos alunos do 6.º ano

Relativamente às médias de palavras por aluno por título, apresentam-se as mesmas na seguinte tabela:

Ano	Média de palavras por título
2.º ano	3.8
6.º ano	3.6

**Tabela 9 - Média de palavras por título**

Como se pode verificar através da tabela 9, os alunos do 2.º ano de escolaridade têm como média 3.8 palavras por título, enquanto os alunos do 6.º ano de escolaridade, têm como média 3.6 palavras por título.

## 2. Análise de textos do tipo narrativo

A nível da estrutura dos textos pretende verificar-se se os alunos têm conhecimento sobre a mesma, mais precisamente, se realizam as suas histórias de acordo com as características determinadas. De acordo com Gouveia (2008) as características essenciais a nível da estrutura da narrativa são as seguintes:

- a) localização temporal inicial;
- b) localização espacial inicial;
- c) referência de personagens;
- d) sequencialização de eventos;
- e) conclusão;
- f) correta utilização dos tempos verbais.

A localização temporal inicial é fundamental, porque remete para o tempo do mundo do texto, diferente do tempo do momento da escrita. Responde à questão *quando*. Geralmente, o modo mais convencional de iniciar a redação do texto é com a expressão “Era uma vez”, sendo que, dezoito alunos do 2.º ano de escolaridade utilizou a expressão, e nove alunos, ou seja, mais de metade, no 6.º ano de escolaridade. Como se pode verificar nos exemplos seguintes:

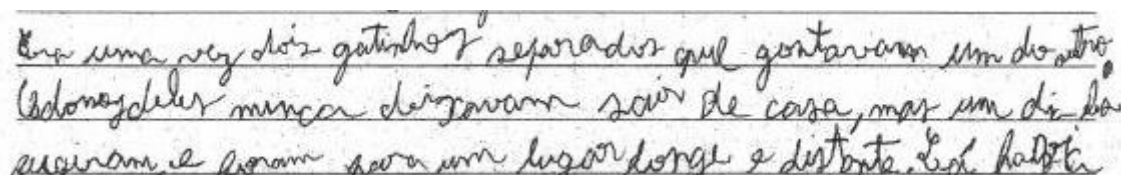


Figura 4 - Aluno 2C

Era uma vez dois gatinhos separados que gostavam um do outro.  
Os donos deles nunca deixavam sair de casa, mas um dia la  
fugiram, e foram para um lugar longe e distante. Lá havia

Era uma vez um princesa bela e formosa chamada Lara da  
residência num castelo grande e todo colorido tinha um

Figura 5 - Aluno 6H

Era uma vez um princesa bela e formosa chamada Lara ela  
vivia num castelo grande e todo colorido tinha um

Contudo, é também comum serem utilizadas outras expressões de abertura, desta forma, no 2.º ano, apenas um aluno utilizou uma expressão diferente, já no 6.º ano, sete alunos utilizaram expressões diferentes, como se pode verificar nos exemplos abaixo:

Um dia ouve o melhor jogo do Mundo, as iquipas  
eram o Porto e a visitante era o Seponting, e o jogo

Figura 6 - Aluno 2K

Um dia ouve o melhor jogo do Mundo, as iquipas  
eram o Porto e a visitante era o Seponting, e o jogo

Num dia de muita chuva o João ao vir da  
escola, encontrou um gato todo molhado e

Figura 7 - Aluno 6G

Num dia de muita chuva o João ao vir da  
escola, encontrou um gato todo molhado e



Por outro lado, existem também alunos que não colocam a localização temporal inicial, como foi o caso do único aluno do 2.º ano, como por exemplo na figura abaixo:

*de mudança*

Uma casa velha tinha uma família, essa família tinha um pai uma mãe e quatro <sup>filhos</sup> um era o Miguel, o outro era Filipe, a outra era a Ana Luísa e a outra era a Joana.

Figura 8 - Aluno 2M

A mudança

Uma casa velha tinha uma família, essa família tinha um pai uma mãe e quatro filhos um era o Miguel, o outro era o Filipe, a outra era a Ana Luísa e a outra era a Joana.

Ano	Alunos
2.º ano	19
6.º ano	16

Tabela 10 – Número de alunos que fizeram uma localização temporal inicial

De acordo com os dados apresentados na tabela 10 é possível concluir que todos os alunos, à exceção de um aluno do 2.º ano, respondem à questão *quando* no início do seu texto.

Relativamente à localização espacial inicial, o escrevente deve sempre informar o leitor no que toca aos eventos descritos no início da narrativa, pois estes podem não coincidir com o restante texto. Por isso, é fundamental que o autor do texto indique *onde* se situa a história. Relativamente a este ponto, apenas oito alunos do 2.º ano de escolaridade é que indicam a localização espacial inicial. Já no 6.º ano de escolaridade, são catorze alunos que respondem à questão *onde*. De seguida, são apresentados excertos de produções dos alunos que apresentam a localização espacial inicial:

Era uma vez 6 fadas que são a Blom a Stella a Flora  
a muza a tecna e a layla elas estavam na escola de fadas

Figura 9 - Aluno 2I

Era uma vez 6 fadas que são a Blom a Stella a Flora  
a muza a tecna e a layla elas estavam na escola de fadas

Pois Sara fazia anos, era de manhã num dia de sol e  
os quatro amigos estavam na praia junto ao mar.

Figura 10 - Aluno 6D

Pois a Sara fazia anos, era de manhã num dia de sol e  
os quatro amigos estavam na praia junto ao mar.

Da mesma maneira, existem alunos que não fornecem enquadramento espacial, sendo que no 2.º ano de escolaridade são oito alunos, ou seja, metade, enquanto no 6.º ano de escolaridade apenas dois alunos não indicaram o enquadramento espacial, tal como se pode observar nos exemplos abaixo:

Era uma vez ~~um~~ muitos gato eles eram vadios. Um dia  
nao nasceu um gato ~~branco~~ que tinha olhos azuis a familia  
estava com fome mas o seu segredo era roubar a comida.

Figura 11 - Aluno 2J

Era uma vez muitos gato eles eram vadios. Um dia  
nasco um gato branco que tinha olhos azuis a familia  
estava com fome mas o seu segredo era roubar a comida.

Era uma vez uma menina linda e jovem.  
que estava apaixonada por um principe, o pri-  
ncepe tambem estava apaixonada pela menina.  
O sonho dele era casar com ela mas era  
muito dificil fazer isso pela mãe da menina.

Figura 12 - Aluno 6C

Era uma vez uma menina linda e jovem.  
que estava apaixonada por um principe, o pri-  
ncepe também estava apaixonada pela menina  
O sonho dele era casar com ela mas era  
muito dificil fazer isso pela mãe da menina.

É de salientar que dois alunos do 6.º ano não explicitam a localização espacial inicial, contudo, é possível inferir a localização das personagens, como se pode verificar a seguir:

Era uma vez um menino de 11 anos  
chamado Fábio. Um dia estava a comer  
doce e a ver desenhos animados na  
televisão. O pai viu os doces e pensa

Figura 13 - Aluno 6A

Era uma vez um menino de 11 anos chamado Fábio. Um dia estava a comer doces e a ver desenhos animados na televisão. O cão viu os doces e pensa

Neste caso, podemos inferir que a personagem estava em casa ou numa sala, pois o autor refere “Um dia estava a comer doces e a ver desenhos animados na televisão.”

Estava um belo dia de sol, Maria estava de férias acordou e abriu a janela. Ela nem

Figura 14 - Aluno 6B

Estava um belo dia de sol, Maria estava de férias acordou e abriu a janela. Ela nem

Da mesma forma, neste excerto, partimos do princípio de que a personagem está no seu quarto, dado que o autor indica “Maria estava de férias acordou e abriu a janela”.

Assim, como é visível na tabela 11, podemos constatar que apenas oito alunos do 2.º ano colocaram a localização espacial inicial. Já no 6.º ano, catorze alunos também apresentaram a localização espacial, quase o dobro do número de alunos do 2.º ano.

Anos	Alunos
2.º ano	8
6.º ano	14

Tabela 11 - Número de alunos que apresentam uma localização espacial inicial

De seguida, foi analisado se o texto narrativo tem personagens, respondendo à questão *quem*. Nesse sentido, é essencial verificar se os alunos fizeram referência às personagens e se estas são introduzidas adequadamente, tal como é visível nos excertos abaixo:

Era uma vez um tubarão e um leão. Eles andavam sempre à guerra para decidir quem é o mais

Figura 15 - Aluno 2B

Era uma vez um tubarão e um leão. Eles andavam sempre à guerra para decidir quem é o mais

Há muito, muito tempo, bem há ~~quarenta~~<sup>setenta</sup> anos atrás; havia uma menina que vivia num arranha-céus. O seu nome era Mary e não tinha

Figura 16 - Aluno 6F

Há muito, muito tempo, bem há setenta anos atrás, havia uma menina que vivia num arranha-céus. O seu nome era Mary e não tinha

Neste parâmetro todos os alunos dos dois anos de escolaridade introduziram as personagens devidamente, no entanto, é a forma como os alunos descrevem as personagens que distingue este parâmetro, uma vez que os alunos do 2.º ano fazem uma descrição menos detalhada, enquanto os alunos do 6.º ano de escolaridade fazem uma descrição mais cuidada e com mais detalhe, referindo aspetos físicos e psicológicos das personagens.

Após a resposta às questões *quando, quem e como*, os escreventes deveriam, então, começar a narrar as suas histórias. Desta forma, a sequencialização de eventos, de acordo com Adam (2001), deve contemplar:

- a) uma *complicação*;
- b) uma *ação*;
- c) uma *resolução*.

Tendo por base a sequência apresentada acima, foi possível concluir que apenas dez alunos do 2.º ano conseguiram realizar os seus textos de acordo com o previsto. Os restantes alunos tiveram muitas dificuldades nesta categoria. No que diz respeito aos alunos do 6.º ano, apenas um teve dificuldades em cumprir com a sequência de eventos, como é possível verificar na tabela 12 e nas seguintes figuras, à frente apresentadas, excertos em que se pode constatar o já anteriormente referido:

Anos	Alunos
2.º ano	10
6.º ano	15

Tabela 12 - Número de alunos que cumpriu devidamente a sequencialização de eventos

□ *Les dois gatinhos*

En une vez dois gatinhos separados que gostavam um do outro. Um deles nasceu de uma semente de casa, mas um dia foi jogado, e foram para um lugar longe e distante. Lá havia muitas flores e girassóis enormes e havia muito bom tempo. Um dia apareceu lá uma mãe com colcha e um pedacinho de pão. Eles foram para outro lugar ainda mais longe e distante. Eles queriam ter um lugar em paz, mas não foram para um lugar onde ninguém mora, ninguém conhece. Eles gostavam um do outro e também queriam ser tratados ~~de~~ *de* um jeito igual ao da realidade. Voltaram para casa e disseram: - eles queremos ser tratados ~~de~~ *de* como os da realidade. Os dois donos disseram: - está bem, nós permitimos que nos tratem muito bem. E assim os dois donos e os dois gatos viveram felizes para sempre.

Figura 17 - Aluno 2C

Um dia na praia dedicada à Sara

Era uma vez quatro meninos que se ~~se~~ chamavam: Maria, Sara, João e David. ~~Aquele~~ dia era um dia especial pois Sara fazia anos, era de manhã num dia de sol e os quatro amigos estavam na praia junto ao mar.

A Sara estava muito feliz e animada pois a sua festa de anos ia ser na praia. Na altura da festa chegaram muitos meninos e também muitas prendas, havia uma mesa para os presentes e todas, havia tantos presentes que os pais da Sara tiveram que ir buscar mais uma mesa à casa.

Estava na altura da Sara abrir os presentes e como ela tinha tantos presentes ficou muito cansada, por isso foram todos dar um mergulho bem fresquinho. Depois de darem um mergulho os quatro amigos foram conversar um bocadinho sobre a festa e a Maria disse que se estava a divertir muito.

Depois foram cantar os parabéns e comeram o bolo todo não ficou nem uma migalha, passado mais outro bocadinho foram dar outro mergulho, depois foram-se todos embora e a Sara disse aos pais que para o próximo ano que queria uma festa também na praia e agradeceu aos pais pela festa e por serem os melhores pais do mundo pelo menos para ela. Depois tinha-se esquecido do resto dos presentes e a Sara gostou emensa das prendas e no dia seguinte na escola agradeceu a todos os seus amigos.

Figura 18 - Aluno 6D

De um modo geral, num texto de género narrativo, o tempo remete para o passado, o que quer dizer que os alunos devem utilizar as formas verbais do pretérito. A utilização da forma verbal presente apenas será considerada se os alunos introduzirem o diálogo como podemos constatar nas figuras seguintes:

□ O jogo.  
Era um dia de jogo, as equipas eram Benfica e Porto,  
o jogo era no estádio da Luz, das 19h30 até às 21h30.  
O jogador Lima marcou o primeiro golo do jogo aos 5 minutos.  
Talisca marcou o segundo golo aos 25 e o jogador Luisão  
marcou o terceiro e último golo do jogo aos 90 minutos.  
Mas alguém roubou as mochilas dos jogadores e foram todos  
a procura das mochilas, e eles encontraram as mochilas  
no meio do bosque.

Figura 19 - Aluno 2L

### O jogo

Era um dia de jogo, as equipas eram Benfica e o Porto,  
o jogo era no estádio da Luz, das 19h30 até às 21h30.

O jogador Lima marcou o primeiro golo do jogo aos 5 minutos

Talisca marcou o segundo golo aos 25 e o jogador Luisão  
marcou o terceiro e último golo do jogo aos 90 minutos.

Mas alguém roubou as mochilas dos jogadores e foram todos  
a procura das mochilas, e eles encontraram as mochilas  
no meio do bosque.



A menina e o papagaio

Estava um belo dia de sol, Maria estava de  
 10<sup>o</sup> acordou e abriu a janela. Ela nem  
 queria acreditar na que estava a ver  
 era um belo papagaio muito colorido  
 mas estava ferido numa pata. Maria  
 levou para a cozinha para mostrar  
 aos pais. Ela disse ~~mostra~~  
 - Mãe foi alhem o que encontrá!  
 Os pais disseram  
 - Que belo papagaio.  
 E o papagaio a repetir o que eles  
 disseram.  
 Depois maria foi para a cozinha  
 e tratou dele como se fosse um  
 bebê em quando ele recuperou ~~na~~  
 fizeram muitas coisas, dissetidas  
 Quando ele melhorou a menina  
 deixou-o ir ~~ela~~ com os seus amigos  
 papagaios. No dia seguinte estava  
 o papagaio e mais os seus amigos.

Todos os dias <sup>120</sup> o papagaio esperava  
 que Maria, acordasse para lhe  
 dar comida. A <sup>130</sup> Maria e o papagaio  
 ficaram muito amigos e sempre  
 se encontraram e lá por <sup>140</sup> mã  
 estavam sempre juntas mã <sup>150</sup> quer  
 dizer que mã se ~~divertam~~  
 antes pela companhia eles adoravam  
 brincar juntas. (162)

Figura 20 - Aluno 6B

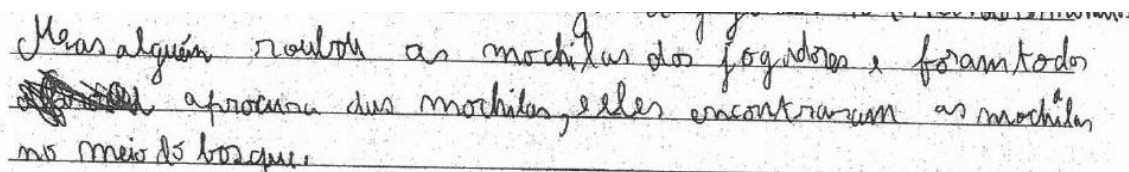
Desta forma, é de salientar que dezanove alunos do 2.º ano utilizaram corretamente o pretérito perfeito e imperfeito, bem como quinze alunos do 6.º ano. Contudo, um aluno de cada ano utilizou o presente, não estando a realizar um discurso direto. Em seguida, são apresentados os dados:

Anos	Alunos
2.º ano	19
6.º ano	15

Tabela 13 - Número de alunos que utilizaram o pretérito como o tempo da narrativa

O último parâmetro analisado nas características da narrativa é a conclusão. A conclusão não é uma operação obrigatória, uma vez que a história pode terminar apenas com a situação final do último evento.

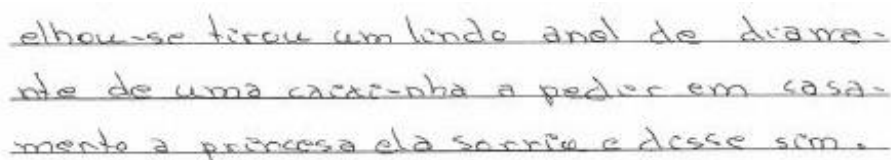
Para exemplificar alunos que não utilizaram uma conclusão no texto de tipo narrativo, apresentam-se os excertos abaixo:



Mas alguém roubou as mochilas dos jogadores e foram todos a procura das mochilas, eles encontraram as mochilas no meio do bosque.

Figura 21 - Aluno 2L

Mas alguém roubou as mochilas dos jogadores e foram todos a procura das mochilas, eles encontraram as mochilas no meio do bosque.



elhou-se tirou um lindo anel de diamante de uma caixinha a pedir em casamento a princesa ela sorriu e disse sim.

Figura 22 - Aluno 6C

elhou-se tirou um lindo anel de diamante de uma caixinha a pedir em casamento a princesa ela sorriu e disse sim.

Ainda em relação à conclusão, a expressão mais utilizada é: “Felizes para sempre”, como se pode verificar nas figuras seguintes:

~~o~~ Assim viveram felizes para sempre!

Figura 23 - Aluno 2M

E assim viveram felizes para sempre!

para dentro de casa, e foi assim que o João  
viveu feliz para sempre.

Figura 24 - Aluno 6G

para dentro de casa, e foi assim que o João  
Viveu feliz para sempre.

Abaixo verificamos algumas resoluções de histórias:

<sup>Cinema</sup>  
~~cinema~~ Eles todos viveram felizes para sempre e o jogador  
corria rapido.

Figura 25 - Aluno 2T

cinema. Eles todos viveram felizes para sempre. E o jogador  
corria rapido.

para bordo, o mar já estava calmo e começaram a cortar  
novos mares e enfim ancoraram quando apareceram as minhas  
para agradar o coração dos marinheiros e lá foram viveram felizes para sempre.

Figura 26 - Aluno 6R

para bordo, o mar já estava calmo e começaram a cortar  
novos mares e enfim ancoraram quando apareceram as minhas  
para agradar o coração dos marinheiros e lá foram viveram felizes para sempre

Contudo, também se pode usar outras conclusões. Uma das formas é dando uma moral à história, como se observa na figura abaixo:

Mary é uma grande fonte de força para todas as mulheres e ainda mais para com as que têm problemas. Mary ainda é homenageada... pelo menos na minha imaginação.

Figura 27 - Aluno 6F

Mary é uma grande fonte de força para todas as mulheres e ainda mais para com as que têm problemas. Mary ainda é homenageada... pelo menos na minha imaginação.

Na análise da conclusão, pode verificar-se os alunos que utilizaram conclusão nos seus textos na tabela abaixo:

Anos	Alunos
2.º ano	14
6. ano	13

Tabela 14 - Número de alunos que realizou uma conclusão na sua produção

Ao longo do estudo, constatou-se que relativamente aos temas utilizados por cada grupo, as crianças do 2.º ciclo de escolaridade se inspiravam não só nos desenhos animados como também nos seus animais de estimação em que o foco está na personagem e no que esta vai fazer ao longo do texto de tipo narrativo, como se pode verificar nestes excertos:



### "O Inoby e a Cristal"

Era uma vez um cão chamado Inoby, que tinha uma amiga, chamada Cristal.  
 O Inoby e a Cristal faziam muitas coisas juntos juntos. E ainda  
 melhor era que o Inoby e a Cristal viviam um ao lado do

Figura 28 - Aluno 2G

#### O Inoby e a Cristal

Era uma vez um cão chamado Inoby, que tinha uma amiga, chamada Cristal

O Inoby e a Cristal faziam muitas coisas juntos. E ainda

Melhor era que o Inoby e a Cristal viviam ao lado do

As crianças do 6.º ano escreveram acerca do seu universo, ou seja, acerca de situações relativas ao seu dia-a-dia, como podemos verificar nos seguintes exemplos: "O mundo de João" em que este fala numa ida com o seu cão ao veterinário e "A menina e o papagaio" onde o aluno refere situações da sua rotina diária.

### O mundo de João

Era uma vez um menino de 11 anos chamado João. Um dia estava a comer doces e a ver desenhos animados na televisão. O João viu os doces e pensa no que era a sua reação e foi lá comer. Quando o João percebeu já não havia doces e ele foi levá-lo ao veterinário.

Figura 29 - Aluno 6A

Era uma vez um menino de 11 anos  
chamado Fábio. Um dia estava a comer  
doces e a ver televisão. O cão viu os doces e pensa  
va que era a sua ração e foi la comer.  
Quando o Fábio percebeu já não avia  
doces e foi levar-lo ao veterinario

A menina e o papagaio  
Estava um belo dia de sol, Maria estava de  
ferias acordou e abriu a janela. Ela nem  
queria acreditar no que, estava a ver,  
era um belo papagaio muito colorido  
mas estava ferido numa pata. Maria  
levou para a cozinha para mostrar  
aos pais. Ela disse

Figura 30 - Aluno 6B

A menina e o papagaio  
Estava um belo dia de sol, Maria estava de  
ferias acordou e abriu a janela. Ela nem  
queria acreditar no que, estava a ver  
era um belo, papagaio muito colorido  
mas estava ferido numa pata. Maria  
levou para, a cozinha para mostrar  
aos pais. Ela disse

Relativamente ao modo como os alunos fazem a articulação das diferentes partes do texto de tipo narrativo, pode constatar-se que os textos dos alunos do 2.º ano de escolaridade não conseguem apresentar uma coesão textual adequada,

visto que não conseguem ainda articular muito bem as diferentes partes do texto de tipo narrativo, referidos já anteriormente, pois, por vezes, colocam ideias soltas, ou seja, ideias que nada têm a ver com o que está em causa no momento da escrita.

Denota-se também que os alunos mais novos ainda não assimilaram a noção de parágrafo, fazendo, na maioria das vezes, todo o texto apenas num só parágrafo.

□ Os gatos <sup>branco</sup> ~~verdes~~ ~~branco~~  
Era uma vez ~~um~~ muitos gato eles eram verdes. Um dia <sup>branco</sup> ~~um~~ ~~um~~ gato ~~branco~~ que tinha olhos azuis a família estava com fome mas o ~~rei~~ ~~segredo~~ ~~era~~ roubava a comida. Eles inventaram uma máquina para ~~ver~~ os gatos estavam ~~faz~~ ~~parar~~ porque a comida ~~na~~ ~~manca~~ mais chegava a gatinha branca estava a dormir e ~~sonava~~ com as borboletas ele esqueceu-se. Ele disse ~~o~~ ~~meu~~ ~~também~~ de salvar os meus amigos gatos como o gatinho era simpático e salvou porque estava com ~~fogo~~ a arder do-dos os gato estava a chameletinha, tinha a pequena hinoi. Ele estava bonito ele dançou ~~com~~ ~~a~~ ~~seu~~ ~~memória~~ e dançou até a meia noite.

Figura 31 - Aluno 2J

Relativamente aos alunos do 6.º ano de escolaridade, verifica-se que já sabem fazer parágrafos.

Além da ~~planeta~~ imaginação

Há muito muito tempo, bem há ~~quarenta~~ <sup>setenta</sup> anos atrás, havia uma menina que vivia num arco-íris - céu. O seu nome era Mary e não tinha um braço.

Mary sofria bullying, pois os miúdos achavam que era deficiente.

Quando era pequena, Mary sonhava em tocar na lua e até mesmo no universo inteiro. Como Mary tinha uma paixão pelo universo decidiu estudar essa área. Mary teve de meter um braço robô.

Mary conseguiu ~~estudar~~ <sup>estudar</sup> tudo sobre o universo e com a sua inteligência construiu um foguetão para ir até Marte.

Mary foi a primeira mulher a tentar fazer isto com deficiência. Mas ~~apesar~~ <sup>apesar</sup> de ter feito de tudo para ir a Marte, morreu mal chegou lá pois tinham-se passado muitos anos e a comida tinha acabado.

Figura 32 - Aluno 6F

Outra constatação realizada foi acerca da existência ou não de diálogo e a forma como o concretizaram. Relativamente aos alunos do 2.º ano de escolaridade, o diálogo surge nos seus textos, sem obedecer às regras linguísticas, mas de uma forma mal elaborada, como se pode observar no excerto abaixo:

sempre ~~a~~ <sup>discutir.</sup> ~~discutir.~~ <sup>é</sup> um dia a mãe veio a discutir e disse - chega esta parça de discussão a discutir porque é que ~~os~~ <sup>os</sup> ~~meus~~ <sup>meus</sup> não podem ir para a discussão e lerem juntos. ~~é~~ <sup>é</sup> ~~discutir~~ <sup>discutir</sup>

~~discutir~~ <sup>discutir</sup> - Lim a sim pode resolver o mesmo problema e ~~foi~~ <sup>foi</sup> ~~discutir~~ <sup>discutir</sup> - Lim claro que sim e a mãe disse - Paula anda cá e o Paulo disse - OK já vou e foram ter todos à sala e deram o alvará de grupo.

Figura 33 - Aluno 2F



sempre a discotir. E um dia a mãe vios a descotir e disse – Chega estou farta de ouvirvos a discotir porque é que vosses não podem para de descotir e brincarem juntos? E a Nicole disse – Sim a sim pode resolver o nosso problema e o Ivo disse – Sim Claro que sim e a mãe disse – Paulo anda cá e o Paulo disse – Ok Já vou e foram ter todos á sala e deram um abraço de grupo.

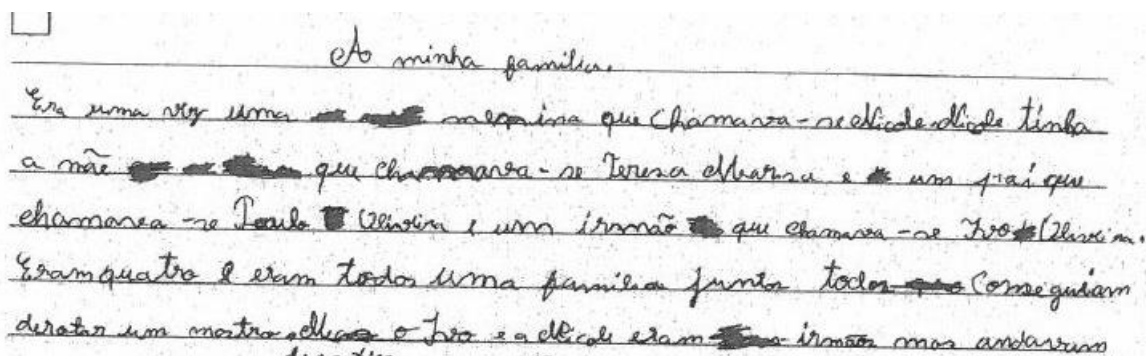
Por sua vez, os alunos do 6.º ano de escolaridade, não só já conseguem concretizar corretamente um diálogo, como o fazem com alguma frequência, apenas com alguma ausência de pontuação, mas não muito acentuada, como se verifica no exemplo abaixo:

Quando o Fábio percebeu já não avia  
doces e foi levar-lo ao veterinário.  
As irmãs viram-no e perguntaram  
~~ao onde ia~~ - Aonde vais?  
- Ao veterinário. Pergunt  
- Porquê?  
- O cão comeu os doces  
- Nos também vamos  
E lá foram os quatro. Mas o mundo

Figura 34 - Aluno 6A

Quando o Fábio percebeu já não avia  
Doces foi levar-lo ao vetérnario.  
As irmãs viram-no e perguntam  
- Aonde vais?  
- Ao veternário.  
- Porquê?  
- O cão comeu os doces  
- Nos também vamos  
E lá foram os quatro. Mas o mundo

Ao longo do texto de tipo narrativo, verificou-se também, por vezes, a paragem na narrativa, fazendo-se pelo meio algumas descrições, essencialmente nos textos dos alunos do 2.º ano de escolaridade, descrições essas que nada parecem estar relacionadas com o texto em si, como se pode verificar a seguir:

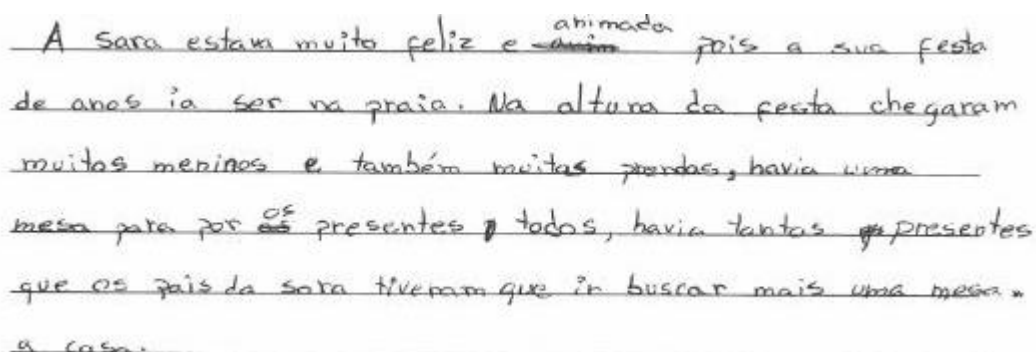


□  
Ao minha família.  
Era uma vez uma ~~menina~~ menina que chamava-se Nicole e tinha  
a mãe ~~que chamava-se~~ que chamava-se Teresa Marisa e um pai que  
chamava-se Paulo Oliveira e um irmão ~~que chamava-se~~ que chamava-se Ivo Oliveira.  
Eram quatro e eram todos uma família juntos todos conseguiram  
derotar um mostro. Mas o Ivo e a Nicole eram irmãos mas andavam

Figura 35 - Aluno 2F

Era uma vez uma menina que chamava-se Nicole. Nicole tinha a mãe que chamava-se Teresa Marisa e um pai que chamava-se Paulo Oliveira e um irmão que chamava-se Ivo Oliveira. Eram quatro e eram todos uma família juntos todos conseguiram derotar um mostro. Mas o Ivo e a Nicole eram irmãos mas andavam

Nos textos do 6.º ano de escolaridade, a escrita já é mais concreta e estável, sem desvios descritivos. Existem descrições, sim, mas relativamente ao espaço e sobre as personagens, efetuada de forma correta.



A Sara estava muito feliz e <sup>animada</sup> ~~animada~~ pois a sua festa de anos ia ser na praia. Na altura da festa chegaram muitos meninos e também muitas ~~meninas~~ meninas, havia uma mesa para ~~os~~ <sup>os</sup> presentes e todos, havia tantos presentes que os pais da Sara tiveram que ir buscar mais uma mesa a casa.

Figura 36 - Aluno 6D

A Sara estava muito feliz e animada pois a sua festa de anos ia ser na praia. Na altura da festa chegaram muitos meninos e também muitas prendas, havia uma mesa para por os presentes todos, havia tantos presentes que os pais da Sara tiveram que ir buscar mais uma mesa a casa.

## Capítulo 4 – Considerações finais e limitações

Após terem sido analisados os resultados da presente investigação, importa apresentar as principais conclusões, através da sistematização do trabalho de investigação.

O presente estudo tinha como objetivo dar resposta à seguinte questão de investigação: “Quais as diferenças e semelhanças entre as histórias escritas por alunos do 2.º ano e por do 6.º ano de escolaridade do ponto de vista da produção de um texto?”. Nesse sentido, com vista a dar resposta a esta questão, pode concluir-se que os alunos, do ponto de vista da produção de um texto, têm elevadas evoluções do 2.º ano para o 6.º ano de escolaridade. Essas evoluções prendem-se, essencialmente, com o corpo do texto. Os alunos dos anos iniciais ainda estão a aprender a realizar um texto, tendo grandes dificuldades na sequencialização de eventos e na organização de um texto narrativo com todos os momentos da história, chegando a passar da introdução diretamente para o fim do texto. Já os alunos do 6.º ano de escolaridade, já conseguem concretizar melhor os mecanismos necessários para que exista uma escrita mais cuidada, conseguindo fazer textos com introdução, desenvolvimento e conclusão. Por outro lado, quanto à dimensão dos textos produzidos, também se evidencia uma evolução do 2.º ano para o 6.º ano, uma vez que passam a ter o dobro das palavras e mais do dobro dos parágrafos. Em relação a este último parâmetro, é de salientar que os alunos do 2.º ano ainda não têm bem definida a noção de parágrafo, portanto as suas histórias são, geralmente, escritas somente com um parágrafo.

Pode também observar-se duas grandes semelhanças que dizem respeito à localização temporal inicial e a identificação de personagens, pois a maioria dos alunos consegue integrar estes dois parâmetros na sua produção textual sem qualquer dificuldade. Outra semelhança diz respeito à utilização das formas verbais; uma vez que os alunos dos dois níveis escolares utilizam corretamente os tempos verbais, esta situação poderá estar relacionada com o facto de estarem adaptados às histórias infantis em que, regra geral, utilizam apenas o pretérito

perfeito e imperfeito. Já uma das maiores diferenças diz respeito à localização espacial inicial, sendo que os alunos do 2.º ano de escolaridade revelam elevadas dificuldades a identificar e os alunos do 6.º ano, não só já identificam, como também já se consegue inferir o local onde decorre a ação. Outro aspeto que evidencia diferenças entre o 2.º e o 6.º ano de escolaridade é a forma como concluem os textos. No caso do 2.º ano, os alunos terminam, em regra geral, com expressões como “Felizes para sempre” ou “Fim”. Já no 6.º ano, não só conseguem concluir de forma coerente, como já existe um aluno que consegue expressar uma moral na sua produção.

Por outro lado, na análise de títulos, os alunos do 2.º ano de escolaridade abordam, essencialmente, o tema da história ou escrevem, somente, os nomes das personagens. Por sua vez, no 6.º ano de escolaridade, os alunos são mais imaginativos, atribuindo títulos mais originais e sempre relacionados com o tema.

Pode concluir-se ainda, que, após a análise de várias leituras das produções escritas dos alunos, ao longo do estudo, a melhor estratégia para melhorar a capacidade de produção escrita será não só treinar a leitura de textos, mas também rever textos de outros colegas, pois, ao lerem textos com coesão e coerência, ortograficamente e gramaticalmente corretos, vão facilitar, então, o melhoramento da sua capacidade de escrita (Niza, Segura & Mota, 2011).

Constata-se também que ainda há muito trabalho a fazer futuramente, por parte dos professores, enquanto criadores de ambientes facilitadores da produção escrita, não só no âmbito das aulas, mas também para além delas (Niza, Segura & Mota, 2011). A solução talvez passe, nomeadamente, pelo facto de o aluno aperfeiçoar os seus próprios textos, para que haja, por parte destes, uma consciencialização do funcionamento da linguagem escrita ao longo de toda a sua escolaridade.

Dado que vivemos num mundo de inovação, em que a escrita se encontra sempre presente, desde as avaliações dos testes até às mensagens escritas nos telemóveis, é importante fomentar a ideia de escrever bem, como, por exemplo, através da leitura de textos atrativos para os alunos e da produção de textos em

colaboração, de modo a formar bem os alunos para a aprendizagem do Português, para que estes se tornem adultos que saibam fazer um bom uso da língua.

Nesta investigação, verificou-se que os alunos, à medida que vão avançando no ano escolar, conseguem adquirir bem os conceitos principais da narrativa, contudo, ainda não são completamente capazes de realizar textos com a devida correção, nem no 2.º ano de escolaridade, nem no 6.º ano de escolaridade. O momento da planificação e da revisão dos textos, muitas vezes, é completamente esquecido por parte dos alunos. Deste modo, a planificação acaba por ser “feita” no momento em que redigem o texto, e a revisão acaba por não ser realizada, uma vez que não têm o hábito de reler, à medida que vão produzindo, nem o fazem, pelos menos, no fim.

Desta forma, é necessário que os professores utilizem métodos e estratégias de cooperação e interação entre alunos. Os professores precisam também de ser mediadores, no sentido de ajudar a melhorar a escrita dos alunos, através de diferentes técnicas, como por exemplo as fichas de revisão, que deverão ser utilizadas sempre e não apenas para o momento de avaliação, de forma que os alunos escrevam de maneira articulada, com a qualidade e a correção necessárias.

Assim, nas aulas de Português, devemos criar algumas sequências de ensino que permitam que os alunos desenvolvam a sua escrita, reflitam e articulem conceitos até entre as disciplinas, uma vez que, o Português é fundamental, para o entendimento e aprendizagem de qualquer área disciplinar. É importante também, pois, que se comece a implementar alguns trabalhos em colaboração entre alunos. É essencial para os alunos, além disso, não só que discutam ideias, como pensamentos, mas também que fomentem valores importantes como a solidariedade e a interajuda, quando escrevem um texto.

Tenho pena, porém, de que, ao longo do meu estágio curricular, no Mestrado em Ensino 1.º ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal, do 2.º ciclo do Ensino Básico, não tenha tido tempo suficiente para colocar todos estes métodos e estratégias em ação, de forma a conseguir melhorar as dificuldades demonstradas pelos alunos. Irei, com certeza, fazê-lo, num futuro próximo.



## Referências Bibliográficas

Adam, J. M. (2001). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (4ª ed.). Paris: Nathan Université.

Aleixo, M. C. (2001). *A vez e a voz da escrita. Perspetiva social dos processos de revisão de escrita dos alunos do 1.º ciclo*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.

Amor, E. (1994). *Didática do português. Fundamentos e Metodologias*. (2.ª edição). Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Batista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), p. 525-535.

Bronckart, J. P. (2010). *Género de texto, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*. *Letras, Santa Maria*, 20 (4), p. 163–176.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf).

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia prático para a auto-aprendizagem*. (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.



Carvalho, J. A. B. (2001). Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. *O ensino da escrita*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, 73-92.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Departamento de Metodologias da Educação: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. & Barbeiro, L. F. (2013). *Reproduzir ou construir conhecimentos? Funções da escrita no contexto português*. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-628.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Castanheira, M. T. (2015). *Provas finais – 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, relatório nacional: 2010-2014*. IAVE.

Chanquoy, L. (2009). Revision processes. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.). *The SAGE handbook of writing development*. (p. 80-97). London: SAGE Publications Inc.

Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, H. S. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Gouveia, C. (2008). Texto Narrativo. In M. H. M. Mateus, D. Pereira & G. Fischer (Eds.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Pré-publicado em CD-ROM* (pp. 113-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hayes, J. R. (2012). *Modelinf and remodeling writing*. SAGE Publications, 29 (3), p. 369-388.

Hyland, K. (2016). *Methods and methodologies in second language writing research*. System, 59, 116-125.

Klein, P. D. e Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of writing research*. 7(3), 311-350.

Magalhães, M. L. (2002). *Contar Histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de implementação do programa de português do ensino básico*.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. A. & Cardoso, I. (Coord.). (2003). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Protextos. Caderno PNEP 3*. Aveiro: Aveiro Editora.

Pereira, L. A., Coimbra, R. L. & Calil, E. (2017). *Os títulos de contos que crianças (re)contam: uma “poética” da brevidade sem a angústia da influência*.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever português. Didáticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Santana, M. I. (2003). *A função epistémica da escrita. Da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.

Spinillo, A. G. (2015). *“Por quê você alterou isso aqui?”*. As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. *Letras de Hoje*, 59 (1), p. 32-39.

## Anexos

Produções escritas realizadas por alunos do 2.º ano de escolaridade

2B



### O tubarão e o leão

Éra uma vez um tubarão e um leão. Eles andavam sempre à guerra para decidir quem é o mais forte. Então a urruja teve uma ideia vamos fazer um concurso quem ganhar é o mais forte. Eles concordaram e em ~~ta~~ <sup>m</sup>ã começaram o concurso. Na primeira ronda tiveram que ver quem era o mais forte. Na segunda ronda ganhou o tubarão. Na terceira ronda tiveram que ver quem é o mais <sup>forte</sup> ~~forte~~. Nessa ronda ganhou o leão. Como toda a gente estava cansada fizeram um intervalo de quarenta minutos. Quando voltaram ao concurso só avia mais uma ronda que era a de ver os músculos e nessa ronda ganharam os dois e viram que eles eram fortes na mesma quantidade.

- Localização temporal inicial através da utilização de expressão como “era uma vez” .
- Ausência de localização espacial inicial.
- Parte de uma situação inicial para uma situação problemática e conclui com desfecho; logo tem uma sequencialização adequada.
- Introdução das personagens.
- Tempos verbais adequados, uso do pretérito perfeito e imperfeito.
- Ausência de conclusão.
- Ausência de diálogo.
- Utilização de conector discursivo “e”.



### Os dois gatinhos

Era uma vez dois gatinhos separados que gostavam um do outro. Quando eles nunca deixavam sair de casa, mas um dia decidiram, e foram para um lugar longe e distante. Lá havia muitas flores e girassóis enormes e árvores muito bonitas. Um dia apareceram uma mãe com colcha e um gato. Eles foram para outro lugar ainda mais longe e distante. Eles queriam ter um lugar em paz, por isso foram para um lugar onde ninguém nos ninguém conhece. Eles gostavam um do outro e também queriam ser tratados ~~como~~ <sup>como</sup> bem iguais aos da realça. Voltaram para casa e disseram: - Nós queremos ser tratados bem e como os da realça. Os dois donos disseram: - Está bem, nós permitimos que vos tratamos muito bem. E assim os dois donos e os dois gatos viveram felizes para sempre.

Fin



- Localização temporal inicial através da utilização de expressão “era uma vez”.
- Presença da localização espacial temporal.
- Introdução das personagens.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Parte de uma situação inicial para uma situação problemática e conclui com um desfecho; logo tem uma sequencialização de eventos.
- Presença de uma conclusão.
- Utilização de conectores discursivos como “por isso”.
- Presença de diálogo.

□ Computador "fantômico"

Era uma vez um adolescente chamado Wilson. O Wilson adorava estar no computador, e ver vídeos no ~~YouTube~~ YouTube.

Mas um dia aconteceu uma coisa estranhíssima. No espaço "Recomendado" do YouTube, só havia coisas dos Fantômicos. E como eles tinham ganhado o concurso televisivo "The Voice America", tinham-se tornado mesmos, mas mesmo famosos. No instante, o Wilson ficou pasmado. E disse:

- A sério? Agora só há disto?

Então, coisa estranha. O Wilson, sem clicar no vídeo, começou a ouvir as fontes falar. Eles tinham visto! E, além, se eles tinham visto, ouviam o que o Wilson tinha dito. E assim lhe responder foi a sua:

- Bom, nem mais! Estamos sempre no 1º lugar do Top 10 dos melhores e melhores de artistas!

O Wilson, ao ver isto, ficou assustadíssimo.

- Mas o que é que... Como é que podem falar se estão no computador? O que é isto?

- Pois, o teu computador é mágico. Dá vida às coisas automaticamente.

Bli, bli, bli, conversa, conversa... Passaram todo o dia a falar. Bom... É a ver vídeos... Mas só, só, só dos fantômicos!

No dia seguinte, de manhã, foi ver o deus e-mails, mas os amigos só lhe enviaram coisas dos Fantômicos! □

□ À tarde, foi ao ~~seu~~ seu Facebook e só havia comentários, mensagens, vídeos e fotografias dos Fantômicos.

No instante, o Wilson ~~deitou~~ desligou o computador, furioso.

Mas havia problemas: o seu computador era da apple e a marca fazia parte do espaço do logótipo "Canton", como um rolo a qual sempre girava.

- O apple, apple, tam, tam!

A péra, furiosa, empurrou a mesa. Depois, mudou o espaço do logótipo de uma marca para outra péra. Encarrou-se e disse, também cantando, a seguir:

- Pear, a marca mi-assistente que vai querer a assistir! Pear, pear, tam, tam!

É comicon - se a brinfando total, sempre a mudar o simlento.

- Apple!

- Pear!

- Apple!

- Pear!

- Apple e monti! - disse o Wilson, vendo aquilo.

- Sorte... manta sorte... - disse a marca - Porque as marcas têm dono humano.

O Wilson e os fantômicos (a lanço, a bamba, a péra, a urra, as marca) não gostavam da atitude do ginto. □

□ Eles queriam ser tratados como pessoas normais, além disso, governar-se.

Por isso, os Frutozinhos fizeram uma longa viagem para todos os computadores E.U.A. para explicar que queriam ser tratados por pessoas normais. Disse-me isto, desta maneira:

- Somos centenas, mas não queremos ser tratados por pessoas muito importantes, então não é governar-se.

Toda a gente diz que eles:

- Mas vocês são centenas que governam o mundo mais importante dos E.U.A.

- Pois, mas eu pergunto, não somos os mais importantes.

Eu compreendo.

Depois, retiraram um pouco de tudo nos sites sobre os Frutozinhos.

Por cumprir a missão, o Wilson e os Frutozinhos foram muitos amigos para sempre.

Fim

□

- Localização temporal inicial através da utilização de expressões como “era uma vez”.
- Presença da localização espacial inicial.
- Introdução dos personagens.
- Presença de diálogo.
- Tempos verbais adequados, uso do pretérito perfeito e imperfeito.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho; logo, tem uma sequencialização de eventos.
- Presença de uma conclusão.
- Utilização de conectores discursivos como “por isso” e “mas”.

□ Vaner

Era uma vez um menino chamado Tiago, que não gostava de a mãe um dia fez para sair de casa e encontrou uma menina linda e bonito ele gostava dela mas era só por amigos e um dia perguntou o nome dela respondeu chamome Eva e foi a hora de dormir brincava muito com a Eva e ainda dizia que não gostava de a mãe! A Eva era alta e tinha olhos azuis e Tiago tinha os olhos castanhos escuro como a Eva, mas a Eva gostava dele e ele também tinham ficaram namorados e quando cresceram casaram e tiveram ~~um~~ <sup>dois</sup> filhos e um cão de guarda e um gato afilhado por o cão de guarda e viveram felizes para todos sempre  
Fim.

- Diálogo mal elaborado.
- Introdução e descrição das personagens, utilizando adjetivos.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho; logo tem sequencialização de eventos.
- Localização temporal inicial através da utilização da expressão como “era uma vez”.
- Presença de localização espacial inicial.
- Adequação dos tempos verbais, uso do pretérito imperfeito.
- Utilização de conector discursivo “mas”.



2F



do minha família.

Era uma vez uma ~~maquina~~ ~~maquina~~ que chamava-se ~~elide~~ ~~elide~~ tinha  
a mãe ~~que chamava-se~~ ~~que chamava-se~~ Teresa ~~elide~~ e um pai que  
chamava-se Paulo ~~elide~~ e um irmão ~~que chamava-se~~ ~~que chamava-se~~ João ~~elide~~.  
Eram quatro e eram todos uma família juntos todos ~~conseguiam~~  
ditar um ~~matrão~~ ~~matrão~~ o João e a ~~elide~~ eram ~~os~~ irmãos mas andavam  
sempre ~~a~~ ~~discutir~~. ~~Um~~ ~~dia~~ a mãe veio a discutir e  
disse - chega este paria de discutir porque é que ~~os~~ ~~meus~~  
não podis para de discutir e ~~brincarem~~ ~~brincarem~~ juntos ~~de~~ ~~discutir~~  
~~disse~~ - Sim si sim pode resolver o mesmo problema e o João disse - Sim  
claro que sim e a mãe disse - Paulo anda cá e o Paulo disse - OK  
já vou e foram ter todos à sala e deram o ~~alvará~~ ~~alvará~~ de grupo.

Fim

- Existência de diálogo.
- Presença de localização espacial inicial.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho com muitas dificuldades.
- Localização temporal inicial através da utilização da expressão "era uma vez".
- Adequação dos tempos verbais, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Introdução dos personagens.
- Utilização de conectores discursivos, "mas" e "e".

2G



### "O Inoby e a Cristal"

Era uma vez um cão chamado Inoby, que tinha uma amiga, chamada Cristal. O Inoby e a Cristal faziam muitas coisas juntas juntas. E ainda melhor era que o Inoby e a Cristal viviam um ao lado do outro. E também tinham um túnel secreto ~~para~~ que ia dar a uma espécie de toca. A dona da Cristal chamava-se Carolina e a do Inoby chamava-se André. O André e a Carolina eram ~~primos~~ <sup>amigos</sup>. E um dia foram a casa do avô que se chamava Mario, e ficaram lá a brincar com os ~~seus~~ <sup>seus</sup> tablets e às vezes a ouvir música e a cantar. O Inoby e a Cristal também brincaram muito! E estiveram a dançar. E assim  
e viveram felizes para sempre

- Ausência de diálogo.
- Tempos verbais adequados, uso do pretérito imperfeito.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho; logo tem sequencialização de eventos.
- Localização temporal inicial através da utilização de expressão "era uma vez".
- Ausência de localização espacial inicial.
- Ausência de conectores discursivos.

□

"O primeiro dia de aulas"

Era uma vez um menino que ia para a escola e era o primeiro dia de aulas e o menino chamava-se David e o David diz ao pai:

Pai olha hoje eu não quero ir para a escola ~~para~~ porque eu não conheço ninguém lá.

E o pai ~~disse~~ respondeu:

David tu passas a ~~conhecer~~ conhecer ~~algum~~ algum da tua escola.

E o David diz:

Sabeim.

Então o pai foi levar o filho à escola e o David não se importava-se de não ter amigos ele só queria aprender muito, tocou para o intervalo e começou a ter amigos brincou muito com eles e foram melhores amigos tocou para as aulas trabalhou muito tocou para o almoço, almoço e foi na primeira fila foi para a escola, brincou com os mesmos amigos tocou para as aulas, trabalhou ~~muito~~ muito tocou para ir embora foi para casa e disse a mãe:

Mãe hoje eu trabalhei muito e já ~~te~~ tenho <sup>muitos</sup> amigos.

fin □

- Diálogo mal elaborado.
- Tempos verbais adequados, uso do pretérito perfeito e imperfeito.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho; logo tem sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Presença de localização espacial inicial.
- Presença de conclusão.
- Utilização do conector discursivo "e".

Era uma vez 6 fadas que são a Blom a Stella e Flora  
 a magia a deusa e se logo elas estavam no reino de fadas  
~~o nome do reino~~ <sup>chefe</sup> das 6 fadas é ~~Blom~~ <sup>Blom</sup>. E também  
 existem as triks é o nome do chefe de 3 bruxas da escola  
 delas. Mas as bruxas não gostam das fadas  
 e então viram lindas e delas e então  
 estavam <sup>querendo</sup> a ~~Blom~~ <sup>Blom</sup> as 3 bruxas brancas - se  
 stisi, Darsi, stormicasas Wint tinham de estudar  
 muito para aprenderem muita magia para  
 aprenderem a triks. Finalmente as triks  
 se uniram em um plano e formam a escola  
 de fadas as triks atacaram as Wint e elas gritaram  
 magia Blom Blom Blom Blom fada de dramma  
 do dragão, Stella fada do Sol brilhante, Flora  
 fada do vento, fada das ondas, fada  
 fada da música, fada da tecnologia a bon  
 disse Blom ~~Blom~~ termos de tirar as triks  
 da nossa escola todas juntas Blom, como se não  
 saísse triks e as triks desapareceram e as Blom fizeram  
 uma festa fim.

- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Presença de localização espacial inicial.
- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho; logo tem sequencialização de eventos.
- Presença de conclusão.
- Utilização adequada dos tempos verbais, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Utilização de conector discursivo “mas”.

O gatinho <sup>branco</sup> ~~vadiao~~ ~~branco~~  
 Era uma vez ~~um~~ muitos gato eles eram vadiao. Um dia  
 mais nasceu um gato <sup>branco</sup> ~~branco~~ que tinha olhos azuis a familia  
 estava com fome mas o seu segredo era roubar a comida.  
 Eles inventaram uma máquina para roubar os gatos estavam  
~~fora~~ ~~fora~~ porque a comida ~~na~~ mais chegava a gatinho  
 branco estava a dormir e roubava com as borboletas de  
 anquedou-se. E disse ~~o~~ <sup>o</sup> ~~meu~~ <sup>meu</sup> ~~tambem~~ <sup>tambem</sup> de salvar os meu  
 amigos gatos como o gatinho era simpatico e salvou  
 porque estava com fogo a arder do dos os gato  
 estava a chamar hinoi, hinoi a pequena hinoi. Ele estava  
 bonito ele dançou ~~o~~ <sup>a</sup> ~~seu~~ <sup>seu</sup> ~~namorada~~ <sup>namorada</sup> e dançou  
 até a meia noite.


 Fim

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho, logo, tem sequencialização de eventos.
- Ausência de localização espacial inicial.
- utilização da localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Utilização adequada dos tempos verbais, uso de pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de conector discursivo.

2K

□ O melhor jogo do mundo

Um dia vive o melhor jogo do Mundo, as equipas eram o Porto e a visitante era o Sporting, e o jogo começava às 20h 45 em quando o jogo começou, aos 20 minutos o Porto já estava a ganhar 1-0 e o Sporting Ronaldo esteve a ver o jogo no Estádio, e estava lá as equipas da liga portuguesa e estava lá o Pav Barabona e o Bobinho e o Biberim mas o Porto ganhou e quem marcou foi o Tello e aos 67 minutos marcou outra vez o Tello e segundo gol mas aos 89 minutos marcou outra vez o Tello e Tello fez o atig, e o Sporting perdeu por 3-0 Tello foi o melhor jogador do jogo.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho, logo, existe sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “um dia”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Não tem conclusão.
- Ausência da localização espacial temporal.
- Ausência de conector discursivo.

2L



O jogo.  
Era um dia de jogo, as equipes eram Benfica e Porto,  
o jogo era no estádio da Luz, das 1930 até às 2130.  
O jogador Leimão marcou o primeiro gol do jogo aos 5 minutos,  
Jalisca marcou o segundo gol aos 25 e o jogador Leimão  
marcou o terceiro e último gol do jogo aos 90 (minutos) minutos.  
Mas alguém roubou as mochilas dos jogadores e foram todos  
~~aproveitaram~~ a procura das mochilas, e eles encontraram as mochilas  
no meio do bosque.

- Ausência de diálogo
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho com muitas dificuldades, contudo acaba por ter uma sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "Era um dia".
- Ausência de conclusão.
- Tempos verbais adequados, uso do pretérito imperfeito.
- Presença de localização espacial inicial.
- Ausência de conectores discursivos.

2M



### de mudança

Uma casa velha tinha uma família, essa família tinha um pai uma mãe e quatro <sup>filhos</sup> filhos. Um era o Miguel, outro era Filipe, a outra era a dona Luísa e a outra era a Joana.

Um dia eles decidiram fazer uma mudança, então telefonaram para as ~~mudanças~~ mudanças e eles queriam ir para um prédio. Eles queriam ir para um prédio, então a camionete que tinha as mudanças foi para o prédio que era na rua das cordadeiras ao pé da escola das Irmãs Barboza, da <sup>Joana</sup> ~~Joana~~ Magalhães Lima e da Escola Básica de Esquerda, então como estavam ao pé das escolas o Filipe foi para a Irmãs Barboza, o Miguel para a Escola Básica de Esquerda com a Joana e a dona Luísa foi para a ~~Joana~~ <sup>Joana</sup> Magalhães Lima e <sup>ela</sup> continuaram a trabalhar longe.

E assim viveram felizes para sempre!

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho, logo, tem sequencialização de eventos.
- Ausência de localização temporal inicial.
- Presença localização espacial inicial.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Ausência de conector discursivo.



2N



## Basquetebol

Era uma vez uma menina que se chamava Rebeca que tinha uma prima que se chamava Joana. As duas primas jogavam basquetebol. Certo dia as duas primas tiveram jogo contra os galitos e ganharam, mas ~~no~~ meio do jogo <sup>certos</sup> galitos fizeram falta e a Joana e a Rebeca aleijaram-se mas não quiseram desistir e continuaram a jogar e ganharam por 100.


Tim

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, concluindo com um desfecho, logo, existe sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Ausência de localização espacial inicial.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de conector discursivo.

□ O paraíso encontrado em 2015  
 Era uma vez um rapaz que queria  
 ir para um paraíso. Até que um  
 dia lá em um tronco e construiu uma  
 lagoa ele não quis mais arara e  
 um papagaio. ~~Até~~ Era de noite  
 e ~~o~~ ~~raio~~ a ~~soa~~ ~~lamar~~ e no  
 outro dia veio da ilha uma  
 rapariga que desse  
 - filha da mãe está ilha e milha  
 da ~~o~~ ~~parate~~ ~~traz~~ depois o rapaz salva  
 e ~~reentram~~ felizes para ~~des~~ ~~sepe~~

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho com algumas debilidades, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Ausência de conector discursivo.

2P

A menina <sup>ainda</sup> que <sup>não</sup> sabia dizer o seu nome ~~era~~  
ao contrário. Era uma <sup>vez</sup> uma menina  
chamada Stena que <sup>ainda não</sup> sabia <sup>dizer</sup> ~~o~~ seu nome  
ao contrário. - Stena, Stena, no dia seguinte  
a Stena foi para a escola. Ela aprendeu  
o dobro e o quádruplo e o X mas ela ~~na~~ nunca  
aprendia a dizer o nome <sup>nao</sup> ao contrário.  
ela ~~ainda~~ ~~ainda~~ ~~horas~~ horas e horas mas  
de repente - Stena, Stena a ficha ~~copiou~~   
Ela contou aos pais e eles ficaram felizes.  
Todo acaba bem quando ~~que~~ começa bem.

Stena menina que ainda não sabia dizer o seu  
nome ao contrário.

- Identificação das personagens.
- Ausência de diálogo .
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de localização espacial inicial.
- Presença de conclusão.
- Ausência de conector discursivo.

2Q

□ A primeira ~~olhada~~ <sup>condição</sup> fobia  
era uma vez uma primeira  
chamada fobia que vivia num castelo  
alto. Certo dia a Sofia sentiu-se  
~~mal~~ mal a mãe da Sofia levou-a  
para o Hospital. Mas  
no dia seguinte a fobia ficou boa.  
~~o a Mãe da Sofia estava~~ <sup>ela estava</sup> ~~estava~~ <sup>estava</sup>  
~~estava bem~~  
- Foi a mãe da Sofia perguntar: "Estas  
bem?" - Sim, estou bem.  
~~Um dia~~ Um dia um príncipe <sup>João</sup> viu a  
princesa Sofia a chorar e que ele  
para perguntar o príncipe <sup>João</sup>  
A Sofia disse que estava triste <sup>Muito</sup>  
O príncipe João disse eu vou te  
alatar. Muito feliz a Sofia.  
Fizeram <sup>felizes</sup> ~~felizes~~ para sempre. Fim.

- Diálogo mal elaborado.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de localização espacial inicial.
- Presença de conclusão.
- Ausência de conector discursivo.

2R



## A princesa ~~o~~ Cinderela

Era uma vez uma princesa chamada Cinderela. Ela gostava de ~~brincar~~ <sup>carros</sup> e gostava do filho do rei. Era a mãe e não gostava da Cinderela. Certo dia as <sup>injeções</sup> lavaram os quartos do castelo. O príncipe gosta de castar com a Cinderela. ~~Um~~ <sup>Um</sup> dia o rei e o príncipe tiveram de partir eles voltaram no dia 19 de fevereiro (25:31). A Cinderela tem muito <sup>dores</sup> e gostava de dar quijó. Então a Cinderela e o príncipe dançaram no baile do castelo. Ela queria castar com o príncipe gostou muito dela. Eles queriam ser rei e rainha. Eles ~~se~~ viveram felizes para sempre.

- Presença de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Ausência de localização espacial inicial.
- Ausência de conector discursivo.



Os três a salutar do poradio.  
~~o poradio salutar do poradio.~~

Era uma vez uma menina chamada Rosa Rita  
 e a menina era muito bonita e a menina talvez era  
 muito legal e a menina decidio ~~na~~ com o amor.

~~o poradio salutar do poradio~~ <sup>fazem amigos</sup>

e o poradio da sua amiga e sempre se lembrava da vida  
 e a menina ficou muito triste e os três decidiram  
 salvar o poradio.

- Muitas debilidades na construção da sequencialização de acontecimentos.
- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Ausência de localização espacial inicial.
- Ausência de conector discursivo.

2T



O melhor jogador de futebol.  
Era uma vez um menino chamado Daniel. Ele era o melhor  
jogador de futebol. Um dia fantástico Daniel Silva foi  
jogar mas não p. correu como Daniel queria mas o jogo correu  
sem ele todos celebraram o fim do jogo e fizeram uma festa.  
Além disso a Fábio levou fogo e Giovanni gostou da festa de  
Daniel. Também foram ao cinema divertiram-se muito no  
cinema. Todos vieram felizes para sempre e o jogador  
corria rápido.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho com algumas debilidades, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Ausência de localização espacial inicial.
- Ausência de conector discursivo.

### O mundo do cão

Era uma vez um menino de 11 anos chamado Fábio. Um dia estava a comer doces e a ver desenhos animados na televisão. O cão viu os doces e pensa no que era a sua reação e foi lá comer.

Quando o Fábio percebeu já não avia doces e foi levar-lo ao veterinário. As irmãs viram-no e perguntaram ~~ao onde ia~~ - Onde vais?

— Ao veterinário. Pergunt

— Porquê?

— O cão comeu doces

— Nos também vamos

E lá foram os quatro. Mas o mundo de Fábio e 1º meio molhuo. E ele tem de enfrentar 3 desafios. No 1º primeiro ele tem de passar um tronco dum lado ao outro.

~~É impossível~~ & parecia uma quebra infinita mas não era. No segundo eles passaram facilmente. No segundo ele teve de acertar

com um arco-e-flecha. E no terceiro de sapia tinha de fazer os dois anteriores ao mesmo tempo. E quando chegaram. O veterinário disse:

— O cão na está com diabetes.

No caminho para casa ele encontrou um corredor secreto e chegou a casa na hora do jantar e tudo acabou bem.

- Presença de diálogo.



- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho com algumas debilidades, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

### A menina e o papagaio

Estava um belo dia de sol, Maria estava de  
 acordada e abriu a janela. Ela nem  
 queria acreditar no que estava a ver,  
 era um belo papagaio muito colorido  
 mas estava ferida numa pata. Maria  
 levou para a cozinha para mostrar  
 aos pais. Ela disse ~~meu pai~~

- Mãe vai olhar o que encontramos!

Os pais disseram

- Que belo papagaio.

E o papagaio a repetir o que eles  
 disseram.

Depois Maria foi para a cozinha  
 e tratou dele como se fosse um  
 bebê em quando ele recuperou-se  
 fizeram muitas coisas divertidas  
 Quando ele melhorou a Memória  
 deixou-o ir ter com os seus amigos  
 papagaios. No dia seguinte estava  
 o papagaio e mais os seus amigos.

Todos os dias o papagaio esperava  
 que Maria acordasse para lhe  
 dar comida. A Maria e o papagaio  
 ficaram muito amigos e sempre  
 se encontravam e lá por mãe  
 estavam sempre juntas mãe quer  
 dizer que mãe se divertiam  
 antes pela contraria eles adoravam  
 brincar juntas.

- Localização temporal e espacial através da utilização de uma frase de abertura, indicando o espaço e o tempo (“...um belo dia de sol, acordou e abriu a janela”, o que significa ser de manhã e que estava no quarto).
- Presença de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.

Apixonados

Era uma vez uma menina linda e jovem, que estava apaixonada por um príncipe, o príncipe também estava apaixonado pela menina. O sonho dele era casar com ela mas era muito difícil fazer isso pela mãe da menina.

A mãe da menina era muito má e tratava a menina muito mal ela é que fazia todo de casa e a mãe no sofá a ver televisão.

Passaram cinco semanas a menina começou a chorar pela mãe ser tão má para ela, a menina contou-se e fugiu de casa e foi ao palácio falar com o príncipe. Disse que a mãe a tratava muito mal. A menina exigiu que a levassem presa e assim o príncipe fez prender a mãe da menina.

Depois o príncipe disse à menina que se quise-sse pôde a morar no palácio com ele, a menina sorriu ~~de~~ e di-

se sim, com os olhos a brilhar. O príncipe apresentou o seu quarto, e aliendo, da janela dava para ver a cidade toda, a paisagem era muito bonita, a menina adorou o seu quarto e agradeceu ao príncipe.

Passaram uma semana e eles estavam cada vez mais apaixonados. O príncipe ordenou que fizessem a festa com as princesas todas da cidade. A noite da festa chegou e o príncipe viu milhares de princesas ~~mas~~ mas nenhuma o agradavam quase no fim de todas as coisas se apresentarem a menina também por a festa mesmo que não fosse princesa, o príncipe gostou mais da menina e pediu-lhe para dançar com ela, ela aceitou, no meio da dança o príncipe ajoelhou-se tirou um lindo anel de diamante de uma caixinha a pedir em casamento a princesa ela sorriu e disse sim.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de conclusão.
- Ausência de localização espacial inicial.

6D

Um dia na praia dedicado à Sara  
Era uma vez quatro meninos que se ~~se~~ <sup>chamavam:</sup> Maria,  
Sara, João e David. ~~Aquele~~ <sup>Aquele</sup> dia era um dia especial  
pois Sara fazia anos, era de manhã ~~em~~ <sup>num</sup> dia de sol e  
os quatro amigos estavam na praia <sup>junto</sup> ~~de~~ <sup>ao</sup> mar.  
A Sara estava muito feliz e ~~animada~~ <sup>animada</sup> pois a sua festa  
de anos ia ser na praia. Na altura da festa chegaram  
muitos meninos e também muitas prendas, havia uma  
mesa para por ~~os~~ <sup>os</sup> presentes e todos, havia tantas ~~os~~ <sup>os</sup> presentes  
que os pais da Sara tiveram que ir buscar mais uma mesa  
à casa.

Estava na altura da Sara abrir os presentes e como  
ela tinha tantos presentes ~~estava~~ <sup>ficou</sup> muito cansada, por  
isso foram ~~os~~ <sup>os</sup> todos dar um mergulho bem fresquinho.  
Depois de ~~tomarem~~ <sup>darem</sup> um mergulho os quatro amigos  
foram conversar um bocadinho sobre a festa e a Maria  
disse que se estava a divertir muito.

Depois foram cantar os ~~parabéns~~ <sup>parabéns</sup> e comeram o  
bolo todo não ficou ~~nenhum~~ <sup>nem</sup> uma migalha, passado mais  
outro docado foram dar outro mergulho, depois foram-se  
todos embora e a Sara disse aos pais ~~esse~~ <sup>esse</sup> que  
para a próxima ano que queria uma festa também  
na praia e agradeceu aos pais ~~por~~ <sup>pela</sup> festa e por  
serem os melhores pais do mundo pela meros para ela.  
Depois tinha-se esquecido do resto dos presentes e  
a Sara gostou emense das prendas e no dia seguinte  
ela escalou agradeceu a todo os seus amigos.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.

- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

6E

O dia <sup>10</sup> das Amigas  
Era <sup>15</sup> uma vez <sup>20</sup> três amigas era a  
Beatriz, a <sup>25</sup> Ana e a <sup>30</sup> Inês. Estava um de sol  
era verão e elas tinham combinado. A Inês  
e a Ana iam para casa da Beatriz.  
Entretanto a Inês e a Ana chegaram  
e estavam cheias de calor so lhes  
apetecia <sup>35</sup> ir a piscina a piscin  
Mas a três maneiras <sup>40</sup> preferiam ir a  
piscina, então <sup>45</sup> foram elas  
Chegaram a piscina e foram logo para  
a água.  
Passado <sup>50</sup> duas horas foram se embalar  
já eram cinco da tarde.  
Mas elas <sup>55</sup> adoravam fazer Pic nic en-  
tão foram a casa da Beatriz buscar <sup>60</sup> o cesto  
de Pic. Nic e fizeram o lanche e foram.  
Quando <sup>65</sup> lá chegaram, encontraram a  
Beatriz, a Sofia e a <sup>70</sup> Isabel.  
E juntaram-se todas.  
Mas o que <sup>75</sup> lhes estava a apetecer em

ir dar um mergulho ao mar e foram <sup>80</sup>  
barracuda para o mar.  
Depois <sup>85</sup> estenderam as toalhas para <sup>90</sup> se  
tarem ou se sentarem e fazem o piquenique  
Mas <sup>95</sup> lá Beatriz, a <sup>100</sup> Sofia e a <sup>105</sup> Isabel  
tinham que ir embalar <sup>110</sup> para a pisci-  
na.  
Entretanto a Beatriz, a Ana e a Inês tinham  
de ir embalar para casa da Beatriz.  
Quando <sup>115</sup> chegaram ao televisor e  
a ver televisão e <sup>120</sup> estavam cansadas.  
Mas depois a Beatriz fez festa de  
piscina.  
No dia <sup>125</sup> seguinte <sup>130</sup> foram a pequeno  
almoço e a Ana e a Inês tinham  
de ir embalar <sup>135</sup> para casa.  
Então a mãe da Inês chegou e a Inês  
teve <sup>140</sup> de ir embalar e a Ana <sup>145</sup> passou um bo-  
do também <sup>150</sup> teve de ir embalar.  
E ficaram <sup>155</sup> ~~as três amigas~~  
E tinham que repetir <sup>160</sup> mais vezes.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.



- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

6F

Além da ~~placota~~ imaginação  
Há muito, muito tempo, bem há ~~quarenta~~<sup>setenta</sup> anos  
atrás; havia <sup>10</sup> uma menina que vivia num arra-  
nha-céus. O seu nome era Mary e não tinha  
um braço.

Mary sofria bullying, <sup>10</sup> pois os miúdos achava-  
vam que era defeiciente.

Quando era pequena, Mary <sup>30</sup> sonhava em tocar  
na lua e até mesmo no universo inteiro.  
Como Mary tinha uma paixão pelo universo deci-  
diu ~~se~~ estudar essa área. Mary teve de meter  
um braço robô.

Mary <sup>60</sup> conseguiu ~~estudar~~<sup>estudar</sup> tudo sobre o uni-  
verso e com a sua <sup>10</sup> inteligência construiu  
um foguetão para ir até Marte.

Mary foi a primeira mulher a tentar fazer  
isto com defeiência. Mas ~~apesar~~<sup>apesar</sup>  
~~de~~ apesar de ter feito de tudo  
para ir a Marte, morreu mal chegou  
lá pois tinham-se passado muitos anos  
<sup>100</sup> e a comida tinha acabado.

Mary é uma grande fonte <sup>110</sup> de força para  
todas as mulheres e ainda mais para com  
as que têm problemas. Mary ainda é home-  
nagrada <sup>130</sup> ... pelo menos na minha imaginação.

133

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.

- Localização temporal através da utilização da expressão “Há muito, muito tempo, bem há setenta anos atrás”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão com moral.
- Presença de localização espacial inicial.

Um dia de muita chuva o yacã ao ir ao arado, encontra um gato todo molhado e encolado. Quando chegou a casa perguntou a mãe se podia ficar com ele naquela noite. A mãe disse que ficava na sua responsabilidade e que era só uma noite. Mas o yacã brincou muito com o gato e assim ficou apegado a ele, e então no dia seguinte,

A mãe do yacã disse para ele deixar o gato ir embora, só que o yacã não queria deixá-lo ir o gato ir embora porque gostava muito dele. E então ficou a brincar o dia todo com o gato no seu jardim.

O gato gostava muito do yacã, mas às vezes ele ia para o jardim tentar cagar alguma coisa. Depois o gato quando o gato ficava com o cio o yacã não sabia do gato durante alguns dias, ou até mesmo semanas. E

É quando o gato aparecia outra vez o gato nãoha todo sujo e o yacã tinha que

lhe deu um belo bano.

Depois o gato distava muito pelo no sofá e ficava tudo sujo. E o yacã tinha que ir limpar, pois o gato estava na sua responsabilidade.

Só que passado um ano o gato estava outra vez, e para o gato não fugir, o yacã fechou a porta de casa à noite só que esqueceu-se que a janela do quarto estava sempre aberta para abri-la.

Então o gato foi mais esperto do que o yacã e fugiu pela janela do quarto do yacã. O gato quando fugiu ficou mais apavorado, passou-se um ano e ele sem aparecer o yacã estava tão triste que até pôs folhas a dizer gato perdido e com a foto dele.

Mas um dia o gato apareceu, só que tinha a companhia de 6 seis gatinhos e um gatinho enorme ao pé dele. O yacã quando ele viu ficou super, hiper, mais e mais

alguns outros animais, contente.  
Ele quando viu os gatinhos ficou muito contente  
porque ia mexer em gatinhos belos.  
Só que quando ele ia a tocar nos  
vius a mãe bufava. E o yacô não conseguiu  
fazer pata aos gatinhos porque tinha muito  
medo de que a gata o ataca-se.  
Então o yacô todos o dias via os gatinhos  
no quintal.  
Uns meses depois os gats estavam maiores  
e gata já não bufava a quem tocasse  
nelos, aí o yacô foi logo tocar nos  
pata e fazia pontinhos e ensinava-lhes  
a fazerem as mexidas nos cuíco de usia.  
A mãe disse é milhares deus os gats  
pós mais tu muito mais trabalho  
com mais sete gats e yacô pensou e  
disse mãe, não fico com eles, não me incomode  
de trabalho mais, pós depois os gats não  
ficas felizes por estarem juntos e perto  
da sua vida.

Só que o seu vizinho teve um  
cão e levava-o a passear.  
Só que os gats que estavam no quintal  
fugiam para cima de um telhado e lá  
dormitavam depois de descansar.  
E o yacô quando era assim começou  
a ficar a briga de passeio do cão do vizinho  
e quando vizinho passava ele punha os gats  
para dentro de casa, e foi assim que o yacô  
viu feliz para sempre.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.

- Localização temporal através da utilização da expressão “num dia de muita chuva”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

### O amor entre dois governadores

Era uma vez um príncipe belo e famoso chamado Iara da  
 realeza muito castelo grande e todo coberto tinha um  
 cabelo de ouro amarelo como o sol e os olhos eram azuis  
 como o mar. Numas manhãs depois de lanchas saiu  
 um bom estanho e então dirigiu-se para o bosque  
 ele foi lá disse - Ah parabéns já ~~que~~ ~~que~~ que lá  
 mais leia este casto e tem frutos para fazer o almoço.  
 pois sabe que é difícil crescer aqui como por aqui pois  
 a terra não tem a mesma coisa comida mas ele morou  
 tem de procurar. Então ele disse que não se importava  
 com isso e dirigiu-se para o bosque vestido como uma  
 verdadeira princesa. Continuava a sair o estanho  
 lucrando parecia um pouco a mais mas quem dizia  
 que só se ~~com~~ ~~com~~ com na verdade os ~~seus~~  
 olhos andam em grande matilha então continuou  
 a andar para a frente e ~~lá~~ viu o lobo que ~~estava~~  
 era lá ele pois sua família tinha sido morta por  
 caçadores. Eu fiquei com pena então deixou cair o meu  
 castelo e ali dorme comido o ~~seu~~ ~~seu~~ ~~seu~~  
 lobo pois pois estava muito sério.

Fui então perguntar a mãe se poderíamos ficar  
com ele pois estava sozinho mas ela não deixou  
e eu triste fui para o bosque e ~~sem~~ sem estas coisas  
sem olhos para trás mas continuei a chorar e me sentei  
à uma pedra até que fui escentada ~~em~~ uma rede  
~~no~~ no bosque era ~~uma~~ um lindo e belo pinheiro depois  
de me acantar desmuni e aí ele chegou do seu escondo  
preocupado e disse chorando largamente:

- O que ~~foi~~ fiz p esta donzela.
- Não desculpa.

Sentiu ele ~~foi~~ ~~o~~ veiu ~~que~~ que ela era muito  
atraente e decidiu largá-la pois se tinha ~~o~~  
afilhado ps ela logo que a viu ~~o~~. De  
seguida ela acordou e disse-lhe:

- Tu tu ~~o~~ o que ~~me~~ me fizeste.
- Estava tu ~~o~~ ~~me~~ largaste-me.
- ~~o~~ Ho eu te amo mas eu cuido os animais  
mas meu pai não ~~me~~ deixa ajudas e ficou  
com um lobo um lobo lobo pois a sua família  
foi morta por caçadores das sua tão  
creia mas perdidos se me amas ~~o~~

- Presença de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.



## Pedro e a sua armadura

Um menino chamado Pedro, num dia de calor decidiu ir dar um passeio a pé pelo bosque. Até que reparou que uma pedra estava a brilhar muito, então Pedro decidiu ir ver o que se passava, quando se ~~aproximou~~ <sup>aproximou</sup> da pedra imediatamente sugou para dentro dela, e Pedro ~~acordou~~ <sup>acordou</sup>, quando acordou viu-se numa ilha totalmente desconhecida, começou a olhar em seu redor e acordou de novo, passados dois horas, Pedro acordou de novo e reparou que ao seu lado está uma espécie de génio da lâmpada. E Pedro perguntou-lhe:

- Tu aí, sabes onde estou?

- O nome desta ilha não te sei dizer, só te digo que estás muito longe de tua casa. - disse o homenzinho da lâmpada.

Pedro muito triste responde:

- Mas ~~há~~ <sup>há</sup> alguma maneira de eu conse-

quir voltar para a minha casa?<sup>130</sup>  
 - Sim, mas tens de superar uma prova.<sup>140</sup>  
 respondeu o genro.  
 - Qual é, qual é?<sup>150</sup> - exclamou o Pedro.  
 - Tens de comer 50 taços de pudim!  
 - Eu creio a ~~de~~ prova, vamos lá!<sup>160</sup> - exclamou Pedro.  
 Então Pedro foi buscar os ~~os~~ pudins e, estava quase a acabar de comer quando, sentiu que a barriga dele não dava para comer mais pudim, mas começou a pensar na família e conseguiu comer a última,<sup>180</sup> depois como recompensa voltou para a sua casa.<sup>200</sup> É quando voltou apercebeu-se que tinha sido tudo um sonho com uma aventura inesquecível.<sup>220</sup>

- Presença de diálogo
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “num dia de calor”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

6J

### Ida à Feira de marças

Em um domingo à tarde fui à feira de marças em Aveiro, com os meus pais.

Não havia onde estacionar mas nós continuamos à procura até que ~~encontramos~~ encontramos um parque de estacionamento, entramos e encontramos um lugar bonito, estacionamos e fomos para a feira de marças.

Havia muitas diversões, seque não andei em todas porque ~~eu~~ tinha medo de algumas.

Andei nos carrinhos de choque para adultos e no navio assombrado.

Depois fomos ~~comer~~ comer pastéis e catifes quentes.

~~Por~~ Graças aos carrinhos de choque e foi muito divertido.

Em seguida fomos para casa.

E assim foi a minha ida à feira de marças.

Texto descritivo.

### A caça ao tesouro de aniversário

Olá! Eu sou o Bernardo, moro ~~em~~ numa ~~cabana~~ cabana da praia de Monte Gordo no Algarve e tenho doze anos. ~~Fiz~~ Fiz dezegnos no domingo e para comemorar chamei todos <sup>30</sup> os meus amigos para a praia. O que não sabia <sup>40</sup> é que ia ter uma surpresa!

No domingo de manhã <sup>50</sup> o meu pai e a minha mãe encontraram-se <sup>60</sup> com os meus amigos na praia e juntos planearam <sup>70</sup> uma caça ao tesouro.

Fui para praia a meio da manhã e nem eu, o aniversariante, sabia o que tinha acontecido, não havia <sup>80</sup> nenhum <sup>90</sup> único preparativo na praia e os meus amigos perguntavam-me <sup>100</sup> o que aconteceu.

Então os meus pais, mas ~~os~~ <sup>110</sup> catados de piratas, apareceram dizendo: «Se quemem o tesouro e a festa encontrar, três buzios com riscas vermelhas terão de achar!»

<sup>120</sup> Eu e os meus amigos andámos pela praia à procura dos buzios: eu encontrei um, o Vílvo outro e a Jennifer outro.

Os meus pais apareceram de novo dizendo: «Se quiserem <sup>130</sup> continuar três brinquedos terão de encontrar!»

Procurámos de novo e eu acabei por encontrar os três brinquedos.

Novamente apareceram <sup>140</sup> os meus pais e se quiserem <sup>150</sup> continuar duas palmeiras cruzadas e com um pano entre elas terão de achar!»

Andámos, procurámos <sup>160</sup> e finalmente encontramos as duas palmeiras e à frente <sup>170</sup> do pano estavam os meus pais que disseram: «Se quiserem entrar no tesouro <sup>180</sup> abrir a esta pergunta <sup>190</sup> terão de responder! Como se chama esta brincadeira?» O Joel respondeu «O Bernardo deve saber». Eu tentei a sorte e disse que <sup>200</sup> ~~era~~ <sup>210</sup> uma caça ao tesouro e os meus pais abriram a cortina.

Lá dentro estava um almoço de pizzas, obolo e sobremesas. Ao fundo estava

um grande baú. Abri<sup>290</sup>co e lá estavam todos  
os presentes e um envelope. Abri<sup>280</sup>o env<sup>280</sup>lo-  
pe e lá estava a dizer: "De ~~me~~ mãe e pai.  
Espero <sup>290</sup>que gostes". Estavam também  
três bilhete para a Disneyland Paris!  
Foi <sup>300</sup>um dia ~~uma~~ muito divertido!  
304

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "no domingo de manhã".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

~~Como é passar pela situação~~  
 Era uma vez uma menina que se chamava Jenniffer. Ela é uma menina anticonocial.  
 Ela não tinha amigos porque não sabia se podia ou confiar. Ela via-se no espelho e não gostava do que via.  
 Não gostava de si própria.  
 Mas, no entanto ela conheceu duas meninas no 4º Ano, a Beatriz e a Diama. Ela diz que elas mudaram sua vida. Elas são melhores amigas de Jenniffer até hoje.  
 Duas das frases que magoaram muito a Jenniffer foram: "Não pertences aqui e só fais dos Brancos" e "É melhor tomares um banho estás toda preta".  
 Jenniffer contou a Beatriz e Diama o que se passava com ela na escola e elas ajudaram-na a ultrapassar tudo com ajuda dos professores e seus colegas. Ela foi melhorando de cada dia mais, a achar-se mais bonita, a gostar de si própria.  
 Jenniffer nem ao seu pai tinha contado, ela não contava a ninguém, ~~se~~ guardava para ela.  
~~Elas ajudaram-na a ultrapassar~~

\* o bullying que continua até hoje mas Jenniffer ~~deixou~~ conseguiu ultrapassar e está preparada para qualquer situação.

"Uma frase ~~que~~ vai ficar sempre na minha cabeça é: "Somos todos iguais e todos diferentes".

Texto biográfico.

## A ida a Coimbra

Um dia pelas 10h da manhã ~~saímos~~ desbramos - nos a uma visita de estudo a Coimbra. Primeiro de tudo tivemos de esperar o professor saber qual o nosso <sup>autocarro</sup> ~~autocarro~~, depois tivemos de esperar até a nossa turma ser chamada para entrar por ordem ~~de~~ para dentro.

Quando já estava tudo pronto seguimos viagem para Coimbra. Depois de lá ter chegado ~~foi~~ paramos numa parque que tinha rebordo para poder lançar. Depois de lançar-nos fomos ver um museu com animais já mortos que se encontravam em exposição. Quando acabamos de ver o museu fomos ao jardim botânico onde encontramos várias espécies de <sup>árvores</sup> ~~árvores~~ de todo o mundo.

Depois de termos visto o museu e o jardim lança-nos de novo e ~~para~~ paramos - nos para regressar à escola e quando chegamos estavam os pais já a nossa espera para embora.

Texto descritivo.

## Medo e felicidade

Há muitos, muitos anos, vivia um homem chamado António numa casa de madeira no meio do bosque com os seus dois filhos gêmeos: Pedro e Ana que tinham 11 anos.

António era caçador e saía para caçar sempre de manhã e voltava antes do pôr do sol. Num dia, já era noite escura, e o pai ainda não tinha voltado. Os irmãos preocuparam-se e foram atrás dele pelo meio do bosque.

As crianças ouviram um barulho atrás delas e viraram-se. O final não era o pai mas sim um lobo. Elas começaram a correr sem olhar para trás quando chegaram a uma ponte. Mal pisaram a ponte, ela desabou. Dão um salto para trás e vêem o lobo a correr a trás de António.

De repente sentem um flecha passar pelas suas cabeças acertando no lobo e matando-o.

Quando olham para trás vêem



a sua mãe com um aspecto selva-  
gem ~~de outro lado~~ com um arco pelas  
costas e com ~~um~~ um cão sentado a  
seu lado, do outro lado da ponte  
- Mãe! - gritaram os gêmeos.  
- Filhos! - respondeu a mãe.  
A mãe, perdida há cinco anos que se  
julgava morta, afinal estava viva.  
Depressa Antônio e os gêmeos  
correram por um atalho de encontro  
com a mãe os pais casaram-se  
outra vez, e os quatro, viveram  
felizes para sempre.

- Presença de diálogo
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "Há muitos, muito anos".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

Era uma vez numa terrível noite de nevoeiro  
 que a situação numa cidade destruída  
 pelo vilão mais poderoso que existe chamado  
 Rubrino reverso, ele destruiu milhares de planetas  
 e galáxias, só faltava a Terra onde vivia  
 seu irmão Rubrino. Rubrino não sabia  
 usar seu poder, por isso não podia ajudar e  
 media da morte de seus pais ele era uma criança,  
 mas o Rubrino reverso deu-lhe um poder  
 - "houve, irmão se me quiseres derrotar terás  
 de treinar muito! H-H..." - disse Rubrino reverso  
 desaparecendo dele. Rubrino triste e solitário  
 e cheio de raiva começou então teve um  
 amigo chamado margarita que era um príncipe  
 ele o ajudou até aos jogos, até que descobriram  
 que Rubrino estava vindo voltar e ele pagou  
 a princesa namora, Rubrino com sua raiva  
 desmontou seu poder da criança ele ficou  
 com uma magia em chamas e o outro com  
 a marca da maldição e ele ~~chamado~~ Rubrino  
 se teleportou para Rubrino <sup>reverso</sup> com um

olhar, metade do seu castelo até a próxima cidade tinha sido destruído. Pubríma Reverso com um pouco de medo mas confiança vai atacá-lo mas o Belom desvia a velocidade de luz e ataca o com um dedo no fazendo uma enorme cratera no chão e Pubríma reverte tanta dor e medo por isso Pubríma fugiu na primeira velocidade para o amigo e voltou para matar o Pubríma Reverso, mas quando estava para ir uma voz dentro dele disse para ele a cortar em na bruxa porque ele tinha uma foto dela como ele. Pubríma disse um pouco assustado: - Tu... que tá a falar é Belom? - perguntou ele - respondeu Belom - não gagueia vai! - disse - lá - ok! - respondeu Pubríma. Pubríma lá disse a Pubríma reverso que não devia ter feito aquilo e matou - ele a espada na bruxa no cima da besta de Pubríma Reverso onde matou e seguiu sua vida onde nasceu e teve dois filhos.

- Presença de diálogo
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

6P

Era uma vez um velho homem, que há muitos anos tinha ido trabalhar no deserto, mas esse facto foi abandonado, e assim ele sobrou lá, sozinho e isolado, ele decidiu ir em busca dos seus filhos que estavam numa grande cidade da Califórnia.

Ele com muito esforço teve uma ideia muito interessante, fazer um balão de ar quente como que inventou a ele por ele; então pegou em: chapas, farras velhas, tecidos, fios e começou a fazer.

Um dia ~~um dia~~ um dia ele acabou o balão e foi buscar água para, sua longa jornada ele foi a um caudal e lá em cima que tem pequena montanha toda desabitada e a noite da noite, ele alimentou-o e levou-o na sua ~~própria~~ viagem chegando ao oceano atirando com uma tempestade e o vento soprou, o seu barco abalado com os restos de fogo foi mantendo o balão a funcionar.

No dia seguinte ele decidiu partir para ir buscar água e mantimentos, chegando de volta ao balão ele estava todo partido ele com pressa decidiu fazer um pequeno barco mais rápido e com menor segurança então ele rumou muito até que chegou chegando lá ele foi à ~~própria~~ procura

da sua família, perguntou a todos até que chegou nem sabe dizeram-lhe onde estava a sua família, chegando lá ele descobriu que sua mulher havia falecido, mas tinha os seus filhos e até netos. Feliz por um lado ~~foi~~ feliz por outros, mas nessa noite de tristeza ele chorou muito e ~~partido~~ ~~se~~ nunca mais se separou e viveu muito feliz.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

### O Naufrágio

Era uma vez três meninos que ~~foram~~ se chamavam: João, Marcos e o menor. Então houve um dia de repaço em que decidiram ir dar um passeio nas barcas dos pescadores para verem como era a tranquilidade no mar. Então já de madrugada eles saíram com os pescadores para ir pescar, nesse dia o mar estava tão calmo que parecia um espelho. Só que quando eles estavam a passar a zona de resaca da barra, ~~a barra~~ uma onda gigante veio contra a barca, e que fez com que a barca fosse contra as rochas e naufragasse.

Os três amigos conseguiram se manter sem bater cabeça e não se feriram. Quando acordaram olharam à sua volta e não viam nada. Eles então começaram a andar para ver se encontravam alguém ou alguma coisa mas eles não <sup>encontraram</sup> encontraram nada nem ninguém. Quando já estavam quase a desistir e já a pensar que iam morrer, eles viram uma ~~barca~~ uma tribo que por ali passava e por sorte havia um membro da tribo que sabia falar português. Então, eles perguntaram onde estavam e como podiam sair dali e voltar a Portugal. E ele disse-lhes que estavam em Marrácos num deserto e que para saírem de lá se quisessem podiam ir com a tribo dele que quando chegassem à aldeia mais

~~mais~~ próxima que ligavam à polícia que os mandaram de volta para Portugal. Então o líder que era o membro da tribo que ~~ele~~ explicou tudo o que eles tinham sabido, vestiu-os com roupa própria para andarem no deserto. Então quando chegaram à aldeia mais próxima eles então foram recebidos pela polícia e enviados para Portugal onde aproveitaram o resto das férias e se divertiram todas juntas sem a falta de barco claro.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "era uma vez".

- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.

"Peça por Peça" (teatro) - mar alegre  
 Certo dia numa noite escura e sombria Ulisses e os  
 seus companheiros chegaram em Tróia para lutar contra  
 os gregos enquanto os troianos derrotaram os gregos  
 passado um tempo Ulisses e seus guerreiros viveram  
 de ~~uma~~ longe um sem vindo das vi Kingas.  
 Quando Ulisses viu as vikingas abaixaram-se  
 refletindo as pernas em modo de ataque, quando  
 se viram longe das vikingas foram-se embora.  
 Certo outro dia Vasco da Gama e os seus marinheiros  
 atidavam a navegar no mar azul e brilhante quando  
 avistaram um a pessoa de longe ficaram dizendo  
 para embarcar, embarcar... cãndo começou uma  
 enorme tempestade e de repente subitamente  
 lhes apareceu Adamastor à sua frente os marinh  
 e de Vasco da Gama gemendo de medo mas passado  
 um tempo Adamastor começou a falar de sua amada  
 Jelis o marinheiros ficaram sem medo e lá voltaram  
 para bordo, o mar já estava calmo e começaram a cortar  
 novas marés e enfim ancoraram quando apareceram as nuvens  
 para agradecer a coraçã dos marinhe e lá foram vieram felizes para sempre.

- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão "Certo dia".
- Tempos verbais adequados, uso do pretérito perfeito e imperfeito.
- Presença de conclusão.

- Presença de localização espacial inicial.

6S

## O cão que fugiu para a floresta

Era uma vez uma menina que se chamava Vanessa <sup>10</sup> e <sup>20</sup> viria no campo. Uma vez ela e a mãe foram à cidade <sup>30</sup> passear (até) que viram ~~uma~~ <sup>uma</sup> amigas da Vanessa. ~~A~~ <sup>A</sup> Sara e o Rui, depois ela perguntou a mãe <sup>40</sup> se eles podiam ir a ~~na~~ casa dela. a mãe <sup>50</sup> dela disse que sim. Então eles foram a casa ~~de~~ dela.

Quando eles chegaram o cão da Vanessa <sup>60</sup> começou <sup>logo a brincar</sup> a brincar. A Vanessa e os amigos dela também foram, <sup>70</sup> ela <sup>passear o cão</sup> tirou a trela e o cão <sup>logo</sup> começou a brincar eles estavam a tentar apanhar o cão <sup>100</sup> mas ao tentar ~~ap~~ apanhar o ~~o~~ fugiu para a floresta e <sup>110</sup> eles desesperados desataram a correr atrás do cão, até <sup>120</sup> que não sabiam onde ~~o~~ ele estava.

E desataram a correr a procura dele <sup>130</sup> até que ouviram o cão a ladrar. Depois de procurar <sup>140</sup> viram o cão atrás de um arbusto a brincar com as borboletas e a Vanessa

pensou porque <sup>150</sup> ele tinha ladrado. ~~E disse~~ Ela disse que quando ~~o cão~~ ele vê borboletas <sup>160</sup> ele abra e começa a brincar com elas. E depois de <sup>170</sup> terem encontrado meteram a trela e foram para casa.



- Ausência de diálogo.
- Identificação das personagens.
- Parte de uma situação inicial para uma complicação, obtendo um desfecho, logo, sequencialização de eventos.
- Localização temporal através da utilização da expressão “era uma vez”.
- Tempos verbais adequados, uso dos pretéritos perfeito e imperfeito.
- Ausência de conclusão.
- Presença de localização espacial inicial.