

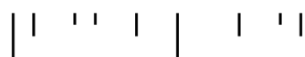


◊ TEXTO LITERÁRIO COMO MODELO DE
ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO
NUMA TURMA DE 3.º ANO DO 1.º CEB

Andreia Jesus, N.º 2023008

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



O TEXTO LITERÁRIO COMO MODELO DE ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO NUMA TURMA DE 3.º ANO DO 1.º CEB

Andreia Jesus, N.º 2023008

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Otília Sousa

Júri

Presidente: Miguel Falcão

Arguente: Grasiela Bublitz

Orientadora: Otília Sousa

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

«Um bosque é um jardim com veredas que se bifurcam. Mesmo quando num bosque não há veredas já traçadas, cada qual pode traçar o seu próprio percurso e decidir ir para a esquerda ou para a direita de uma certa árvore e fazer uma escolha a cada árvore que se lhe depara»

Umberto Eco, 1994

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, a quem devo tudo aquilo que sou hoje. Ensinaram-me a ser uma menina-mulher forte e resiliente. Apoiaram-me em todos os momentos de incerteza e ajudaram-me a perceber que o meu lugar era em Educação Básica. Tiveram paciência nos meus momentos de maior *stress* e acreditaram sempre em mim, até mais do que eu própria. Foram eles que me deram asas para voar, mas também me ensinaram que é sempre preciso regressar à base.

Ao meu irmão, que apesar da nossa relação de amor-ódio, também me consegue sempre fazer rir. Foi ele o meu primeiro aluno, com quem brincava “às escolas” quando éramos mais novos. Poderia dizer que aí nasceu a minha paixão por ensinar... mas, pensando bem, talvez tenha sido aí que ele descobriu o talento de me desafiar e de pôr à prova a minha paciência. Ainda assim, foi uma boa cobaia.

Ao meu namorado, que me deu força para lutar pelos meus objetivos, mesmo nos dias mais cinzentos, e celebrou comigo todas as minhas vitórias, como se fossem suas. Um agradecimento especial à sua família, que passou a ser um pouco minha também.

Aos meus amigos mais próximos, que ajudaram a tornar este meu percurso mais leve, muitas vezes sem sequer se aperceberem. Estiveram lá para me fazerem rir e esquecer, por momentos, do peso das responsabilidades.

Agradeço também aos meus colegas de curso, com quem partilhei não só trabalhos, mas também muitas conversas, risos e desabafos. Em especial, aos meus colegas de licenciatura, que viveram comigo a dificuldade de frequentar aulas até quase à meia-noite. Juntos, enriquecíamos as aulas com discussões e partilhas de ideias que surpreendiam até os nossos professores. Apesar das diferenças de idades, fomos muito companheiros e unidos.

Aos meus professores da faculdade, que sempre se mostraram dispostos a ajudar, reconhecendo os nossos desafios, enquanto trabalhadores-estudantes, e que, muitas vezes, facilitaram prazos de entrega de trabalhos. Agradeço pelos ensinamentos valiosos e por

todas as palavras de força e incentivo. Em especial à minha orientadora, Professora Otília Sousa, pelas palavras amigas, por estar sempre à distância de uma chamada ou de uma mensagem e por me ajudar a lembrar, ao longo da formação, o quanto adoro a área do Português.

Agradeço também à Professora Kári Forneck, que, apesar de não me conhecer pessoalmente, foi uma ajuda preciosa ao longo da realização deste relatório final. Obrigada por toda a simpatia e disponibilidade.

Obrigada, ainda, a todos os professores cooperantes, com quem tive o privilégio de trabalhar e aprender, em contexto de estágio, ao longo da minha formação. E, por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças que fizeram parte deste percurso e me ensinaram, com a sua espontaneidade e curiosidade, a ser verdadeiramente professora. Sei que deixei um bocadinho de mim com elas e levarei, para sempre, um bocadinho delas comigo.

RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o objetivo geral de analisar a influência do texto literário como *input* linguístico na qualidade textual de alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

A investigação é um estudo de caso, com princípios de investigação-ação e natureza essencialmente qualitativa. Foram recolhidas produções escritas de alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade, bem como as suas respostas a um questionário aplicado sobre hábitos de leitura, para a caracterização da amostra e identificação de fragilidades no domínio da escrita. Durante a intervenção, apostou-se num ensino sistemático e explícito da escrita, tendo como modelo uma seleção de textos literários de qualidade e adequados aos interesses e necessidades do grupo-turma. Posteriormente, foram recolhidas as produções escritas finais, nas mesmas condições da primeira recolha, com vista à análise da evolução da qualidade textual, no que diz respeito à coesão, coerência, vocabulário e estrutura narrativa.

Os resultados da investigação evidenciaram uma evolução positiva nas produções escritas dos alunos, com destaque para uma maior complexidade sintática, uma expansão do grupo nominal e uso mais frequente de grupos preposicionais e adjetivais. Verificou-se um melhor desenvolvimento das personagens e uma progressiva apropriação das convenções do texto narrativo, sustentado por relações causais e temporais. Conclui-se, assim, que a utilização intencional de textos literários como modelos no ensino da escrita teve um impacto positivo na melhoria da qualidade textual dos alunos.

Palavras-chave: escrita, textos literários, *input* linguístico, qualidade textual.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice II at the School of Education of Lisbon, with the general aim of analysing the influence of literary texts as linguistic input on the textual quality of 3rd year students in the 1st cycle of Basic Education.

The research followed a case study methodology, with principles of action research and a predominantly qualitative nature. Written productions were collected from a class of 3rd year students, as well as their responses to a questionnaire on reading habits, to characterize the sample and identify weaknesses in writing. During the intervention, a systematic and explicit approach to writing instruction was implemented, using a selection of high-quality literary texts aligned with the class group's interests and needs as models. Subsequently, final written productions were gathered under the same conditions as the initial collection, with the aim of analyzing the development of textual quality in terms of cohesion, coherence, vocabulary, and narrative structure.

The results revealed a positive evolution in students' written productions, particularly in terms of increased syntactic complexity, expansion of noun phrases, and more frequent use of prepositional and adjectival groups. There was also an improvement in character development and a progressive appropriation of narrative text conventions, supported by causal and temporal relationships. It is therefore concluded that the intentional use of literary texts as models in writing instruction had a positive impact on students' textual quality.

Keywords: writing, literary texts, linguistic input, textual quality

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	4
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB.....	7
2.1. Caracterização do Contexto Institucional	8
2.1.1. Instituição	8
2.1.2. A turma	8
2.1.2. Ação pedagógica da professora cooperante	9
2.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção	10
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB.....	13
3.1. Caracterização do Contexto Institucional	14
3.1.1. Instituição	14
3.1.3. Turmas	15
3.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais	16
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS.....	19
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	25
5.1. Contextualização.....	26
5.2. Definição do problema e de objeto de estudo	28
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
6.1. Educação Literária	30
6.2. Relação entre Leitura e Escrita	33
6.3. Ensino da escrita	35
7. METODOLOGIA.....	39
7.1. Natureza do Estudo	40
7.2. Caracterização dos participantes.....	41
7.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados	42
7.4. Princípios éticos do processo de investigação	44
8. RESULTADOS	45

9. CONCLUSÕES	71
9.1. Conclusões do estudo.....	72
9.2. Constrangimentos do estudo e perspectivas futuras	73
10. REFLEXÃO FINAL.....	75
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
12. APÊNDICES	85
Apêndice A – Análise das produções iniciais e finais dos alunos	86
Apêndice B – Questionário “Hábitos de leitura dos alunos”	150
Apêndice C – Consentimento Informado	153
Apêndice D – Planificações de atividades realizadas durante a intervenção.....	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aluna a utilizar o texto literário como modelo para organizar o seu reconto escrito	49
Figura 2 - Exemplos de registos de palavras desconhecidas e adjetivos	54
Figura 3 - Exemplos de registos de palavras desconhecidas e adjetivos	54
Figura 4 - Cartaz construído em grande grupo, com adjetivos identificados no texto literário	54
Figura 5 - Exemplos de registos do Caderno de Leitor/Escritor	56
Figura 6 - Exemplos de registos do Caderno de Leitor/Escritor	56
Figura 7 – Cartaz com expressões de abertura da narrativa	64
Figura 8 - Planificação das ideias – pós-teste da aluna L. R.	65
Figura 9 - Frequência com que os alunos são acompanhados na leitura, fora da escola	67
Figura 10 - Quantidade de livros infantis existentes na casa dos alunos	68
Figura 11 - Preferências de leitura dos alunos	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação do Projeto de Intervenção (1.º ciclo)	11
Tabela 2 - Objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação do Projeto de Intervenção (2.º ciclo)	17
Tabela 3 – Gosto pela leitura	67
Tabela 4 – Razões pelas quais os alunos gostam/não gostam de ler	67
Tabela 5 – Hábitos de leitura – biblioteca da escola	68
Tabela 6 - Consciência dos alunos sobre os seus hábitos de leitura	70

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
HGP	História e Geografia de Portugal
MMR	Múltiplos Meios de Representação
NEE	Necessidades Educativas Específicas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAE	Perturbação de Aprendizagem Específica
PDI	Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
PDL	Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PLNM	Português Língua Não Materna
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório final foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que integra o plano de estudos do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este relatório agrega uma análise crítica da prática em dois estágios curriculares, em 1.º e 2.º CEB, um estudo investigativo realizado na turma de 3.º ano onde decorreu o estágio de 1.º ciclo, e uma reflexão final sobre o contributo da minha formação e das experiências de estágio e de investigação para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

O relatório apresenta, portanto, duas partes: a primeira dedicada à descrição e análise crítica da prática supervisionada desenvolvida em cada um dos ciclos – numa turma de 3.º ano do 1.º CEB e em duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB -, contemplando, em primeiro lugar, uma apresentação do trabalho desenvolvido no 1.º CEB, seguida da descrição da intervenção realizada no 2.º CEB e culminando com uma análise comparativa entre ambas as experiências.

A segunda parte do relatório diz respeito ao estudo investigativo, desenvolvido na turma onde decorreu o estágio de 1.º CEB. Em termos de estrutura, esta parte organiza-se da seguinte forma: apresentação do estudo, com as motivações para a escolha do tema e a definição da problemática, questões orientadoras e objetivos da investigação; fundamentação teórica, onde são apresentadas as referências que sustentam o trabalho desenvolvido; metodologia adotada, com a caracterização da amostra e as fases da investigação; apresentação e análise dos resultados; e, por fim, as principais conclusões da investigação e constrangimentos no seu desenvolvimento.

A investigação teve como objetivo geral analisar a influência do texto literário na qualidade da produção escrita de alunos do 3.º ano, explorando, em particular, quatro dimensões: i) o impacto do ensino explícito em torno do texto literário na melhoria da coesão e coerência textual; ii) a contribuição da exploração da linguagem literária para o enriquecimento lexical dos textos produzidos; iii) a evolução da estrutura textual das produções dos alunos, antes e depois da intervenção; e iv) a influência dos hábitos e rotinas de leitura na qualidade das produções escritas.

Sendo este um estudo de caso com características de investigação-ação, a investigação assumiu uma natureza predominantemente qualitativa, tendo sido desenvolvida em várias fases. Inicialmente, procedeu-se ao diagnóstico da turma, com a aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura e a recolha de produções escritas iniciais, a partir de uma sequência de imagens, com vista à identificação de fragilidades no âmbito da escrita. Seguiu-se uma fase de intervenção, com a seleção de textos literários e a exploração orientada dos aspetos de estrutura e de linguagem. Por fim, recolheram-se as produções finais, usando a mesma sequência de imagens, e procedeu-se à análise comparativa dos textos produzidos pelos alunos.

O quadro teórico que fundamenta este estudo articula três eixos principais: i) a Educação Literária, com ênfase no papel formativo e transformador do texto literário na sala de aula; ii) a relação entre Leitura e Escrita, destacando a articulação entre estes domínios no desenvolvimento da competência linguística e textual; e iii) o ensino da Escrita, numa abordagem explícita, sistemática e partilhada, sustentada em textos modelo de qualidade. Recorreu-se à triangulação dos dados – produções escritas dos alunos, resultados do questionário aplicado, registos de notas de campo e evidências apontadas por diversos autores – para um retrato mais fidedigno da realidade em estudo.

Os resultados revelaram uma evolução positiva nas produções dos alunos: os textos passaram a apresentar um encadeamento mais lógico das ações, respeitando a estrutura do texto narrativo, maior complexidade sintática e diversidade lexical. Tais resultados permitiram concluir que o ensino explícito da escrita, apoiado em textos literários de qualidade, favorece o desenvolvimento de competências discursivas, bem como a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas.

Por fim, será apresentada uma reflexão final sobre o impacto da formação inicial e das experiências vividas em contexto de estágio no meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura professora.

2. PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º CEB
| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do Contexto Institucional

Na presente secção, será caracterizada a instituição da prática de ensino supervisionada no 1.º CEB, bem como a turma em que esta prática decorreu. A problemática, os objetivos gerais e as estratégias do Projeto de Intervenção também serão apresentados nesta secção.

2.1.1. Instituição

A escola pública de ensino localiza-se em Lisboa, num contexto social marcado por assimetrias socioeconómicas e culturais. A população do agrupamento de escolas reflete a diversidade do contexto social em que se insere, sendo composta maioritariamente por alunos provenientes de famílias de baixo e médio-baixo nível sociocultural. Cerca de 25% dos alunos do agrupamento são oriundos dos PALOP, aos quais se juntam alunos de outras nacionalidades, num total de 24 representações culturais diferentes. Esta diversidade cultural e étnica exige uma constante atenção à prática da inclusão, pelo que as missões da instituição são, entre outras, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades e o combate à discriminação (Projeto Educativo, 2023).

A escola na qual foi realizada a intervenção foi inaugurada com o objetivo de dar resposta ao crescente número de crianças da comunidade local. Integra o programa TEIP, que visa responder a contextos escolares particularmente desafiantes, apostando na promoção da equidade, inclusão e sucesso escolar (Projeto Educativo, 2023).

2.1.2. A turma

A turma de 3.º ano de escolaridade é constituída por 20 alunos, dos quais 11 são do género feminino e 9 do género masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, sendo que a idade do aluno mais velho se deve ao facto de este ter reprovado no 1.º ano de escolaridade e ter estado fora do sistema escolar durante 1 ano e meio, por motivos familiares. Uma das alunas integrou a turma apenas na segunda semana de observação, tendo regressado de França, país onde esteve durante uns meses, sem ter ido à escola.

Em relação à origem sociocultural dos alunos, a turma conta com três alunos de nacionalidade brasileira e um aluno da Guiné-Bissau. Todos os restantes alunos são de nacionalidade portuguesa, apesar de uma grande parte destes alunos ter pelo menos um dos progenitores proveniente de um dos PALOP. Assim, alguns alunos, apesar de serem portugueses, estão inseridos em agregados familiares em que o crioulo é a língua de comunicação.

Em termos de Necessidades Educativas Específicas (NEE), a turma conta com um aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem (PDL); um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA); uma aluna diagnosticada com PDL e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI); e uma aluna com PDL e Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE) com foco na leitura e na escrita. Além destas perturbações diagnosticadas, alguns alunos também recebem apoio psicológico e dois deles são acompanhados em sessões de terapia da fala.

No âmbito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a professora cooperante aplica predominantemente medidas universais, sendo estas dirigidas a todos os alunos da turma. No entanto, observa-se uma atenção mais frequente a seis alunos, nos quais estas medidas são particularmente reforçadas. Paralelamente, dois alunos beneficiam de medidas seletivas, ajustadas às suas necessidades específicas.

2.1.2. Ação pedagógica da professora cooperante

Dada a heterogeneidade da turma, em termos de ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, a professora cooperante aposta na diferenciação pedagógica, adaptando os recursos, as estratégias e as metodologias às necessidades específicas dos alunos. Nos momentos de trabalho em pequeno grupo, mesmo quando as tarefas não são diferenciadas, é comum observar-se um ambiente de entreaajuda, onde os alunos mais competentes ao nível da leitura e escrita apoiam os colegas com mais dificuldades.

A prática pedagógica da professora cooperante assenta, por isso, na promoção de um clima de sala de aula positivo, seguro e estimulante, onde todos os alunos se sintam valorizados e motivados para aprender. Para isso, a professora promove bastante o trabalho cooperativo e a disposição das mesas da sala de aula em ilhas é o reflexo dessa

intencionalidade pedagógica. Sendo este o primeiro ano letivo da professora cooperante com a turma, e tendo em conta as fragilidades emocionais e de aprendizagem, a docente tem-se revelado atenta à construção de uma relação de confiança com os alunos.

Relativamente à gestão dos tempos e dos conteúdos, esta é feita de forma flexível, privilegiando, sempre que possível e pertinente, a interdisciplinaridade e estabelecendo ligações entre os saberes e as experiências pessoais dos alunos. Não existe uma agenda semanal fixa, pois esta vai sendo ajustada às necessidades identificadas no grupo.

2.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção

A partir da identificação das potencialidades e fragilidades da turma, foi definida uma problemática e objetivos gerais para o projeto de intervenção. Face às dificuldades observadas ao nível da leitura e da escrita, nomeadamente na compreensão de textos e na produção escrita, tornou-se necessário intervir neste sentido.

As dificuldades na leitura e na escrita comprometem não só o desempenho dos alunos nesta área disciplinar, mas também o sucesso das restantes, nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais. Os alunos revelavam dificuldades na interpretação dos enunciados de problemas matemáticos e ainda na comunicação, oral e escrita, dos conhecimentos adquiridos de outras disciplinas.

Partindo da problemática “De que forma a criação de uma comunidade textual em sala de aula contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita?”, foi proposto um ambiente de aprendizagem onde a leitura e a escrita se tornassem práticas partilhadas e contextualizadas. Esta comunidade textual constituiu, por isso, um ponto de partida para a abordagem multidisciplinar, a partir de textos literários.

Durante a intervenção, foi estimulada a leitura, não apenas pela decodificação das palavras, mas pela compreensão do texto; foram analisados os textos de autor, em conjunto com os alunos, para a apropriação das características linguístico-textuais; e foram estimulados momentos de trabalho cooperativo, com a partilha de ideias e apreciação crítica das produções dos alunos. No fundo, promoveu-se um sentimento de pertença a uma comunidade de leitores e escritores, com o reforço de competências de

leitura e escrita. Na tabela 1, são apresentados os objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

Tabela 1

Objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação do Projeto de Intervenção (1.º ciclo)

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Mobilizar conhecimentos prévios e experiências pessoais no processo de construção de sentidos dos textos lidos/ouvidos.	1.1. Mobiliza saberes interdisciplinares para a compreensão do texto; 1.2. Manifesta ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos textos lidos/ouvidos; 1.3. Identifica informação implícita a partir do texto; 1.4. Identifica o tema e o assunto do texto.	Produto do trabalho dos alunos Diário de bordo Notas de campo Grelhas de registo de observação
2. Apropriar-se das características linguístico-textuais dos textos modelo para as suas produções escritas.	2.1. Aplica a estrutura dos textos modelo nas suas próprias produções escritas; 2.2. Enriquece o texto com vocabulário e expressões semelhantes às dos textos modelo; 2.3. Organiza o texto de forma coesa e coerente, com encadeamento lógico das ideias.	Produto do trabalho dos alunos Diário de bordo Notas de campo Grelhas de registo de observação
3. Desenvolver competências de comunicação e colaboração.	3.1. Apresenta as suas ideias e pontos de vista de forma clara e adequada ao grupo e contexto; 3.2. Formula argumentos justificativos das suas ideias; 3.3. Contribui ativamente para a realização de tarefas coletivas.	Diário de bordo Notas de campo Grelhas de registo de observação

Nota. Objetivos, indicadores e instrumentos de avaliação definidos pelo par de estágio, com base nas potencialidades e fragilidades da turma.

Com vista ao cumprimento do primeiro objetivo geral – mobilizar conhecimentos prévios e experiências pessoais no processo de construção de sentidos dos textos lidos/ouvidos – foram lançadas questões antes, durante e após a leitura dos textos literários, nas horas do conto, promovendo o questionamento e a formulação de previsões (Sousa & Costa, 2022; Viana et al., 2018). Foram realizadas leituras semanais de textos

literários de qualidade, adequados às necessidades e interesses dos alunos, com o objetivo de construir uma comunidade de leitores (Sousa et al., 2011).

Foi implementado também o Caderno de Leitor/Escritor, dinâmica na qual cada aluno fazia o registo das suas reações pessoais aos textos lidos/ouvidos, favorecendo a descoberta da sua identidade enquanto leitores (Pereira, 2024). Assim, foram construídos sentidos coletivos para as obras literárias, a partir das interações com o texto e da partilha de experiências pessoais (Balça, 2023).

Para os alunos atingirem o segundo objetivo – apropriar-se das características linguístico-textuais dos textos modelo para as suas produções escritas – foi feita uma exploração sistemática dos textos narrativos como modelo, promovendo a análise coletiva das suas estruturas, vocabulário e conectores discursivos (Sim-Sim, 2007; Parracho & Sousa, 2012). As atividades começavam com o reconto oral em grande grupo, com grelhas de compreensão, seguindo-se o reconto escrito a pares ou individualmente, com o apoio de grelhas de planificação e revisão de texto (Sousa et al., 2013). Incentivou-se o ensino da escrita como processo e a revisão colaborativa, com tarefas de revisão e aperfeiçoamento textual em grande grupo e a pares (Sousa, 2015). Foram ainda criados bancos de palavras visíveis na sala (conectores discursivos, adjetivos, etc.) para auxiliar a escrita (Sepúlveda & Teberosky, 2011).

Para o terceiro objetivo geral – desenvolver competências de comunicação e colaboração –, as atividades foram estruturadas em dinâmicas cooperativas, respeitando a organização da sala em ilhas e incentivando o trabalho em pequenos grupos. Foram propostas tarefas interdisciplinares de pesquisa e construção coletiva do conhecimento, com recurso a tecnologias. A dramatização (*role-play*) foi usada como estratégia de comunicação e, nas áreas de Expressões Artísticas e Educação Física, também foram promovidas atividades que exigiam a negociação e o trabalho de equipa.

Além disso, a minha intervenção baseou-se numa abordagem inclusiva e diversificada na apresentação da informação, com recurso a diferentes meios de representação (visual, auditivo e cinestésico), tendo em conta a diversidade dos alunos nos modos de processamento da informação e as suas necessidades específicas (Ministério da Educação, 2018).

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

3.1. Caracterização do Contexto Institucional

Na presente secção, será caracterizada a instituição da prática de ensino supervisionada no 2.º CEB, as turmas em que esta prática ocorreu. A problemática, os objetivos gerais e as estratégias do Projeto de Intervenção serão também apresentados nesta secção.

3.1.1. Instituição

A escola pública de ensino, na qual fiz a minha intervenção no 2.º CEB, localiza-se no centro de Lisboa, com uma grande riqueza e diversidade do meio envolvente, em termos de património histórico, científico e cultural. O território educativo da escola é rico em diversidade e multiculturalidade, sendo que 36% dos alunos da escola são estrangeiros, maioritariamente provenientes do Brasil, mas também de outros países, como Nepal, Bangladesh, Índia, Ucrânia, Cabo Verde e Angola (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022).

A escola integra o Ensino Pré-Escolar, turmas do 1.º ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ainda o Ensino Secundário. Trata-se de um contexto socioeconómico desfavorecido, com uma percentagem considerável de alunos institucionalizados, de famílias com características socioeconómicas de baixos rendimentos e de alunos com ASE (Ação Social Escolar) (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022).

Dada a vulnerabilidade do contexto socioeconómico e cultural da comunidade escolar, com grandes assimetrias socioeconómicas, este contexto de ensino integra o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), com a implementação de ações estratégicas, desenhadas para a comunidade e baseadas em metodologias para a promoção do trabalho em rede, com vista à promoção do sucesso educativo.

Além dos projetos associados ao Programa TEIP, a escola também se envolve noutros em articulação com vários parceiros, que contribuem para cumprir a missão de uma educação inclusiva, como é o caso do Espaço I, um recurso organizativo de acolhimento dos alunos migrantes recém-chegados, que não tenham o português como

língua materna ou que não tenham tido o português como língua de escolarização (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022).

Em suma, esta escola tem como objetivo promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, independentemente das suas características individuais e da sua condição sociocultural, valorizando a diversidade cultural e linguística como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022).

3.1.3. Turmas

Uma das turmas, de 6.º ano de escolaridade, é constituída por 19 alunos, dos quais 12 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. É uma turma com uma grande diversidade linguística e multiculturalidade, com 10 nacionalidades diferentes. Dois dos alunos têm NEE, sendo que um aluno tem PHDA e outro foi diagnosticado com PEA.

Os dois alunos mais velhos são migrantes recém-chegados, da Ucrânia e do Senegal, não tendo o Português como língua materna. Assim, estão matriculados na turma, mas não estão inscritos nas disciplinas de Português e de HGP. São alunos que frequentam o Espaço I, onde são acompanhados por uma equipa de docentes multidisciplinar, para aprenderem a língua e outras disciplinas, de forma inclusiva e adaptada às suas necessidades. Estes alunos, por vezes, assistem às aulas de HGP, para se irem familiarizando com a língua e para se sentirem incluídos na turma, ainda que não sejam avaliados pelo professor cooperante.

Além destes dois alunos que frequentam o Espaço I, esta turma integra outros quatro alunos cuja língua materna não é o português, que não estão inscritos na disciplina de Português, mas sim na de PLN. Apesar de não serem avaliados pelo professor cooperante, estes alunos frequentam as aulas de português, onde realizam exercícios de PLN num caderno de fichas. No caso da disciplina de HGP, estes alunos estão inscritos e são avaliados pelo professor cooperante, ainda que com algumas adaptações, dadas as suas necessidades. Todos os alunos de PLN são do nível A2 de proficiência linguística, mas, apesar de estarem no mesmo nível, apresentam muitas diferenças entre si, em todos os domínios da língua.

A segunda turma, do mesmo ano de escolaridade, é constituída também por 19 alunos, dos quais 13 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Nesta turma, existe uma aluna diagnosticada com PHDA, que, apesar de ser mais agitada, não necessita de medidas específicas. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa e apenas 2 alunos são nepaleses, encontrando-se no nível A2, na disciplina de PLNM. Ambos já têm um bom domínio da compreensão e expressão oral, mas um deles apresenta grandes dificuldades no que diz respeito à leitura e à escrita. À semelhança do que acontece na outra turma, estes alunos são avaliados pelo professor cooperante apenas em HGP e não estão matriculados na disciplina de português, mas sim na de PLNM.

Em ambas as turmas, os professores cooperantes recorrem bastante ao manual, à Escola Virtual e a materiais de apoio. Todas as atividades de sala de aula observadas foram feitas em grande grupo ou individualmente, não tendo sido observados momentos de trabalho a pares ou em pequenos grupos.

Em termos de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na primeira turma, os dois alunos com NEE são avaliados com adaptações, nomeadamente fichas de avaliação diferentes, tal como é o caso de três alunos da segunda turma, dadas as suas necessidades de suporte à aprendizagem, não colmatadas com a aplicação das medidas universais.

3.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais

A partir da identificação das potencialidades e fragilidades das duas turmas, foi definida a seguinte problemática: “De que forma os Múltiplos Meios de Representação (MMR) e as metodologias de ensino ativas e inclusivas contribuem para o desenvolvimento de competências da oralidade e da escrita dos alunos?”.

Com vista ao envolvimento ativo dos alunos nas tarefas propostas, com a apresentação de ideias, formulação de argumentos e participação de forma crítica e reflexiva, foram diversificadas as metodologias de ensino. Avaliou-se, portanto, de que forma esta diversificação, com os alunos no centro do seu processo de aprendizagem, contribuía para uma maior envolvimento nos momentos de escrita, incentivando-os a expressar-se criticamente e a produzir textos, de acordo com os seus interesses e

experiências pessoais, mobilizando os conhecimentos previamente adquiridos sobre a estrutura de cada género textual e tipologia de texto.

Na tabela 2, são apresentados os objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

Tabela 2

Objetivos gerais, indicadores e instrumentos de avaliação do Projeto de Intervenção (2.º ciclo)

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Desenvolver competências de análise e de reflexão crítica	1.1. Identifica padrões e estabelece relações entre conteúdos; 1.2. Identifica as informações mais relevantes; 1.3. Formula argumentos, justificando os seus pontos de vista; 1.4. Mobiliza conhecimentos para expressar a sua opinião; 1.5. Compara os conhecimentos prévios com os conhecimentos adquiridos.	- Grelhas de registo de observação; - Notas de campo e diário de bordo; - Produto do trabalho dos alunos.
2. Valorizar o património cultural, estabelecendo conexões entre o meio local e os conteúdos trabalhados.	2.1. Relaciona os elementos do meio local com os conteúdos trabalhados; 2.2. Mobiliza os conhecimentos adquiridos para a interpretação do património cultural local; 2.3. Contribui para a valorização do património cultural, através da partilha de experiências pessoais.	- Grelhas de registo de observação; - Notas de campo e diário de bordo; - Produto do trabalho dos alunos.
3. Envolver-se nas dinâmicas coletivas, com respeito pelas diferentes perspetivas e valorização da diversidade cultural.	3.1. Contribui com ideias e pontos de vista relevantes, com base nas suas experiências pessoais; 3.2. Mantém a atenção nas atividades de sala de aula, completando as tarefas propostas de forma consistente; 3.3. Manifesta respeito por opiniões e visões do mundo diferentes das suas; 3.4. Coopera com os colegas, contribuindo para um ambiente de entreajuda e aprendizagens mútuas.	- Grelhas de registo de observação; - Notas de campo e diário de bordo.

Nota. Objetivos, indicadores e instrumentos de avaliação definidos pelos elementos do grupo.

Tendo em vista o cumprimento do primeiro objetivo - desenvolver competências de análise e de reflexão crítica -, foram implementadas atividades exploratórias, para colmatar as principais fragilidades dos alunos, como a gramática, através de laboratórios

gramaticais, e a análise de fontes histórico-geográficas, em atividades de trabalho cooperativo e de recursos educativos digitais. Para os alunos formularem argumentos justificativos das suas ideias, mobilizando conhecimentos previamente adquiridos, foi desenvolvido um debate sobre um tema controverso da História, para serem confrontadas diferentes perspetivas e pontos de vista. Em Português, também foram implementados momentos de apreciação crítica de obras literárias.

No que diz respeito ao segundo objetivo - valorizar o património cultural, estabelecendo conexões entre o meio local e os conteúdos trabalhados -, foi organizada uma visita de estudo no meio local, à Igreja de Santa Catarina, e partiu-se sempre dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o meio e o património para a análise dos eventos históricos e culturais que moldaram o território e a identidade local ao longo do tempo.

Por fim, apesar de os alunos não revelarem grandes dificuldades ao nível da interação e respeito uns pelos outros, mesmo com tantas diferenças culturais e barreiras linguísticas, foram introduzidos momentos de trabalho cooperativo nas duas turmas, permitindo que os alunos aprendessem uns com os outros, através da partilha de ideias, experiências e pontos de vista.

Apostou-se, ainda, sempre que possível, na interdisciplinaridade, nas metodologias ativas e na utilização da tecnologia, para melhorar a aprendizagem e captar a atenção dos alunos, através de plataformas *web* que permitissem o uso de gamificação. Além disso, o plano de ação também contou com momentos de diferenciação pedagógica, não só para os alunos com NEE, mas também para os alunos de PLNM.

Relativamente à problemática definida - “De que forma os Múltiplos Meios de Representação (MMR) e as metodologias de ensino ativas e inclusivas contribuem para o desenvolvimento de competências da oralidade e da escrita dos alunos?” – foi criado um ambiente de sala de aula inclusivo, tornando o currículo acessível a todos os alunos. Para isso, a informação foi apresentada em diferentes suportes visuais, como esquemas, vídeos, imagens, etc., já que todos os alunos são diferentes no modo como compreendem e processam a informação (Ministério da Educação, 2018).

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Nesta secção, apresento uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os contextos de estágio – 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico -, centrando-me no desenvolvimento de competências dos alunos, nos métodos de ensino/aprendizagem adotados, na relação pedagógica estabelecida e nos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No 1.º ciclo, os alunos encontravam-se em diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento, essencialmente no que diz respeito à alfabetização. Enquanto alguns alunos já liam e escreviam com autonomia, outros encontravam-se ainda em fases iniciais da aprendizagem da leitura e da produção escrita. Esta heterogeneidade exigiu um planeamento das propostas didáticas, com estratégias de diferenciação pedagógica, para garantir que todos os alunos pudessem participar, de acordo com as suas necessidades.

A estes desafios juntavam-se os casos de NEE, entre os quais se destacava um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), com comunicação quase não verbal e cuja participação exigia um acompanhamento mais individualizado e o recurso a materiais manipuláveis e visuais. A presença de outros alunos com dificuldades de aprendizagem também exigiu estratégias diferenciadas e um apoio sistemático, essencialmente na leitura e na escrita.

Face às dificuldades observadas ao nível da leitura e da escrita, nomeadamente na compreensão de textos e na produção escrita, tornou-se evidente a necessidade de intervir nesse sentido. Assim, a prioridade foi a construção de uma comunidade de leitores e escritores, como um espaço de aprendizagem partilhada, onde os textos literários não fossem apenas objetos de leitura, mas instrumentos de trabalho sobre a linguagem e de construção de sentidos (Balça, 2023). Semanalmente, durante as horas do conto, foram promovidos momentos de leitura partilhada, com discussões coletivas sobre os textos. Estes momentos foram essenciais para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que os alunos eram incentivados a estabelecer ligações entre os textos lidos e os seus conhecimentos, experiências pessoais e/ou realidades conhecidas (Balça, 2023).

Ao longo do tempo, observou-se um progressivo envolvimento dos alunos, que passaram a sentir-se mais à vontade para partilhar histórias semelhantes que conheciam, quer de outras obras literárias, quer de experiências pessoais. Estas partilhas espontâneas

e as questões que surgiam em diferentes momentos da leitura – antes, durante e após o contacto com o texto – revelaram-se estratégias importantes para a construção de sentidos e para a compreensão de mensagens explícitas e implícitas nos textos (Sousa & Costa, 2022; Viana et al., 2018; Gabriel & Morais, 2017).

Foi este ambiente de diálogo e partilha que contribuiu para a criação de uma comunidade de leitores, em que o sentido do texto era construído de forma colaborativa. A leitura passou, assim, a ser encarada como uma experiência coletiva, enriquecida pelas múltiplas perspetivas. Além disso, o recurso às ilustrações presentes nos livros funcionou como um apoio visual, essencial para a interpretação do texto, especialmente no caso dos alunos com maiores dificuldades de compreensão. As imagens complementavam o texto verbal e possibilitavam as inferências (Balça & Pereira, 2018).

A apropriação das características linguístico-textuais dos textos modelo foi um processo gradual. À medida que os alunos foram sendo expostos aos textos literários, começaram a internalizar a estrutura e as características linguísticas dos textos. A criação de listas de palavras, incluindo adjetivos e vocabulário desconhecido, foi uma estratégia eficaz e com resultados na promoção da aprendizagem e apropriação do vocabulário de textos modelo (Sousa, 2015; Sousa et al., 2013; Sepúlveda & Teberosky, 2011).

Com o tempo, os textos produzidos pelos alunos começaram a refletir a estrutura e as características dos textos modelo, ainda que permanecessem muitas dificuldades ao nível da escrita de textos. Passaram a utilizar formas de abertura semelhantes às dos textos modelo, a distinguir introdução, desenvolvimento e conclusão, e a incorporar expressões e vocabulário dos textos modelo de forma consistente (Sousa, 2015). A presença de adjetivos nas produções textuais dos alunos foi também um aspeto da evolução positiva, demonstrando uma maior riqueza e complexidade na linguagem utilizada. Além disso, alguns alunos chegaram a utilizar palavras que haviam inicialmente destacado como desconhecidas nas suas produções escritas (Hindman et al., 2015).

Com o propósito de potenciar a comunicação eficaz e a colaboração entre os alunos, o trabalho cooperativo manteve-se, com a partilha de ideias e a apresentação de trabalhos e/ou raciocínios a pares ou em pequenos grupos. Também os momentos de

revisão dos trabalhos dos colegas, com propostas de melhoria, tiveram um papel central. À medida que os alunos dominavam melhor os critérios de qualidade textual também se tornavam progressivamente mais críticos e exigentes na revisão dos seus textos e no aperfeiçoamento dos textos dos colegas.

Apesar de alguns alunos terem mais inseguranças na oralidade, por fatores emocionais ou necessidades específicas, observou-se uma evolução positiva. Os alunos sentiam-se progressivamente mais confiantes para intervir e foi promovido um ambiente de aprendizagem cooperativa, com a disposição das mesas em ilhas, já instituída pela professora cooperante. Desta forma, a negociação de ideias e a tomada de decisões partilhadas fez-se sentir. Mesmo quando surgiram conflitos pontuais, a turma demonstrou capacidade para negociar soluções e respeitar a diversidade de opiniões.

No 2.º ciclo do Ensino Básico, os desafios residiram, sobretudo, na heterogeneidade linguística e cultural. Muitos alunos, de ambas as turmas, não tinham o Português como língua materna e, por isso, não estavam sequer inscritos na disciplina de Português, apesar de frequentarem as aulas. A par com a minha colega de estágio, optei por incluir estes alunos sempre que possível, o que exigiu uma diferenciação dos recursos e dos materiais. De acordo com o *Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva*, todos os alunos são diferentes no modo como compreendem a informação, pelo que é necessário que os conteúdos sejam acessíveis e compreensíveis por todos os alunos. Assim, essencialmente m HGP, apostou-se nas múltiplas formas de representação da informação, recorrendo a vídeos, imagens, esquemas, mapas, etc., para facilitar a compreensão dos conteúdos (Ministério da Educação, 2018).

De uma forma geral, o desempenho dos alunos das duas turmas do 6.º ano foi positivo, essencialmente na identificação de informações relevantes, tanto explícitas quanto implícitas, em diferentes tipos de texto e fontes histórico-geográficas. Observou-se uma evolução na capacidade de interpretação e análise dessas fontes, que inicialmente foi uma das fragilidades identificadas. No entanto, seria essencial um maior trabalho no estabelecimento de conexões entre os conteúdos trabalhados e situações novas.

Alguns alunos destacaram-se na identificação de padrões, na análise crítica e na mobilização de conhecimentos para sustentar os seus argumentos e/ou pontos de vista, competências transversais a todas as áreas disciplinares e essenciais à saída da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017). Os alunos de PLNM enfrentaram dificuldades adicionais, na interpretação e análise de textos mais complexos e/ou fontes histórico-geográficas, o que exigiu estratégias diferenciadas de apoio.

Relativamente à valorização do património cultural, não foi possível organizar mais visitas de estudo, além da já planeada visita à Igreja de Santa Catarina, onde os alunos puderam estabelecer conexões entre os conteúdos lecionados e os elementos que observaram. Durante as sessões, também foram abordados vários elementos patrimoniais, como os nomes das ruas da baixa lisboeta relacionados com os antigos ofícios, expressões idiomáticas derivadas de acontecimentos históricos, etc., com vista ao ensino da História de forma contextualizada e a uma visão ampla e integrada do passado (Pinto, 2016).

No que diz respeito a atitudes, valores, interação cultural e respeito pelo outro, numa das turmas, o ambiente foi de entreajuda e de cooperação. No entanto, nas aulas de Português, os alunos de PLNM, por não serem habitualmente integrados nas atividades, acabaram por ser, em alguns momentos, excluídos pelos colegas. Ainda assim, em momentos fora da sala de aula, estes alunos eram bem incluídos nas conversas, brincadeiras, etc., por já dominarem bastante bem a língua, no registo oral.

Na outra turma, houve desafios adicionais, não só por haver mais alunos de PLNM (e com mais dificuldades na língua), mas também devido ao comportamento de um aluno com PHDA, que, por vezes, influenciava negativamente o ambiente da sala. Os colegas tendiam a repreendê-lo, o que gerava alguns conflitos. No entanto, ao longo da intervenção, a evolução foi positiva, com melhorias no comportamento geral da turma.

Apesar de se ter verificado uma tendência para os alunos de PLNM se isolarem e comunicarem entre si, a presença de muitos alunos bilingues e de nacionalidade estrangeira – mas já integrados há vários anos – facilitou a comunicação e a integração desses colegas. Estes alunos foram uma mais-valia na tradução entre línguas.

No 1.º ciclo, foi possível desenvolver um percurso didático com um fio condutor claro, articulando atividades de forma sequencial e coerente ao longo da intervenção. As propostas partiram frequentemente das obras literárias que iam sendo introduzidas semanalmente, servindo de ponto de partida para múltiplas aprendizagens e permitindo a consolidação de conteúdos já trabalhados, tal como defendem Costa et al. (2023). Também foram trabalhadas questões de cidadania, como empatia, respeito pelo outro e autoconfiança, a partir dos textos literários. Segundo as Aprendizagens Essenciais, os alunos devem ser preparados para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, e é também através da leitura, da escrita e da partilha textual que essa dimensão cidadã se constrói (Ministério da Educação, 2018).

A flexibilidade na gestão do tempo, no 1.º CEB, possibilitou uma abordagem interdisciplinar mais integrada. No 2.º ciclo, embora a organização curricular por disciplinas e horários fixos tenha colocado desafios à articulação interdisciplinar, procurei seguir a mesma lógica de integração. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades como a escrita de textos relacionados com os conteúdos de HGP.

Do ponto de vista da relação pedagógica, senti que o início na prática foi mais fluido no 1.º CEB, muito devido à riqueza do período de observação participante. Neste contexto, tive a oportunidade de circular livremente pela sala, interagir com os alunos e acompanhar de perto o seu trabalho, o que contribuiu para uma aproximação progressiva e natural. No 2.º CEB, o modelo de ensino mais centrado na exposição e a organização mais formal das aulas dificultaram este contacto mais próximo, numa fase inicial. Por isso, o estabelecimento de uma relação de confiança com os alunos foi mais gradual.

Apesar da diferença sentida no início de cada contexto, terminei ambos os estágios com uma relação de confiança estabelecida entre mim e os alunos, num ambiente de aprendizagem seguro, positivo e inclusivo. Considero que esta dimensão relacional é particularmente relevante quando trabalhamos com alunos em situações de maior vulnerabilidade – realidade presente em ambos os contextos, ainda que por motivos distintos.

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

5.1. Contextualização

A escrita continua a ocupar um lugar central no processo de explicitação de conhecimento e de avaliação dos alunos. A escola, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento de competências, valoriza a escrita como ferramenta essencial de expressão e construção do saber, pelo que eventuais lacunas nesta área podem condicionar o percurso escolar dos alunos (Lourenço, 2013).

Estudos apontam para uma relação direta entre a quantidade e a qualidade dos textos literários a que os alunos são expostos e a qualidade dos textos que são capazes de produzir (Sousa et al., 2013). De acordo com McLean (2022), a escrita desenvolve-se não apenas como uma competência individual, mas como uma prática social partilhada, influenciada pelas relações, pelas práticas pedagógicas e pelo contexto cultural. Assim, a sala de aula deve constituir-se como uma comunidade que define práticas de literacia, com modelos escritos que orientem os processos de escrita dos alunos (Sousa, 2015).

No entanto, há evidências de que o ensino da escrita na maioria das salas de aula não é eficaz. De uma forma geral, os professores não dedicam tempo suficiente a ensinar competências e estratégias necessárias para que os alunos escrevam bem e poucos são aqueles que recorrem a momentos de instrução estratégica e sistemática das características estruturais e linguísticas dos textos escritos (McLean, 2022).

Os livros constituem uma fonte rica de novo vocabulário e a leitura compartilhada oferece oportunidades para as crianças se apropriarem das convenções da linguagem escrita (Gabriel & Morais, 2017; Teberosky et al., 2020). Ao longo da minha formação, aprendi que a leitura não deve ser reduzida a textos fragmentados, devendo ser analisada como um todo. No entanto, enquanto aluna, essa não foi a experiência que tive, pois os momentos de leitura reduziam-se aos excertos dos manuais escolares. Enquanto estagiária, tenho assistido a momentos de exploração de obras literárias focalizados no conteúdo e na construção de sentido e não nas estruturas e formas linguísticas da escrita.

Segundo Hindman et al. (2015), ler textos literários em voz alta para os alunos é necessário, mas insuficiente para que estes desenvolvam competências linguísticas para

aprimorarem as suas produções escritas. Tenho observado também a falta de motivação e interesse dos alunos pela escrita de textos. De facto, escrever e aprender a escrever são tarefas desafiadoras e a motivação para escrever é uma combinação complexa de competências, valor atribuído à escrita e hábitos e rotinas de escrita (McLean, 2022).

A falta de hábitos de escrita e a escassa exploração de modelos textuais ricos e diversificados refletem-se, por isso, na motivação e nas fragilidades evidenciadas pelos alunos. Os professores do Ensino Superior, por exemplo, manifestam frequentemente preocupações relativamente às competências de escrita dos estudantes, salientando dificuldades que vão além dos erros ortográficos e que se centram, sobretudo, na organização textual e frásica (Sousa et al., 2011). Estas evidências vêm reforçar a importância de um trabalho sistemático ao nível da leitura e da escrita, desde os primeiros anos de escolaridade, já que estas competências se revelam fundamentais não apenas na prossecução de estudos, mas também na vida profissional e pessoal (Sousa, 2015).

Tendo em conta que a escrita tende a ser encarada, em muitas salas de aula, mais como um instrumento de avaliação do que como um processo de aprendizagem e desenvolvimento, as oportunidades de os alunos experimentarem, aperfeiçoarem e consolidarem as suas competências de escrita ficam limitadas (Sousa, 2015). Devem ser implementadas práticas sistemáticas de avaliação formativa, que incluam feedback aos alunos como prática diária (McLean, 2022).

É neste contexto que se inscreve o presente estudo, que teve também como motivação pessoal o meu gosto pela escrita. Ao longo do meu percurso enquanto aluna, não senti um grande estímulo para desenvolver as minhas competências de escrita em sala de aula, além dos momentos de avaliação. Porém, esta ausência de estímulo não fez diminuir o meu interesse pela escrita e, em 2017, ingressei no curso de Jornalismo, no Ensino Superior. Mais tarde, apesar de ter concluído este curso, percebi que o meu lugar era na Educação Básica e, ao confrontar-me com as dificuldades na escrita, não só de alunos do 1.º e 2.º ciclo, mas também de colegas de curso, senti a necessidade de aprender mais sobre o ensino da escrita.

Como futura professora, vejo na promoção da competência escrita uma responsabilidade pedagógica. Acredito que a melhoria da escrita exige um ensino explícito e intencional, que inclua estratégias específicas, nomeadamente a utilização de textos diversificados e com qualidade linguístico-textual como modelo, para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Pretendo, então, com esta investigação, refletir sobre práticas que potenciem a melhoria da produção escrita dos alunos.

5.2. Definição do problema e de objeto de estudo

Para a presente investigação, foi definida a seguinte problemática: **“O texto literário como modelo para a escrita: um estudo de caso no 3.º ano do 1.º CEB”**, tendo-se identificado como objetivo geral do estudo **analisar a influência do texto literário na qualidade da produção escrita de alunos do 3.º ano**.

Com o objetivo geral definido, surgiram algumas questões orientadoras, a saber: **i)** qual é o impacto do ensino explícito em torno do texto literário para a melhoria da coesão e coerência textual das produções escritas dos alunos?; **ii)** de que forma a exploração explícita da linguagem do texto literário modelo contribui para o enriquecimento lexical das produções escritas dos alunos?; **iii)** de que forma um *input* linguístico-textual de qualidade influencia a estrutura das produções escritas dos alunos?; e **iv)** de que forma as rotinas e hábitos de leitura dos alunos influenciam a qualidade das suas produções escritas?

Ambicionando dar resposta às questões levantadas, delineei três objetivos de investigação, face à problemática definida: **i)** analisar o impacto do ensino explícito em torno do texto literário na melhoria da coesão e coerência textual das produções escritas dos alunos; **ii)** avaliar de que forma a exploração explícita da linguagem dos textos literários contribui para o enriquecimento lexical das produções escritas dos alunos; **iii)** comparar a estrutura textual das produções escritas dos alunos antes e depois da exploração de textos literários como modelo de escrita; e **iv)** analisar a influência das rotinas e hábitos de leitura dos alunos na qualidade das suas produções escritas.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

Na presente secção, apresenta-se o quadro teórico de referência que suporta o estudo desenvolvido, com a seguinte organização: i) Educação Literária, em que é descrita a importância da exploração do texto literário em sala de aula; ii) Relação entre a Leitura e a Escrita, em que são apresentados estes domínios do Português como indissociáveis, apesar de terem processos de ensino e aprendizagem diferentes; e iii) Ensino da Escrita, em que é explicitada a pertinência do ensino explícito, sistemático e partilhado da escrita a partir da leitura e da compreensão de textos literários.

6.1. Educação Literária

Os benefícios da leitura são bem conhecidos. Os estudos mostram a relação entre a leitura e a trajetória académica, quer no ensino básico quer mais tarde (Araújo & Costa, 2023). A educação literária é vista como transformadora do leitor a vários níveis (Fialho, 2019) e são várias as evidências sobre a pertinência da exploração do texto literário para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. No entanto, as práticas pedagógicas comuns continuam a recorrer ao texto literário apenas para introduzir atividades linguísticas e não como *input* para o planeamento de tarefas encadeadas de ensino e aprendizagem (Teberosky, 2020).

Além disso, é frequente que, nas salas de aula, os alunos trabalhem o texto literário apenas em excertos e não na sua globalidade, comprometendo a ligação entre o aluno e a obra literária (Balça, 2023). De acordo com Sousa et al. (2011), os excertos dos textos literários são retirados do seu contexto enunciativo, que ajudaria a compreender o sentido do texto. Ora, se a competência leitora e a competência literária resultam do cruzamento entre o texto do autor e as suas experiências pessoais e conhecimentos prévios, então, ao serem utilizados, predominantemente, textos fragmentados, é limitada a possibilidade de os alunos desenvolverem uma compreensão plena da obra, bem como de se relacionarem, de forma mais profunda, com os seus temas, personagens e contextos (Balça, 2023).

São as experiências de vida do leitor que concorrem para a leitura que o leitor faz do texto literário, permitindo-lhe construir sentidos próprios a partir da sua interação com o texto. Nesse processo, o leitor dispõe-se a “fazer as suas próprias escolhas no bosque narrativo” e as suas vivências, referências e emoções convidam-no a realizar “passeios imaginários fora do bosque” (Balça, 2023, p. 6).

As crianças provenientes de contextos social e culturalmente desfavorecidos, muitas vezes familiarizadas apenas com o discurso primário, dominante na esfera familiar, enfrentam maiores dificuldades no acesso ao discurso secundário, do contexto escolar (Sousa et al., 2011). Também as crianças com antecedentes migratórios podem produzir textos lexicalmente menos ricos na sua língua de herança (Flores et al., 2024).

Então, quanto mais distantes as crianças estiverem da cultura escrita, maiores serão os desafios na apropriação do modo escrito (Sousa & Lourenço, 2014). Assim, de acordo com Hindman et al. (2015), a exploração de textos literários de qualidade e com uma linguagem cuidada expõe as crianças a vocabulário e a estruturas linguísticas mais complexas do que aquelas a que teriam acesso no seio familiar.

Cabe ao professor escolher textos literários de qualidade, apropriados ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural dos alunos e tendo em conta a sua faixa etária e os seus interesses (Sousa et al., 2011). Importa também que os textos literários sejam diversificados, pois é no confronto com diferentes tipos de linguagens que as crianças vão começando a construir a sua identidade enquanto leitoras (Balça & Pereira, 2018). No entanto, segundo Sousa et al. (2011), não basta um *input* rico e variado, pois devem ser ensinadas, explicitamente, as características linguísticas e enunciativas.

A partir de um texto poderão realizar-se atividades encadeadas, que permitem o compartilhamento de cenários e interligação entre tarefas de leitura e de escrita, que se tornam interdependentes quando se relacionam com a oralidade na aprendizagem (Teberosky, 2020). As intervenções na linguagem oral também contribuem fortemente para o benefício da competência escrita, pelo que as atividades integradas são fundamentais, através da criação de uma comunidade textual em sala de aula, com a discussão de textos literários (Graham & Alves, 2021; Sousa & Lourenço, 2014). Esta leitura compartilhada é uma forma de “o adulto caminhar de mãos dadas com a criança ao longo dos textos” (Gabriel & Morais, 2017).

Segundo Teberosky (2010), as sequências de atividades que alternam leitura, oralidade e escrita começam pela leitura em voz alta para os alunos. Mas, mesmo antes de ser iniciada a leitura em voz alta, Sim-Sim (2007) defende que deve ser explicitado o objetivo da leitura do texto e devem ser ativados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, antecipando conteúdos com base no título e nas ilustrações. A linguagem

visual dos textos literários permite construir ideias coerentes a respeito do texto, auxiliando a interpretação (Balça & Pereira, 2018).

Através da comunidade de textos, são criados momentos de partilha e de construção de sentidos, nos quais os alunos estabelecem ligações entre a literatura e as suas vivências, assumem uma atitude crítica face ao que aconteceu na história e formulam juízos de valor (Balça & Pereira, 2018). Assim, partilhar leituras na sala de aula promove o desenvolvimento da Educação Literária, com a valorização das experiências e respostas pessoais dos alunos face ao texto lido/ouvido (Flecha & Mello, 2005; Balça, 2023). A leitura compartilhada, em sala de aula, permite desenvolver a compreensão leitora, oferecendo oportunidades para discutir o significado de palavras e de as integrar na rede de conhecimentos léxico-semânticos dos alunos (Gabriel & Morais, 2017).

Hindman et al. (2015) destacam que a formulação de hipóteses interpretativas sobre a obra literária permite a construção de competências inferenciais. Portanto, o desenvolvimento da competência literária permite a formulação de hipóteses interpretativas, o que envolve também a capacidade de preencher lacunas deixadas pelo texto literário, através do raciocínio inferencial (Balça, 2023). Através da leitura mediada pelo professor, do questionamento e da formulação de hipóteses interpretativas, os alunos são conduzidos para a compreensão de determinadas expressões utilizadas em sentido metafórico ou irónico, algo que, possivelmente, não aconteceria se as crianças lessem sozinhas (Gabriel & Morais, 2017).

Durante a leitura, as crianças recorrem às suas ideias prévias para darem sentido ao texto, podendo mesmo recorrer a outras obras já lidas, sendo que “o ato de leitura e de compreensão não é único nem solitário: os textos remetem a outros textos e a compreensão remete à memória” (Teberosky, 2010, p. 58). Toda esta leitura em diálogo, com o questionamento estratégico e frequente por parte do docente, também contribui para o desenvolvimento do vocabulário das crianças (Hindman et al., 2015). Mas, para que as crianças se apropriem do vocabulário e dos padrões linguísticos dos textos lidos, devem ser destacadas as estruturas que funcionam como modelos de língua (Sousa, 2015).

No final da leitura, além das questões sobre o texto lido, devem ser confrontadas as previsões feitas com o conteúdo do texto e proceder-se a releituras para uma melhor compreensão (Sim-Sim, 2007). De acordo com Teberosky (2010), podem ser feitas releituras com diferentes focos (estrutura, normas de construção da linguagem, procura de vocabulário, etc.). Portanto, a releitura dos textos ou de partes dos mesmos pode facilitar a compreensão e ajudar a reforçar os significados de algumas palavras. A maioria dos professores lê uma obra literária apenas uma vez, mas as crianças precisam de múltiplos contactos com o mesmo vocabulário, para se conseguirem apropriar das novas palavras e para as utilizarem, posteriormente, nas suas produções (Hindman et al., 2015).

Balça (2023) defende que se deve proporcionar tempo aos alunos para estes pensarem sobre os textos e conseguirem expressar o seu mundo interior através da palavra, oral ou escrita. Devem ser criadas situações de reescrita e listas de palavras a partir do texto, para facilitar a apropriação das formas da linguagem escrita (Teberosky, 2010). Portanto, a escrita é uma das práticas essenciais no estímulo de uma educação literária e um ambiente rico em escritos, com listas de palavras e produções dos alunos afixadas nas paredes, potenciará a apropriação do modo como se escreve (Sousa, 2015).

Assim, a partir da leitura, releitura, desconstrução e reflexão sobre os textos são criadas situações de escrita, que, por sua vez, serão depois objeto de análise e discussão. Os textos funcionam, por isso, como ponto de partida para a reflexão sobre a linguagem e as suas estruturas (Sousa et al., 2011).

6.2. Relação entre Leitura e Escrita

Vimos, então, que os textos podem ser pretexto para reflexão sobre a atividade de linguagem e a estrutura da língua e para o ensino da leitura e da escrita de forma integrada. Na verdade, a própria Educação Literária “nutre-se (...) de ações holísticas de interpretação do texto e de produção escrita, (...) que consente a imaginação nos atos de compreensão, interpretação e de expressão literária” (Balça, 2023, p. 5).

Quando o leitor, além de compreender o sentido do texto e de descobrir o seu contexto e finalidade, observa as formas linguísticas que nele são utilizadas, está a refletir sobre mecanismos de textualização e a desenvolver, simultaneamente, competências de

leitura e de escrita (Sousa et al., 2011). Portanto, devem ser implementadas práticas de sala de aula que potencializem esta relação entre leitura e escrita, para que os alunos leiam textos não apenas para a construção de sentidos, mas para se apropriarem também de índices textuais e linguísticos (Sousa, 2015; Barbeiro, 1999).

Sousa (2015) defende um trabalho centrado nos textos, com atividades sistemáticas de leitura e de escrita. Para uma melhor compreensão do texto lido, os alunos devem registrar as ideias principais, por exemplo, através de esquemas e anotações durante a leitura (Sim-Sim, 2007). Ou seja, quando se lê, presta-se atenção ao que se lê e procede-se à reescrita do que se lê, através da integração do texto do autor na produção textual (Sousa, 2015).

Porém, nesta perspectiva da leitura e da escrita como domínios indissociáveis, que permitem desenvolver a competência literária, a reescrita dos textos deve focar-se não apenas no conteúdo do texto, mas também na sua forma, através de um ensino explícito dos mecanismos usados nos textos literários (Sousa et al., 2013). Assim como “las relecturas y la elaboración de listas a partir de textos parecen ayudar a la visualización y conceptualización de unidades textuales” (Sepúlveda & Teberosky, 2011, p. 38), também as produções escritas dos alunos serão um reflexo da apropriação do vocabulário e modos de escrita dos textos de autor, usados como modelo (Sousa, 2015).

A leitura das produções escritas dos alunos e a formulação de comentários e apreciações às produções dos colegas, numa lógica de aprendizagem interpares, também constituem oportunidades de motivação para a escrita, através de um trabalho integrado entre leitura e escrita (Sousa, 2015). No fundo, os alunos leem textos literários para observarem estratégias linguístico-textuais e para refletirem sobre como se escreve e leem as suas produções escritas aos colegas e ao professor para, coletivamente, refletirem sobre o que foi escrito (Sousa et al., 2013).

Assim, ensinar competências de escrita e aumentar o tempo que os alunos passam a escrever contribui para uma melhor compreensão leitora (McLean, 2022). No entanto, apesar de a leitura e a escrita, em sala de aula, no âmbito da Educação Literária, interagirem e se alimentarem mutuamente, pois, a partir de um texto-fonte, são criadas situações de reescrita para facilitar a compreensão do funcionamento do sistema de escrita

(Teberosky, 2010), estes são, na verdade, dois processos distintos e, como tal, devem ser ensinados de forma diferente (Sousa & Lourenço, 2014).

A leitura não pressupõe apenas a decodificação das palavras escritas, através do domínio do princípio alfabético. Ler implica a compreensão do texto, num processo de reconstrução dos sentidos do texto, com base no conhecimento e experiência do leitor (Sousa & Costa Pereira, 2022). A escrita, por sua vez, é uma tarefa complexa que exige do aluno a mobilização e organização do seu conhecimento, para construir significado de forma clara, coesa e adequada ao género textual, ao propósito e ao destinatário. Requer a construção de frases complexas e variadas, conhecimentos de ortografia, gramática e pontuação e pressupõe etapas, nas quais o aluno planeia, escreve, avalia e edita o que escreveu (McLean, 2022).

6.3. Ensino da escrita

A escrita de textos tem-se revelado como uma das grandes dificuldades dos alunos, por apresentar padrões de organização léxico-gramaticais distintas do discurso oral. A grande maioria dos alunos tem tendência para fazer uma transcrição do oral para o escrito, sem questionar as diferenças entre os dois registos (Sousa, 2015), mas a linguagem usada na escrita não pode nem deve ser o espelho ou a transcrição da linguagem usada na oralidade (Gabriel & Morais, 2017; Sousa, 2019).

Na escrita, a diversidade de vocabulário utilizado é maior, bem como o cuidado para evitar a repetição de termos e para o uso da norma padrão da linguagem (concordância nominal e verbal, conjugação dos verbos, uso de pronomes, etc.). Ou seja, durante a escrita, o autor está mais consciente da escolha das palavras e, ao contrário da oralidade, em que existem aspetos compartilhados e implícitos no contexto, a formulação das ideias deve ser explícita, pois nem sempre o leitor está a par do contexto de escrita (Gabriel & Morais, 2017).

Portanto, apesar de a escrita e a oralidade se influenciarem mutuamente, são modalidades diferentes, com contextos e objetivos comunicativos também distintos. Os alunos devem entender a escrita não como um meio alternativo à oralidade, mas sim como um sistema com mecanismos linguísticos específicos, com maior densidade lexical e metáforas gramaticais (Baptista et al., 2011). Neste sentido, é necessário que, nas salas

de aula, haja um ensino explícito da escrita, com ativação de várias competências gráficas, ortográficas, compositivas, complementado com atividades de descoberta da linguagem dos textos escritos. As rotinas de leitura são necessárias, mas não suficientes para que se garanta que os alunos se apropriem das estruturas textuais, sintáticas e lexicais, imprescindíveis para a melhoria da competência escrita (Sousa et al., 2013).

A investigação mostra que, além da leitura de textos modelo, também o ensino processual é importante: ensinar a planificar, redigir, rever e editar os escritos. A (i) planificação é o subprocesso de gerar ideias, estabelecer objetivos e organizar a informação; ii) a textualização transforma os planos em texto; iii) a revisão consiste em avaliar as produções escritas e rever o texto, com vista à sua melhoria; e iv) a edição cuida da versão final e ajuda a dar sentido aos escritos, preparando-os para a publicação. Estes passos não têm de ocorrer sempre em sequência, podendo interagir entre si, ou seja, os alunos podem rever o que escrevem e reformular as suas ideias, voltando a planificar, por exemplo (Sousa, 2015).

De facto, a instrução explícita e sistemática das etapas de planificação, textualização, avaliação e revisão numa prática guiada, com modelos de escrita e *feedback* do professor têm efeitos positivos na escrita dos alunos (McLean, 2022; Graham & Alves, 2021). É este ensino explícito, partilhado e mediado pelo adulto, que contribui para a progressiva autonomia e qualidade textual dos alunos (Sousa & Lourenço, 2014).

O ensino da escrita deve ser feito, então, através de estratégias adequadas, com atividades que abordem a estrutura e a linguagem dos textos. Nesse sentido, e tal como vimos acima, o texto literário assume-se como um *input* fundamental para o trabalho explícito e sistemático, com vista à melhoria do ensino da escrita (Graham & Alves, 2021; Sousa et al., 2013). Através de leituras múltiplas de textos modelo, devidamente selecionados pelo docente, atendendo à sua qualidade linguístico-textual, os alunos descobrem estratégias textuais e estilísticas, tomam consciência das especificidades da linguagem escrita e inspiram-se para as suas próprias produções textuais (Sousa, 2015).

Podemos verificar, assim, a utilidade da literatura infantil para o ensino da linguagem escrita. As próprias releituras e listas de palavras a partir de textos ajudam os alunos a visualizar a estrutura destas unidades textuais (Sepúlveda & Teberosky, 2011). De facto, há evidências de que o trabalho em torno da literatura favorece o

desenvolvimento da linguagem e da competência discursiva, nomeadamente na produção de textos coerentes e coesos (Sousa et al., 2013).

A leitura de textos modelo deve ser acompanhada de reflexão sobre as suas estruturas linguísticas, nomeadamente a construção das personagens, do espaço e do tempo; os conectores discursivos e as relações causais (Parracho & Sousa, 2012). É esta familiarização dos alunos com a linguagem escrita, desde as suas fórmulas da linguagem, aos marcadores discursivos e às estruturas gramaticais, que contribui para a melhoria progressiva na escrita (Sepúlveda & Teberosky, 2011).

Segundo Sim-Sim (2007), os textos narrativos, com as suas histórias curtas e adequadas aos interesses das crianças, são pertinentes para explorar a construção de sentidos do texto e para estimular o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a formulação de hipóteses e a apreciação valorativa do texto. Por ter sequências narrativas, descritivas, dialogais, o texto narrativo também permite a abordagem de outros géneros textuais e o ensino de estratégias de escrita (Sousa et al., 2013). Além disso, as narrativas cativantes também auxiliam os alunos a compreender o significado de palavras novas em diferentes contextos (Hindman et al., 2015).

Apesar de ser de aquisição precoce do ponto de vista da oralidade, a verdade é que as crianças têm revelado dificuldades na produção de textos narrativos (Sousa et al., 2013). As narrativas organizam-se segundo uma estrutura causal-temporal e as crianças começam por seguir uma sequência temporal dos acontecimentos, enquanto as relações causais, fundamentais para a construção de narrativas coesas e coerentes, emergem mais tarde. Também a complexidade sintática das narrativas vai evoluindo, sendo que, inicialmente, as crianças utilizam maioritariamente orações coordenadas e, só numa fase posterior, começam a incorporar orações subordinadas na construção de narrativas que vão além da simples sequência linear dos acontecimentos (Flores et al., 2024).

Assim, importa promover a leitura de obras literárias com a finalidade de observar o texto e as estruturas narrativas. Através da exploração da estrutura da narrativa, as crianças têm acesso a um modelo de texto bem estruturado, em que se enquadram as várias características de um texto narrativo de forma coerente (Graham & Alves, 2021; Sousa, 2010). A estrutura permite que os acontecimentos e as personagens se desenvolvam ao longo do tempo e do espaço, num texto com introdução,

desenvolvimento e conclusão. Um dos aspetos centrais é a presença de relações de causalidade, que indicam a sequência temporal dos acontecimentos e permitem a coerência e a coesão textual, pela conexão lógica das ações narradas (Sousa, 2010).

As práticas de sala de aula devem levar os alunos a entender que a descrição de espaços e de personagens é importante para a construção de uma boa história (Sousa et al., 2011). Devem assegurar a coerência entre o tema, os objetivos comunicativos e o leitor, através de uma integração harmoniosa entre o plano interno – as ideias do autor – e o plano externo – o texto apresentado ao leitor. Além disso, o trabalho explícito da escrita deve focar também na coesão textual, através de recursos linguísticos para estabelecer conexões entre as diferentes partes do texto (Sousa, 2015).

A promoção da escrita em contexto escolar deve assentar ainda numa abordagem que valorize simultaneamente a partilha, a reflexão e a colaboração. A análise e a apreciação das produções textuais constituem oportunidades para observar o desenvolvimento da competência escrita nos alunos, permitindo-lhes tomar consciência do seu percurso e do trabalho necessário para aperfeiçoarem os seus textos (Sousa et al., 2013). Neste processo, a sala de aula deve ser concebida como uma comunidade de leitores/escritores, a partir de um património comum de textos. Os alunos leem os textos de autores, leem também as suas produções textuais e ouvem as dos colegas, aprendendo a refletir e a formular opiniões, de acordo com os parâmetros de construção de um “bom” texto (Parracho & Sousa, 2012).

Esta comunidade de turma, com a partilha e reflexão sobre os escritos, aliada às oportunidades frequentes de escrever e ao *feedback* dos pares e do professor, contribui para melhorar o ensino da escrita (Sousa, 2015). Segundo Teberosky (2020), deve ser promovida a interação entre os alunos, com distribuição de papéis, na escrita colaborativa de textos (um aluno dita e o outro escreve, por exemplo). O ditado para o adulto ajuda os alunos a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita e a diferenciar, por sua vez, as especificidades de cada um dos registos. No fundo, devem ser organizadas sequências didáticas estruturadas, com objetivos explícitos para os alunos, que integrem projetos de leitura e escrita. Através do trabalho individual, em pares ou em pequenos grupos, os alunos devem abordar, de forma integrada, os vários domínios de aprendizagem, desenvolvendo as suas competências linguísticas (Sousa, 2015).

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' '

No presente capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas do estudo, nomeadamente a sua natureza, a caracterização dos participantes da amostra, os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados e ainda os princípios éticos do processo de investigação.

7.1. Natureza do Estudo

A presente investigação é um estudo de caso, com princípios de investigação-ação, de natureza essencialmente qualitativa. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), um estudo de caso é o estudo de um objeto (caso), no contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência, numa lógica de construção de conhecimento. Assim, a presente investigação partiu de uma problemática identificada num contexto de vida real, através de sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos.

Sendo um estudo de caso, esta investigação assume um caráter holístico, por procurar abranger o caso em estudo na sua globalidade, com a interpretação dos sentidos das ações e das relações sociais, e por ser suportado por uma variedade de fontes de evidência (Cardoso & Rego, 2017). Para isso, optei pela triangulação dos dados, de diferentes fontes, para conseguir obter um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno em análise (Meirinhos & Osório, 2010).

Com base nos objetivos do estudo, optei por uma metodologia qualitativa, a partir da qual eu pudesse conhecer uma realidade específica e, mais do que testar alguma teoria, construir conhecimentos a partir do trabalho de campo e de análise e interpretação dos dados. Nesse sentido, ao longo da investigação, o meu papel não foi o de uma mera observadora passiva, pois pude assumir uma variedade de papéis, interagindo com os participantes e recolhendo informação pertinente, para compreender a realidade em estudo (Coimbra & Martins, 2013).

O estudo é baseado também em princípios de investigação-ação, uma vez que, segundo Cardoso e Rego (2017), esta metodologia permite melhorar a qualidade da ação

e do processo de ensino-aprendizagem, no caso da educação. No entanto, para ser considerado um estudo de investigação-ação, é necessário um processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), com reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, ao longo de uma espiral autorreflexiva de ciclos. Apesar de o presente estudo ter como principal objetivo estudar o papel do texto literário como modelo de escrita e, portanto, intervir no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, a verdade é que, dado o curto período de intervenção, não é possível realizar vários ciclos, tal como um estudo de investigação-ação pressupõe.

7.2. Caracterização dos participantes

O estudo foi realizado com um grupo de participantes de uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por um total de 20 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade. Os alunos desta turma (10 raparigas e 10 rapazes) corresponderam, então, à amostra de participantes, com a qual se realizou o período de observação participante e de intervenção, no âmbito da PES II (2025).

Os alunos pertencem a uma escola pública situada num contexto social desfavorecido, num bairro da periferia de Lisboa. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, sendo que apenas três alunos têm nacionalidade estrangeira: dois de nacionalidade brasileira e um aluno recém-chegado da Guiné-Bissau, ainda em fase de adaptação ao novo contexto escolar, linguístico e sociocultural. Dos alunos portugueses, apenas quatro são filhos de pais portugueses, pois os restantes, apesar de terem nascido em território nacional, são filhos de pais imigrantes, maioritariamente oriundos dos PALOP. Assim, o crioulo é a língua materna de muitos dos alunos.

Destaca-se, ainda, a presença de um aluno de 12 anos que, além de ter reprovado no 1.º ano de escolaridade, esteve fora do sistema educativo durante cerca de um ano e meio – situação que acentuou as suas dificuldades de integração e aprendizagem.

Do ponto de vista socioeconómico, seis alunos estão inseridos no escalão A da Ação Social Escolar (ASE), que garante o maior nível de apoio, incluindo refeições

escolares gratuitas, e cinco alunos pertencem ao escalão B, beneficiando de apoio parcial. Há ainda alunos que, apesar de se encontrarem em situações de dificuldades socioeconómicas, não têm acesso a qualquer benefício da ASE, por falta de entrega da documentação necessária.

Importa também referir que quatro alunos estão sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), na sequência de situações relacionadas com negligência, violência e/ou períodos prolongados de absentismo escolar. Este conjunto de fatores evidencia a complexidade do contexto educativo em causa e reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas (Dec. Lei n.º 54/2018), ajustadas à diversidade linguística, cultural e social do grupo-turma, defendidas no projeto educativo do agrupamento (Projeto Educativo, 2023).

7.3. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Como a presente investigação consiste num estudo de caso, deve ser o próprio objeto (caso) e o seu contexto, bem como o problema, os objetivos e as questões orientadoras, a indicar ao investigador os melhores instrumentos a utilizar e a informação a recolher. Visando o presente estudo aferir de que modo o ensino explícito do processo de escrita, com *inputs* linguístico-textuais de qualidade, desenvolve a competência textual, torna-se evidente a pertinência da aplicação de um pré-teste e de um pós-teste, com a comparação das produções textuais dos alunos, antes e depois da intervenção (Apêndice A).

Para a primeira avaliação da competência escrita de texto, foi pedido aos alunos para, após a observação de uma sequência de imagens previamente selecionada, redigirem um texto narrativo. Após a análise das produções escritas das crianças, procedeu-se à conceção de uma intervenção didática, tendo sido tomados como indicadores de desenvolvimento a coerência, a coesão, a estrutura e a linguagem utilizada nos textos. No final da intervenção, procedeu-se novamente à recolha das produções textuais dos alunos, a partir da mesma sequência de imagens, tendo sido seguida a mesma metodologia.

Tendo em consideração que, ao longo de toda a investigação, assumi uma postura próxima em relação aos dados e aos intervenientes, optei pelo registo não apenas das minhas observações nas notas de campo, face à realidade em que participava, mas, sobretudo, das minhas reflexões sobre o que via e ouvia. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o diário de bordo é um bom instrumento para o registo dos processos e procedimentos da investigação, dada a vulnerabilidade da nossa memória, pois é onde todos os dados se mantêm vivos.

Durante o período de observação participante, foram recolhidos dados sobre a prática pedagógica da professora cooperante, no âmbito da leitura e da escrita e da utilização do texto literário como modelo de escrita. Também foi utilizado o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados (Apêndice B), para posterior análise dos hábitos de leitura dos alunos e do seu impacto na qualidade das suas produções escritas.

Em relação à análise dos dados obtidos, procedeu-se à análise de conteúdo. De acordo com Cardoso e Rego (2017), a análise de conteúdo revela-se fundamental, pois permite fazer inferências interpretativas, com vista à explicação e compreensão dos factos e fenómenos sociais. Assim, foi analisado o conteúdo dos vários dados recolhidos, como i) as produções escritas dos alunos; ii) os registos do diário de bordo e notas de campo; e iii) as respostas dos alunos ao questionário aplicado sobre hábitos de leitura.

Será ainda apresentada a análise quantitativa de alguns dos dados, nomeadamente dos hábitos de leitura e das avaliações das produções escritas dos alunos. Porém, importa destacar que, apesar da apresentação quantitativa de alguns dados, através de gráficos e de tabelas, o estudo não deixa de assumir a natureza qualitativa, pois toda a recolha dos dados foi qualitativa. De acordo com Bento (2012), os investigadores qualitativos procuram compreensão do contexto real em vez de análise estatística, mas, por vezes, também podem recorrer a técnicas quantitativas.

Tendo em conta os objetivos do estudo e a natureza metodológica adotada, a investigação desenvolveu-se em várias fases:

- 1) Diagnóstico inicial e caracterização da turma – com a aplicação de um questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos (Apêndice B); recolha e análise das produções iniciais (pré-teste), a partir de uma sequência de

imagens; e identificação de dificuldades ao nível da coesão, coerência, estrutura e linguagem utilizada;

- 2) Seleção de textos literários e exploração orientada dos aspetos estruturais e linguísticos – com discussão coletiva sobre o conteúdo e a forma do texto; atividades de escrita orientada, com base no texto modelo; criação de listas de palavras com vocabulário do texto; recontos orais e escritos; elaboração de cartazes coletivos, com adjetivos e formas de abertura da narrativa; etc.
- 3) Avaliação final e análise dos resultados – com a recolha e análise das produções finais dos alunos, a partir da mesma sequência de imagens (pós-teste), para aferir a evolução dos alunos, no que diz respeito à coesão, coerência, estrutura do texto narrativo e diversidade lexical.

7.4. Princípios éticos do processo de investigação

Ao longo do trabalho investigativo, foram contemplados os princípios de natureza ética que devem constar num trabalho académico sujeito a publicação, de acordo com os princípios e orientações que constam no Código de Conduta Ética na Investigação (2018) do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED).

A integridade de todos os participantes foi respeitada e protegida, não havendo a sobreposição dos interesses da investigação aos direitos dos sujeitos envolvidos. Tendo a amostra sido constituída por sujeitos menores, obteve-se o consentimento informado e esclarecido dos Encarregados de Educação (Apêndice C) e das próprias crianças oralmente. Além disso, foi mantida a confidencialidade e o anonimato da instituição e dos participantes do estudo. Os resultados da investigação foram usados para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

8. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Com base na análise das produções escritas dos alunos e em toda a minha intervenção pedagógica centrada na exploração de textos literários, serão apresentados e discutidos, nesta secção, os principais resultados desta investigação, a partir das questões orientadoras definidas e em articulação com a fundamentação teórica apresentada.

i) Qual é o impacto do ensino explícito em torno do texto literário para a melhoria da coesão e coerência textual das produções escritas dos alunos?

Nas produções iniciais, a maioria dos textos dos alunos seguiu uma progressão linear e cronológica, com um encadeamento de ideias pouco estruturado. Observou-se o uso quase exclusivo de orações coordenadas, ligadas essencialmente pelo conector “e”, o que acabou por tornar os textos repetitivos. As ações sucederam-se de forma sequencial, mas sem relações lógicas claras, evidenciando uma coesão frásica frágil.

“(...) e a sua dona dise luci vamos pasiar na rua e Ele foi e quanto Ele vio Alana e se sujou todo e a sua dona dise (...)” (Apêndice A – pré-teste da aluna K. C.)

Os conectores discursivos mais elaborados, como os explicativos, causais ou concessivos, foram quase inexistentes. Em alguns casos, os alunos chegaram mesmo a utilizar conectores pouco adequados na linguagem escrita, como “pronto” ou “do nada”, o que revelou a transferência direta do registo oral para a escrita.

“ele nem viu a poça que estava a sua espera pronto, se sujou todo” (Apêndice A – pré-teste da aluna L. P.)

“E ele estava a brincar e do nada espalase (...)” (Apêndice A – pré-teste do aluno D. C.)

Nas produções finais, há uma redução do registo oral, ainda que se mantenham alguns vestígios, como o uso dos pronomes pessoais - “deixou ele” (Apêndice A – análise do pré-teste da aluna V. R.). Esta evolução revela uma crescente apropriação das especificidades da linguagem escrita, algo essencial para alunos oriundos de contextos distantes da cultura letrada e com tradição oral forte, como destacam Sousa et al. (2011) e Sousa e Lourenço (2014). A minha intervenção baseou-se na exposição continuada e mediada a textos literários de qualidade, com a exploração de estruturas sintáticas complexas e de linguagem mais cuidada (Barbeiro, 2020), por isso, e tal como sugerem

Hindman et al. (2015), esta exposição a textos literários de qualidade poderá ter contribuído para a construção progressiva de competências de escrita.

A pontuação também foi um dos aspetos mais problemáticos nas produções iniciais: muitos textos foram apresentados num único bloco de texto, sem qualquer sinal de pontuação, comprometendo a fluidez e a clareza textual. Mesmo quando havia tentativas de segmentação textual, esta era feita de forma incorreta: com uso de barras ou hífen em vez de parágrafos; cortes entre frases com separação de ideias, através de sinais de pontuação ou parágrafos desnecessários.

“ Era uma vez um cão abandonado ele não tinha família mas num dia o cão foi andar na rua e sem querer.

Pissou em uma posa de lama mas um rapas estava a passear e viu o cão na lama e sentiu bomdade nele (...)” (Apêndice A - pré-teste da aluna L. R.)

“Ele pulou na possa demoro e Ele susou todo | depois a dona do cão viu e disse cão vamos tumar um banho” (Apêndice A – pré-teste do aluno G. P.)

“- No dia de verão, a Mariana estava a bricar com o floco, a Mariana jogou a bola para o floco pegar.

- Mais qualdo ia pegar, caiu em cima da lama e não gosto (...)”

(Apêndice A – pré-teste da aluna A. G.)

Em termos de coesão referencial, notou-se a repetição constante dos mesmos nomes de personagens, sem recurso a substituições por pronomes ou a mecanismos de substituição lexical, o que tornou a leitura redundante e pouco fluida. Além disso, algumas produções apresentaram incoerências internas, como a ausência de correspondência entre o título e o assunto do corpo do texto ou a falta de coerência entre a sequência de imagens, que serviu como indutor de escrita, e o conteúdo do texto escrito.

“O título – “O cão que não toma banho” – sugere uma personagem que, por não tomar banho, se espera que ande sempre suja. No entanto, a narrativa inicia com a afirmação de que o Luki “era sempre limpinho”, o que contraria a ideia sugerida no título” (Apêndice A - análise do pré-teste da aluna L. P.)

“Falta de coerência entre o texto e as imagens, já que em nenhum momento é referido o banho do cão no texto, que está bastante explícito nas imagens. Em vez disso, o aluno refere a existência de uma armadilha. (Apêndice A - análise do pré-teste do aluno D. C.)

Nas produções finais, a maioria dos textos passou a apresentar um fio condutor claro, com ações logicamente encadeadas e relações causais evidentes. A articulação entre os acontecimentos e as personagens foi, de uma forma geral, mais cuidada e notou-se uma

preocupação em organizar as ideias de forma lógica e sequencial, ainda que persistissem dificuldades na construção de frases complexas ou no encadeamento de várias ideias numa só frase ou sem conectores apropriados.

Numa das atividades de aperfeiçoamento de texto (Apêndice D), de um reconto escrito da obra literária “Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias”, produzido por uma aluna, foi discutida a repetição da palavra “avô”.

“Dois alunos contaram as vezes que esta palavra aparecia no texto (nove vezes), o que foi confirmado por um terceiro aluno, que comentou que o texto estava repetitivo e cansativo”.
(Notas de campo, 20 de maio de 2025)

No seguimento desta descoberta, falámos sobre estratégias para evitar este tipo de repetições. Uma sugestão foi a criação de nomes próprios para a neta e para o avô, mas expliquei que, apesar de ser uma ótima sugestão para um outro texto narrativo, neste caso, por se tratar de um reconto escrito da obra literária, não podíamos inventar informação.

“- Já sei! Podemos substituir por “ele” – G. P.”. (Notas de campo, 20 de maio de 2025)

Este episódio evidencia a importância das atividades de revisão partilhada na construção da consciência linguística dos alunos (Santana, 2009), permitindo-lhes identificar repetições excessivas e refletir sobre estratégias de coesão referencial. Estes progressos revelam a necessidade de um trabalho intencional e orientado com os textos literários enquanto modelos linguísticos (Graham & Alves, 2021), permitindo que os alunos observem, reflitam e se apropriem dos mecanismos de coesão e coerência textuais, como defende Sousa (2015).

Depois de termos corrigido os parágrafos e pontuação em falta e de substituímos a palavra “avô” por pronomes e outros mecanismos de coesão referencial, refletimos sobre as frases do texto, com o objetivo de perceber se estas faziam, ou não, sentido e se estavam coerentes com a história original, que já tinha sido trabalhada na íntegra.

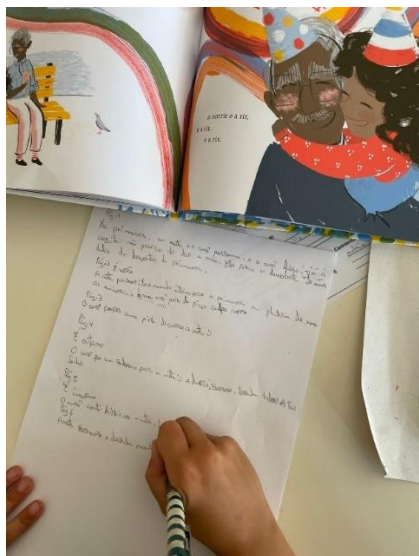
“- A última frase (“A neta segura a mão do avô”) não faz sentido, porque o avô já tinha morrido, então ela não pode segurar a mão dele!” – L. V.”

“Mas essa frase está no final do livro também, por isso é que eu escrevi assim! – A. R.
(autora do texto)”

(Notas de campo, 20 de maio de 2025)

Figura 1

Aluna a utilizar o texto literário como modelo para organizar o seu reconto escrito.



Nota. Obra literária “Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias”, de Joseph Coelho.

Este confronto de perspectivas levou-nos a uma discussão sobre a natureza dos textos literários, que, muitas vezes, recorrem à linguagem simbólica e a mensagens implícitas. Relembrámos o momento em que, na obra literária, percebemos que o avô morreu: a frase “mas algumas histórias são silenciosas...”, acompanhada pela ilustração do cadeirão vazio e da neta com uma expressão triste. A linguagem visual, de acordo com Balça e Pereira (2018), também auxilia a interpretação e permite construir ideias coerentes sobre o texto.

A leitura de obras na íntegra durante a minha intervenção, ao invés de excertos fragmentados, poderá ter facilitado a construção de um fio condutor e coerente nas narrativas dos alunos, pois também eles estabeleceram relações mais profundas com os temas, personagens e contextos dos textos literários trabalhados (Balça, 2023).

Ao longo da minha intervenção, também fui dando importância à coerência textual. Por exemplo, numa atividade em que os alunos tinham de construir um texto narrativo em grande grupo, a partir de uma sequência de imagens (Apêndice D), fui alertando para a importância de se assegurarem de que todas as ideias apresentadas iam ao encontro do que já tinha sido escrito previamente. Além disso, sempre que em alguma produção escrita surgia uma contradição ou lacunas em termos de sentido e/ou coerência,

fornecia *feedback* imediato e/ou pedia ao aluno para partilhar o seu texto com um colega, para que este lhe fizesse perguntas e identificasse possíveis incoerências.

Esta prática de revisão e reflexão colaborativa, defendida por Sousa (2015), incentivou os alunos a assumirem uma postura mais crítica e consciente da sua escrita, reconhecendo que o leitor não dispõe do mesmo contexto mental do autor, sendo por isso necessário garantir a explicitação das ideias e a coerência global do texto, tal como defendem Gabriel e Morais (2017).

Nas produções finais notou-se uma melhoria na escrita dos alunos, em termos de organização interna, estrutura sintática e encadeamento lógico. Apesar de as orações coordenadas continuarem a predominar, já se observaram orações mais complexas, ainda que com alguns erros de concordância, como subordinadas adverbiais e temporais, que indicam uma maior complexidade sintática e capacidade de expressar relações causais, temporais e condicionais (Sousa, 2010; Flores et al., 2024).

“Correndo tanto com tanta pressa esbaldou-se numa poça de lama”
(Apêndice A – pré-teste do aluno E. B.)

“(…) ela era a mais bonita de todos só que se ela se sujou ela para de ser bonita!”
(Apêndice A – análise do pré-teste da aluna V. R.)

Além disso, observaram-se tentativas de construção de orações relativas, que são estruturas mais complexas e indicadoras de uma progressão na escrita, com um maior domínio da subordinação e da coesão referencial (Flores et al., 2024).

“Num belo dia de primavera, um cão chamado Simba. Que andava na rua a passear e a brincar a corrida” – a aluna quis construir uma oração complexa, mas acabou por isolar a oração relativa, como se fosse uma nova frase, comprometendo a fluidez sintática.
(Apêndice A – análise do pré-teste da aluna D. L.)

A utilização de conectores discursivos como “quando”, “enquanto” ou “porque” contribuiu para diversificar os marcadores de coesão e para reduzir a repetição excessiva do conector “e” – o único conector para adicionar as ideias em muitas das produções iniciais analisadas. Acresce a qualidade textual derivada das relações semânticas estabelecidas – “quando” e “enquanto” são marcadores de seleção e espessamento temporal e “porque” é um marcador de causalidade (Sousa, 2010) – e uma organização mais madura da narrativa, segundo o princípio temporal causal (Todorov, 1973).

“**Quando** passava pela rua saltou noma poça de lama. E acabou por ficar todo sujo (...)”

(Apêndice A – análise do pré-teste do aluno F. R.)

“(...) Então levou o balo a banheira, **enquanto isso** ela disse: (...)” – permitiu introduzir duas ações simultâneas – enquanto a dona levava o cão para a banheira, decorria a fala da personagem”.

(Apêndice A – análise do pré-teste da aluna V. R.)

Estas melhorias poderão ser o resultado direto de práticas de leitura e escrita integradas, orientadas por sequências didáticas estruturadas, com os textos literários como ponto de partida para a reflexão sobre a linguagem (Teberosky, 2020; Sousa et al., 2011).

A leitura mediada, seguida de discussão e reescrita, permitiu aos alunos reconhecer e aplicar modelos de estrutura e linguísticos, contribuindo para a melhoria da coesão e coerência dos seus textos (Barbeiro, 2024). Esta mediação ocorreu, de forma sistemática, através das horas do conto semanais e de outros momentos de exploração de textos literários. Nestas ocasiões, além de os alunos ouvirem a leitura expressiva da história – com vozes diversificadas consoante as personagens e pausas estratégicas para questionamento, captando a atenção e facilitando a compreensão -, também acompanhavam o texto projetado no quadro, seguindo visualmente a linguagem escrita.

Posteriormente, no âmbito do “Caderno de Leitor/Escritor”, uma dinâmica semanal implementada durante a minha intervenção, cada aluno escolhia uma atividade de exploração do texto literário – ilustração da personagem favorita; lista de palavras bonitas, interessantes, desconhecidas, etc.; reescrita da história; caracterização de uma das personagens; etc. (Apêndice D). Para isso, cada aluno recebia uma cópia do texto literário, que podia reler e consultar quantas vezes quisesse, durante a realização da tarefa escolhida. Estas são práticas que permitem que os alunos se apropriem gradualmente de vocabulário, estratégias textuais e retóricas, que observaram nos textos literários, num ensino integrado da leitura e da escrita (Sousa, 2015; Teberosky, 2010).

Nas produções finais, as ideias passaram a estar mais encadeadas entre si e segmentadas em parágrafos. Mesmo nos casos de uma noção de parágrafo ainda não consolidada, verificou-se uma melhoria na pontuação, com um uso mais adequado de pontos finais e vírgulas e ainda da pontuação do discurso direto. De acordo com Sousa

(2019), a introdução da fala das personagens é um elemento importante na construção da coerência global do texto, aproximando a escrita das crianças da dos autores.

Em alguns casos, textos que, inicialmente, eram constituídos por um único bloco de texto, deram lugar a textos com quatro parágrafos, dizendo cada parágrafo respeito a uma das quatro imagens da sequência que serviu como indutora de escrita. Este tipo de segmentação revela um maior domínio da organização textual e uma compreensão progressiva da estrutura narrativa e das suas convenções (Sim-Sim, 2007; Sousa, 2015).

Durante a minha intervenção, na atividade de aperfeiçoamento de uma produção escrita de uma aluna (Apêndice D), a função e marcação visual dos parágrafos foram aspetos discutidos. Como durante a análise do texto, a pares, alguns alunos tinham identificado a falta de parágrafos, optei por abordar a organização do texto em parágrafos em grande grupo, questionando para que servem e quando os devemos assinalar. Algumas respostas dos alunos indicavam que os parágrafos surgiam quando se indentava o texto, outras associavam os parágrafos ao ponto final. Nesse momento, utilizei um exemplo do reconto para mostrar que nem sempre um ponto final implica a mudança de parágrafo.

“- É quando mudamos de ideia!” – A. G.”

“Pedi, então, que os alunos sugerissem momentos no texto para serem feitos parágrafos e, enquanto discutíamos ideias, uma aluna ia assinalando a necessidade de parágrafos utilizando um “P”.”
(Notas de campo, 20 de maio de 2025)

Portanto, verificou-se uma melhoria ao nível da segmentação do texto em parágrafos, resultado do trabalho explícito sobre a sua função e marcação visual. Através de discussões em grande grupo e de momentos de escrita coletiva, os alunos foram desenvolvendo uma maior consciência sobre a importância dos parágrafos na organização e na clareza do texto, o que lhes permitiu aplicar esse conhecimento nas suas produções escritas de forma cada vez mais autónoma.

ii) De que forma a exploração explícita da linguagem do texto literário modelo contribui para o enriquecimento lexical das produções escritas dos alunos?

Relativamente à segunda questão orientadora, os resultados obtidos ao longo da intervenção revelam progressos ao nível da expressividade, variedade e sofisticação do vocabulário utilizado nas produções dos alunos.

Nas produções iniciais, observou-se uma escrita com pouca diversidade lexical, grupos nominais simples, com poucos adjetivos, e um escasso desenvolvimento do interior das personagens. Embora existissem indícios de invenção e de alguma capacidade imaginativa – com ideias que iam além da sequência de imagens fornecida -, os textos revelavam-se limitados no que diz respeito à riqueza lexical e à construção descritiva. As personagens, e as suas emoções, foram pouco desenvolvidas, com um vocabulário essencialmente concreto, funcional e descritivo, sem grande expressividade.

Já nas produções finais, constata-se uma evolução notória na escolha e uso das palavras. A adjetivação foi mais frequente e, em alguns casos, foi dupla e tripla, deixando de ser meramente descritiva para passar a ter um valor expressivo na construção de atmosferas narrativas na caracterização emocional das personagens. Observou-se um esforço na representação do interior das personagens – os seus sentimentos, motivações e estados de espírito – que vão sofrendo transformações ao longo da narrativa, com o desenrolar dos acontecimentos. Esta sensibilidade para a mudança emocional das personagens revela um aprofundamento do olhar narrativo e mais maturidade na forma como os alunos pensam e constroem os seus textos.

“Desenvolvimento emocional da personagem “o cão volta assustado, sujo e triste” – uso de tripla adjetivação”
(Apêndice A – análise do pós-teste da aluna L. V.)

“Uso de dupla adjetivação expressiva no final “limpo e brilhante” – um progresso lexical, comparativamente ao “triste” e “feliz” do primeiro texto.”

(Apêndice A – análise do pós-teste da aluna B. P.)

“O cão passa de ansioso a dorido e, no final, pronto e bonito – transformação interna e mudança emocional ao longo do texto”.
(Apêndice A – análise do pós-teste do aluno E. B.)

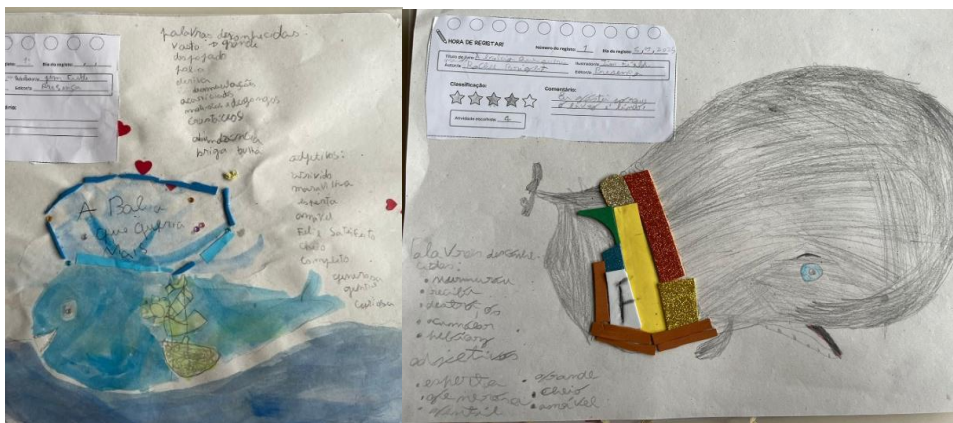
Este enriquecimento não surgiu de forma espontânea, pois resultou de uma exploração intencional da linguagem dos textos literários modelo. Durante a minha intervenção, os alunos contactaram com textos cuidadosamente selecionados, que apresentavam descrições detalhadas de espaços e personagens, bem como estruturas narrativas nas quais os acontecimentos e as personagens evoluíam ao longo do tempo e do espaço – aspetos que, segundo Sousa (2010) e Sousa et al. (2011), são fundamentais para a construção de boas histórias. Esta exposição constante a textos modelo de

qualidade refletiu-se, depois, nas produções dos alunos, que passaram a incorporar com maior intencionalidade recursos descritivos e marcas de progressão narrativa.

Também foram implementadas práticas como a elaboração de cartazes com listas de adjetivos retirados das obras literárias lidas, a discussão sobre palavras desconhecidas ou mais literárias e o trabalho colaborativo sobre os textos dos próprios alunos, com sugestões de melhoria lexical.

Figuras 2 e 3

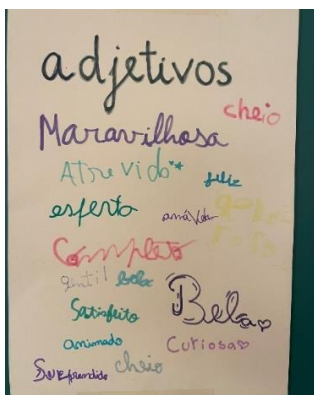
Exemplos de registos de palavras desconhecidas e adjetivos.



Nota. Registos para Caderno de Leitor/Escritor dos alunos.

Figura 4

Cartaz construído em grande grupo, com adjetivos identificados no texto literário.



Nota. Obra literária "A Baleia que Queria Mais", de Rachel Bright.

No contexto de uma atividade de aperfeiçoamento de um texto da autoria de uma aluna - um reconto escrito a partir de uma obra literária explorada previamente - uma

outra aluna sugeriu uma reformulação da frase final do texto – “A neta segura a mão do avô” -, que já tinha sido alvo de discussão, em termos de coerência.

“- Pode ser “a neta segura, com firmeza, a mão do avô” – L. R.”
(Notas de campo, 20 de maio de 2025)

Esta reformulação demonstrou não só uma expansão consciente do grupo verbal, com a introdução de uma expressão adverbial que intensifica a ação, mas também uma interpretação profunda do vínculo afetivo entre as personagens, conferindo à expressão uma carga emocional e simbólica com a narrativa original (Barbeiro, 2024). Este tipo de reescrita mostra como os alunos, ao serem expostos à linguagem literária de forma orientada e intencional, desenvolvem uma maior sensibilidade à expressividade da língua e uma maior capacidade para a utilizar nas suas produções (Balça, 2023).

Segundo Teberosky (2020) e Sousa (2015), quando a leitura, a oralidade e a escrita são trabalhadas de forma integrada, a linguagem torna-se objeto de reflexão e de uso criativo. A sugestão desta aluna evidencia o impacto da intervenção na expansão lexical, na literariedade do discurso e na capacidade de os alunos enriquecerem os seus textos com nuances emocionais, com uma escolha do vocabulário mais cuidada e expressiva.

A expansão do grupo nominal e do grupo verbal também se verificou nas produções finais dos alunos e reflete uma maior familiaridade com os padrões sintáticos da linguagem literária e uma capacidade crescente de construir sequências descritivas e narrativas com mais detalhes e vivacidade.

“(...) ela foi emcer uma basia com água e espuma e com uma esponja e um pente lhe deu um banho de água quente e ele ficou linpinho”. (Apêndice A – pós-teste da aluna C. C.)

Ainda no âmbito do enriquecimento lexical, gostaria de destacar alguns registos da primeira sessão do Caderno de Leitor/Escritor (Apêndice D): uma aluna optou por desenhar a personagem “Cristal” da obra literária “A Baleia que queria mais”, de Rachel Bright. Ao lado da sua ilustração, a aluna escreveu algumas características da personagem (Figura 5). Outra aluna disse logo, com um sorriso no rosto: “eu vou fazer duas atividades”. Escolheu fazer a ilustração da baleia e o registo das suas palavras favoritas do texto (Figura 6).

Figuras 5 e 6

Exemplos de registos do Caderno de Leitor/Escritor.



Nota. Obra literária “A Baleia que queria mais”, de Rachel Bright.

“Quando reparei que esta aluna fez uma lista de palavras, usei o seu trabalho como referência para estimular outros alunos a fazer o mesmo. A partir daí foram surgindo algumas listas de palavras desconhecidas, bem como momentos de partilha de ideias que achei muito interessantes.”

“Algumas das palavras mais identificadas como desconhecidas: cintilantes, deambulações, murmurou, perspicaz, vasto, despojado, recife, crustáceos, moluscos, pacífico, tivera, abundância, permanecia, ...” (Notas de campo, 5 de maio de 2025)

Ao circular pela sala, apercebi-me de que muitos alunos não recorreram ao contexto da frase para decifrar o significado das palavras. No entanto, os exemplos abaixo revelam que os alunos ativaram diferentes formas de conhecimento lexical, demonstrando um processo de reflexão que foi também valorizado e incentivado ao longo da intervenção, a par do uso do contexto.

“Cintilantes é tipo o casaco da Lena” (a minha colega de estágio, nesse dia, vestia um casaco com franjas brilhantes) – A. R.

“Permanecia é como a caneta permanente, aquela que nunca sai” – L. V.

“Abundância deve ser bondade, uma pessoa bondosa” – N. M.

“Pacífico é o oceano!” (ainda que, no contexto em que esta palavra surgia, se referisse a um lugar calmo e tranquilo) – V. R. (Notas de campo, 5 de maio de 2025)

Esta abordagem vai ao encontro das ideias defendidas por Sousa (2015) e Sepúlveda e Teberosky (2011), sobre o potencial da exposição sistemática a textos literários de qualidade, com atividades de releitura, seleção e apropriação do vocabulário, para o desenvolvimento lexical e o domínio de estruturas linguísticas mais complexas.

Também Hindman et al. (2015) sublinham que, para crianças provenientes de contextos com menor exposição à linguagem escrita rica e cuidada, é essencial a mediação de textos literários que funcionem como modelo linguístico.

Durante a minha intervenção, incentivei a escrita colaborativa entre alunos, tal como defende Teberosky (2020). Nesse sentido, uma das atividades implementadas foi um reconto oral coletivo de uma obra literária, com recurso a uma grelha de compreensão da leitura projetada no quadro (Apêndice D). Foram recordados os principais acontecimentos da narrativa e registaram-se as ideias dos alunos na grelha, resultando numa construção de sentido coletivo do texto literário. Esta atividade permitiu retomar o conteúdo da obra, trabalhar a organização temporal e lógica da narrativa e discutir, em grupo, a melhor forma de representar, por escrito, os momentos-chave da história.

Após a construção coletiva do reconto oral, procedemos ao aperfeiçoamento de uma produção escrita de uma aluna. Para isso, os alunos discutiram ideias a pares, corrigindo erros ortográficos, de sintaxe, de pontuação e sugeriram melhorias ao nível da coerência, coesão e repertório vocabular do texto. Durante este trabalho de análise, circulei pela sala para acompanhar o que os alunos iam identificando. No momento em grande grupo, com base nas ideias propostas pelos alunos, surgiram reformulações ao nível da expansão do grupo nominal e verbal, com adjetivos e/ou advérbios.

“Um aluno optou por enriquecer a abertura do texto: em vez de escrever simplesmente “na primavera”, optou pela expressão “num belo dia de primavera”; e, em vez de “a neta e o avô passeavam pelo bosque”, escreveu “passeavam pelos bosques abundantes e frutíferos”.

(Notas de campo, 20 de maio de 2025)

A reformulação proposta por este aluno evidenciou que o trabalho sistemático com as listas de palavras desconhecidas, a partir da exploração das obras literárias, estava efetivamente a ter impacto nas suas próprias produções. A escolha da palavra “abundantes”, que deriva de “abundância” – previamente identificada como palavra desconhecida numa das primeiras sessões – demonstra não só a apropriação ativa do léxico trabalhado, mas também a sua integração noutros contextos.

Outro exemplo de apropriação lexical ocorreu na produção final de uma aluna.

“(…) ele ficou tão limpo que até brilhava parecia um cão **cintilante**.”
(Apêndice A – pós-teste da aluna L. V.)

Esta frase revela não apenas a apropriação da palavra “cintilante”, anteriormente identificada, pela aluna, como desconhecida, mas também a sua integração com intencionalidade literária, conferindo ao desfecho do texto um tom expressivo e visualmente rico. Esta utilização intencional mostra que a aluna não só compreendeu o significado da palavra, como a recuperou de forma criativa e coerente com a sua narrativa.

“A partir da observação da aluna A. R. – “cintilante é como o casaco da Lena” (que tinha franjas brilhantes) -, associámos a palavra “cintilante” a algo que brilha, que reluz.”

(Notas de campo, 5 de maio de 2025)

Este tipo de apropriação confirma a importância dos textos literários como *input* linguístico, pois, como defendem Sepúlveda e Teberosky (2011), as releituras e a construção de listas de palavras a partir dos textos favorecem a consolidação do vocabulário e a apropriação dos modos de escrita dos textos modelo nas produções dos alunos. Este aspeto torna-se ainda mais relevante, considerando que se trata de uma turma inserida num contexto socioeconómico desfavorecido, com reduzida exposição à linguagem escrita e poucos hábitos de leitura (Apêndice B). Tal como referem Hindman et al. (2015), a exploração de textos literários de qualidade, com linguagem rica e cuidada, permite às crianças aceder a vocabulário e a estruturas linguísticas mais complexas do que aquelas com que contactam, habitualmente, no seu quotidiano.

Além da recuperação da palavra “cintilante”, num processo mediado pela leitura e exploração de textos literários, ao longo da minha intervenção, a aluna também introduziu uma comparação, que conferiu uma maior literariedade ao seu texto. Este tipo de construção linguística aproxima-se da linguagem figurada própria do texto literário e dá início a um novo nível de análise: o uso de recursos expressivos, como comparações, metáforas e onomatopeias nas produções finais dos alunos.

“Ele tava a correr na velocidade da luz” “(...) ele ficou limpo como um brico.”

(Apêndice A – pós-teste da aluna D. L.)

“(...) e pof lama para todo o lado e pelo corpo do cão”

(Apêndice A – pós-teste da aluna L. V.)

Também as formas de abertura e encerramento das narrativas se tornaram mais literárias, demonstrando uma maior familiaridade dos alunos com estruturas narrativas típicas da literatura infantil. Expressões como “Era uma vez” ou “Num belo dia de

primavera” passaram a marcar o início de praticamente todos os textos, aspeto não verificado nas produções iniciais dos alunos. Esta transformação pode ter sido impulsionada, em parte, pela construção coletiva de um cartaz afixado na sala de aula, com sugestões de expressões para iniciar um texto narrativo, tendo em conta os pedidos frequentes de ajuda dos alunos.

“Estou sem ideias para começar o texto.” – A. G. (Notas de campo, 26 de maio de 2025)

“Como é que posso começar a escrever o texto?” – N. M. (Notas de campo, 19 de maio de 2025)

No entanto, a melhoria não se limitou ao início das histórias, pois os desfechos também se tornaram mais elaborados e literários, surgindo expressões como “E viveram felizes para sempre” ou simplesmente “Fim”, que revelaram um maior domínio da estética narrativa e um desejo de encerrar o enredo. Portanto, este progresso não decorre apenas de apoio visual, mas reflete também um processo mais profundo de consciencialização dos efeitos do texto sobre o leitor.

De facto, a leitura das obras literárias, em contexto partilhado, foi vivida pelos alunos como uma experiência de grande envolvimento com os textos. Tal como defende Balça (2023), é nesse envolvimento entre leitor e texto que são construídos sentidos a partir das emoções, vivências e referências. A leitura transformou-se numa experiência marcante e envolvente, que despertou nos alunos o desejo de também criarem, através da escrita, momentos semelhantes para quem os lê. No entanto, este desejo de escrever não surgiu de forma imediata, uma vez que, nas primeiras semanas, senti dificuldade em motivar os alunos para a escrita, especialmente devido às fragilidades que revelavam.

“Escrever não, por favor!” – N. M. (Notas de campo, 6 de maio de 2025)

“Não vamos escrever um texto outra vez, pois não?” (expressões faciais de desconforto e aborrecimento) – A. G. (Notas de campo, 8 de maio de 2025)

Para contrariar esta desmotivação inicial, optei por iniciar o trabalho de escrita com temas próximos da realidade dos alunos ou que lhes despertassem interesse pessoal. Escreveram textos sobre os seus maiores sonhos ou sobre memórias marcantes. Só mais tarde passámos à produção de recontos e de narrativas ficcionais, já com base em textos

literários modelo. Mais do que suportado em evidências, o ensino da escrita deve ser adaptado em função das crianças e dos seus contextos (Graham & Alves, 2021).

Com o tempo, as produções escritas dos alunos passaram a indicar uma vontade crescente de interação com o leitor, revelando não só uma maior motivação, mas também uma crescente consciência do papel comunicativo da escrita.

“Depois podemos ler o nosso texto na parede da fama?” – N. M.
(Notas de campo, 2 de junho de 2025)

Os alunos começaram a demonstrar interesse em partilhar, com os colegas, os textos que tinham produzido. Queriam ler as suas produções na “parede da fama”, um local na sala de aula com uma cortina de festas dourada e brilhante. Também nas produções finais, podemos encontrar exemplos expressivos, com valor pragmático, que reforçam este papel comunicativo da escrita.

“Era pois uma vez, um cão chamado: Belligham: Jude Belligham.”
(Apêndice A – pós-teste do aluno E. B.)

O uso do marcador “pois”, numa posição não convencional, revela não apenas uma marca de oralidade, mas também uma tentativa de estabelecer cumplicidade com o leitor – funcionando como marcador pragmático que antecipa uma narrativa partilhada. A escolha do nome da personagem e a forma como esta é apresentada remete para o estilo de apresentação de James Bond (“Bond, James Bond”), o que pode indicar intertextualidade e sentido de humor. Estes progressos revelam que os alunos começaram a escrever com intenção estética, explorando não só o conteúdo, mas também a forma de apresentação da informação ao leitor. Começaram a escrever para serem lidos.

Esta mudança de atitude – de uma escrita para cumprir uma tarefa para uma escrita com propósito comunicativo – demonstra o impacto das leituras partilhadas de textos literários de qualidade. Tal como defende Sousa (2015), as leituras múltiplas de textos modelo, cuidadosamente selecionadas pela sua qualidade textual e estilística, permitem que os alunos descubram estratégias textuais e estilísticas, tomem consciência das particularidades da linguagem escrita e se inspirem para as suas próprias produções.

A função comunicativa do texto escrito também se verificou nos casos em que surgiram lições de moral nas produções dos alunos. Essas marcas de intencionalidade

tornaram-se mais evidentes nas produções finais, refletindo uma consciência crescente de que a escrita pode servir não apenas para narrar acontecimentos, mas também para transmitir lições de moral e valores.

“um rapas estava a passear e viu o cão na lama e sentiu bondade nele e... Foi lá ajudar o pobre cão” - surge uma tentativa de explorar emoção: “sentiu bondade nele”. A palavra “bondade” retoma o título e o conceito é explorado de forma concreta – a bondade é algo que o rapaz viu no cão (uma inversão da expectativa habitual, pois normalmente vemos bondade em quem ajuda)”

(Apêndice A – análise do pré-teste da aluna L. R.)

“O título é mais expressivo – a bondade sempre ganha! - do que na primeira produção textual. O conceito de bondade, desta vez, está incorporado de forma implícita no texto, a partir da ação do Miguel, que resgata o cão “sem pençar”, leva-o para casa, dá-lhe nome, um laço e afeto”

(Apêndice A – análise do pós-teste da aluna L. R.)

No caso acima apresentado, o conceito de “bondade” começa por ser abordado de forma explícita – “sentiu bondade nele” –, com uma explicação direta da ação da personagem. Já na produção final, a mesma ideia é comunicada de forma implícita, através das ações da personagem que resgata e acolhe o cão. A moral da história deixa de ser anunciada pela autora e passa a surgir de forma integrada na estrutura narrativa, o que revela uma maior maturidade discursiva.

A perceção de que os textos literários podem ter ensinamentos implícitos parece ter sido interiorizada por esta aluna, o que se refletiu na sua produção final. Esta reflexão é reforçada com um episódio num momento de exploração da obra “O Jardim”, de Ana Walker, quando a mesma aluna manifestou estranheza por não ter identificado uma moral da história no texto literário explorado.

“O que é que podemos aprender com esta história? Não percebi.” – L. R.

“Que não temos de ficar tristes pelo que não temos, podemos ficar felizes com o que temos”.

– F. R.

(Notas de campo, 26 de maio de 2025)

A intervenção desta aluna revela não só uma expectativa quanto à função formativa da literatura – provavelmente construída com base nas obras exploradas durante a minha intervenção, com forte componente ética – como também uma atitude leitora já bastante reflexiva, centrada na procura de sentido.

Outro exemplo revelador deste papel comunicativo das narrativas encontra-se na produção final da aluna V. R., que concluiu a narrativa com a frase “Não emporta quando

estas sujo ou limpo e sim continuas o mais lindo”. Esta lição de moral, inserida no desfecho do texto, transmite uma mensagem de aceitação e de amor incondicional, refletindo uma evolução face à produção inicial, na qual afirmava que o cão deixava de ser lindo se se sujasse. A reformulação da produção final evidencia, portanto, uma mudança de perspectiva e uma maior maturidade emocional, o que reforça a ideia de que, ao longo da intervenção, os alunos foram enriquecendo o seu léxico, mas também foram alargando o seu olhar sobre o mundo e sobre os outros.

Estes progressos reforçam, uma vez mais, o papel dos textos literários como modelo de escrita. Tal como defende Balça (2023), a leitura partilhada de textos literários favorece o envolvimento emocional e crítico do leitor, permitindo-lhe construir sentidos próprios a partir da sua vivência e conhecimento do mundo.

Também os títulos das narrativas revelaram uma maior intencionalidade e expressividade, como “As aventuras do cão Rafael” (Apêndice A – pós-teste da aluna K. C.), que contrasta com a sua primeira produção, que iniciou na linha destinada ao título com “Éra uma história de um cão”. Os títulos passaram a demonstrar uma maior coerência com o enredo desenvolvido, resumindo as ideias essenciais das narrativas e antecipando o seu conteúdo, como se observa em “O acidente” (Apêndice A – pós-teste da aluna A. G.) ou em “O cão sujo da Mary” (Apêndice A – pós-teste da aluna D. L.) – este último com uma articulação clara com a personagem principal, retomada ao longo do texto.

iii) De que forma um input linguístico-textual de qualidade influencia a estrutura das produções escritas dos alunos?

As produções escritas iniciais caracterizaram-se, de uma forma geral, por enredos simples e lineares, centrados quase exclusivamente na descrição de uma sequência de ações ocorridas num tempo contínuo, com base nas imagens fornecidas. Algumas produções não seguiam sequer a estrutura básica de uma narrativa. Em vez disso, apresentavam conjuntos de frases isoladas e descontextualizadas, sem ligação lógica ou temporal entre os acontecimentos. Nestes textos, não era possível identificar uma situação inicial, nem um conflito ou problema a resolver e, conseqüentemente, não havia qualquer

desfecho ou conclusão narrativa. Eram, essencialmente, descrições isoladas das imagens, sem progressão textual ou construção de uma história.

“Era uma vez um cão chamado Yuri que seper fojia de casa, quando ele fojia de casa ele saltava numa posa de lama.”

(Apêndice A – pré-teste da aluna D. L.)

“Ele ficou feliz.

Ele ficou tirste e caio na posa de lama

A menina deu banho au seu cão.”

(Apêndice A – pré-teste da aluna B. P.)

Por outro lado, em alguns casos, as produções iniciais demonstraram já uma noção da estrutura típica de um texto narrativo – com uma situação inicial, onde eram apresentadas as personagens e surgia o problema a ser resolvido, desenvolvimento das ações e desfecho, com a resolução do problema apresentado. Contudo, mesmo nesses casos, as sequências narrativas eram pouco desenvolvidas e com vocabulário limitado.

Apesar de a maioria das produções escritas dos alunos serem sequências simples de ações, meramente descritivas e num tempo contínuo, alguns alunos foram mais criativos e inventaram alguns elementos que não estavam na sequência de imagens, o que revela capacidade para a produção de narrativas ficcionais.

“(…) quando ele se sujava não era só ele é o colchão da joana o sofá o quarto da mãe mas sepre gostou de tomar banho.”

(Apêndice A – pré-teste da aluna C. C.)

“(…) Ele não foi para a possa de lama porque o cão não queria tumar outro balho de água fria. depois quando sugue noite a dona do cão deu um baisilho e depois, o cão for durmir para uma nova avetura.”

(Apêndice A – pré-teste do aluno G. P.)

Quando comparados os pré e pós-testes de alguns destes alunos, foi possível verificar um menor investimento na dimensão criativa na produção final, com uma redução das ideias imaginadas. Esta aparente diminuição da criatividade pode ser interpretada como um reflexo do foco numa escrita mais organizada e estruturada.

No entanto, mesmo que a componente criativa tenha perdido espaço em certos casos, a fase de consolidação da estrutura narrativa é essencial para a melhoria progressiva dos textos dos alunos. A escrita é uma tarefa complexa, que exige, de acordo com McLean (2022), o domínio de várias competências e o uso adequado da linguagem, da gramática e da estrutura própria de cada género textual. Assim, antes de enriquecerem

os textos com linguagem mais expressiva e criativa, é fundamental que os alunos dominem as bases estruturais do género. Com esse alicerce bem consolidado, será mais fácil desenvolver, mais tarde, uma escrita rica, do ponto de vista lexical e criativo.

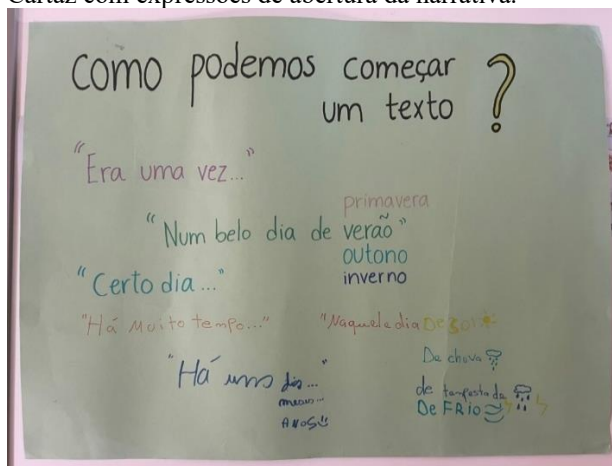
Nas produções finais, as histórias passaram a ter uma sequência mais lógica e progressiva das ações. Foi visível uma maior noção da estrutura de um texto narrativo, com a apresentação de uma situação inicial, o desenvolvimento da ação e a resolução do problema. Mesmo os textos que ainda seguiam uma estrutura simples revelaram um maior desenvolvimento das ideias e uma conclusão clara da história (Sousa, 2008). Alguns textos também se tornaram mais extensos, indicando um maior investimento dos alunos.

Ainda em termos de estrutura, praticamente todos os textos passaram a ter formas de abertura e de encerramento adequadas. Ao longo da minha intervenção, nos momentos de planificação, os alunos eram incentivados a pensar não só no desenvolvimento da narrativa, mas também na forma como pretendiam iniciar e encerrar os seus textos. Com o tempo, foram interiorizando que a narrativa deve ter uma estrutura própria e que existem mais formas de abertura de um texto, além da típica expressão “Era uma vez”.

Para isso, e tendo em conta a dificuldade de muitos alunos em iniciar os seus textos, foi construído um cartaz coletivo, numa cartolina A3, com várias sugestões de expressões de abertura de uma narrativa, que ficou afixado na sala de aula.

Figura 7

Cartaz com expressões de abertura da narrativa.



Nota. Cartaz construído em grande grupo.

A utilização de expressões do cartaz nas produções finais revela que os alunos não só se apropriaram das estruturas trabalhadas, como passaram a aplicá-las com intencionalidade nos seus textos.

“Num belo dia de outono um cão alegre saltou numa possa de lama (...)”

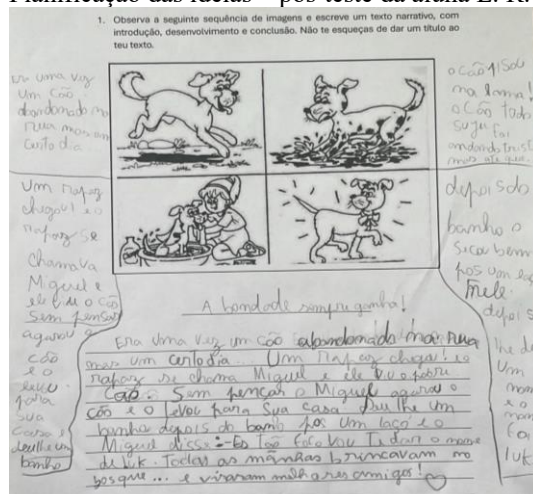
(Apêndice A – pós-teste da aluna L. V.)

“Há muito tempo avia um cão chamado balo (...)”

(Apêndice A – pós-teste da aluna V. R.)

As produções finais também mostraram que alguns alunos começaram por organizar as suas ideias ao lado de cada uma das imagens da sequência, antes de começarem a escrever. Estes esboços sugerem uma noção mais clara de que escrever é um processo com etapas (Carvalho, 2013), algo que foi trabalhado ao longo da minha intervenção, através de uma prática guiada e apoiada em modelos de escrita. Em várias sessões, deixei espaço para que os alunos pudessem planificar as suas ideias, antes da escrita dos textos, incentivando-os a pensar na estrutura da narrativa, nas personagens, nas ações e no desfecho da história, a partir de algumas questões orientadoras.

Figura 8
Planificação das ideias – pós-teste da aluna L. R.



Nota. Exemplo de produção escrita com planificação das ideias para cada imagem.

Ora, o facto de alguns alunos, no pós-teste, recorrerem a estratégias de planificação, mesmo na ausência de instruções nesse sentido, revela que passaram a encarar a escrita de forma mais consciente e reflexiva. Este comportamento vai ao encontro do que é defendido por Sousa (2015), McLean (2022) e Graham e Alves (2021),

ao sublinharem a importância do ensino da escrita como um processo, composto por etapas recursivas, como a planificação, a textualização, a revisão e a edição.

“- Andreia, podes dar-me uma folha branca?” – L. R.

“- Para que é que queres a folha?”

“- Para organizar as ideias” – L. R.

(Notas de campo, 6 de junho de 2025)

Também é possível observar, nas produções finais, sinais de revisão e tentativa de aperfeiçoamento do texto. Algumas folhas apresentam partes riscadas, palavras apagadas e/ou acrescentadas. Em alguns casos, a caligrafia aparece menos legível e cuidada do que nas produções iniciais, o que poderá indicar que os alunos estiveram mais focados na estruturação do seu texto e não tanto na apresentação gráfica. Estes resultados podem revelar que os alunos passaram a encarar a escrita como um ato reflexivo e intencional, em que é necessário avaliar, reformular e ajustar o que se escreve (Carvalho, 2013).

Durante a intervenção, a etapa da revisão de texto foi promovida de forma sistemática. Nas atividades de produção escrita, disponibilizava aos alunos grelhas de revisão adaptadas a cada sessão, com critérios explícitos e adequados (Apêndice D), que orientavam não só a escrita do texto, mas também a sua revisão (Santana, 2009). Este tipo de abordagem permite a tomada de consciência do que os alunos já são capazes de fazer bem e do que podem melhorar, tal como defendem Sousa et al. (2013).

Além disso, foram também promovidos momentos de revisão e aperfeiçoamento a pares, nos quais os alunos liam os textos dos colegas e sugeriam alterações, dando e recebendo *feedback*. Esta partilha e reflexão conjunta sobre os textos é vista, por Sousa (2015), como uma comunidade de leitores e escritores, em que se desenvolvem competências linguísticas e textuais.

iv) De que forma as rotinas e hábitos de leitura dos alunos influenciam a qualidade das suas produções escritas?

Os resultados do questionário sobre os hábitos de leitura, aplicado aos alunos da amostra, revelam que, embora a maioria tenha afirmado gostar de ler, um número considerável (6 alunos) indicou não gostar de ler (tabela 3), destacando como principais razões as dificuldades na leitura e a sensação de aborrecimento e cansaço que essa

atividade lhes provoca. Já os alunos que gostam de ler justificam essa preferência, essencialmente, com o facto de a leitura lhes permitir aprender coisas novas e serem melhores alunos (tabela 4).

Tabelas 3 e 4

Gosto pela leitura e razões pelas quais os alunos gostam/não gostam de ler.

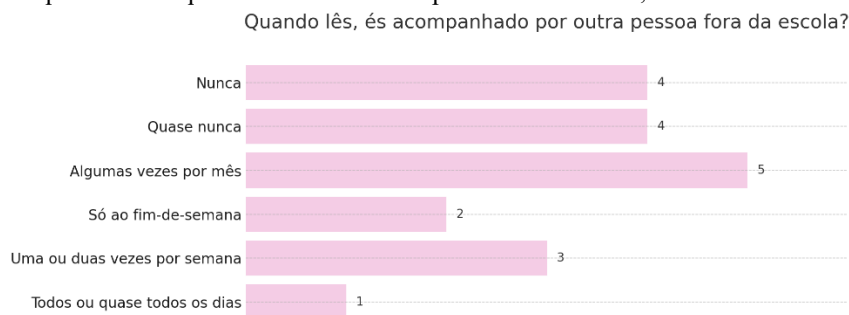
Rótulos de Linha	Contagem de Gostas de ler?	Gostas de ler?		Contagem de Indica uma razão
		Indica uma razão	Indica uma razão	
Não	6	Não	Porque é cansativo.	3
Sim	13	Não	Porque tenho dificuldades em compreender o que leio.	3
Total Geral	19	Sim	Porque aprendo coisas novas.	5
		Sim	Porque é divertido e dá-me satisfação.	2
		Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	6

Nota. Dados retirados do questionário aplicado aos alunos da amostra.

Relativamente à frequência de leitura, apenas uma minoria – 3 alunos – lê diariamente ou quase todos os dias, enquanto a maioria realiza leituras de forma esporádica, algumas vezes por mês ou apenas no fim-de-semana. A maior parte das crianças não é acompanhada durante a leitura, sendo que apenas seis alunos da turma revelam serem acompanhados nas suas leituras pelo menos uma vez por semana (figura 9).

Figura 9

Frequência com que os alunos são acompanhados na leitura, fora da escola.

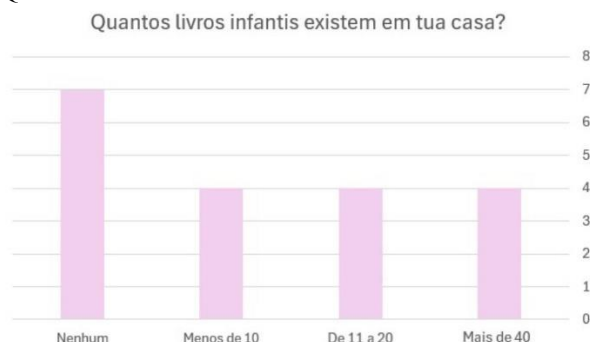


Nota. Dados retirados do questionário aplicado aos alunos da amostra.

Os dados do questionário revelam que mais de metade dos alunos não tem grande acesso a textos literários, afirmando 7 alunos não ter nenhum livro infantil em casa e 4 possuírem menos de 10 livros. Apenas 4 alunos indicam ter mais de 40 livros em casa (figura 10), dos quais 1 revela ler apenas algumas vezes por mês.

Figura 10

Quantidade de livros infantis existentes na casa dos alunos.



Nota. Dados retirados do questionário aplicado aos alunos da amostra.

De todos os alunos que responderam ao questionário, apenas 7 recorrem à biblioteca da escola para a leitura de livros (tabela 5) e, destes alunos, apenas 4 costumam requisitar livros de bibliotecas municipais.

Tabela 5

Hábitos de leitura – biblioteca da escola.

Costumas ler livros da biblioteca da escola?	Contagem
Não	12
Sim	7

Nota. Dados retirados do questionário aplicado aos alunos da amostra.

Estes dados evidenciam um ambiente pouco rico em estímulos linguísticos e textuais (Araújo & Costa, 2023), uma realidade em consonância com o que Sousa et al. (2011) apontam ao destacar que as crianças provenientes de contextos social e culturalmente desfavorecidos, habituadas ao discurso primário dominante no seio familiar, enfrentam dificuldades no acesso ao discurso do contexto escolar, que exige um domínio mais complexo da linguagem escrita (Sousa & Lourenço, 2014).

A escassez de *inputs* linguísticos e textuais de qualidade poderá contribuir diretamente para as dificuldades que os alunos manifestam na escrita, bem como para a desmotivação constante em relação às atividades de produção textual – um dos maiores desafios ao longo da minha intervenção.

No que diz respeito às preferências de leitura, a banda desenhada destaca-se como o tipo mais apreciado pelos alunos, tendo sido mencionada por 9 dos 19 inquiridos (figura

11). A preferência pela banda desenhada foi justificada, por muitos dos alunos, durante o questionário, com o argumento de que é “mais fácil de ler” e “menos cansativo”, devido às ilustrações e ao pouco texto. Estes dados reforçam a percepção de que, para estas crianças, a leitura ainda é frequentemente associada a esforço e dificuldade, sendo mais divertida quando se apresenta de forma lúdica e ilustrada.

Figura 11

Preferências de leitura dos alunos.



Nota. Dados retirados do questionário aplicado aos alunos da amostra.

Quando questionados sobre um livro que tivessem lido e gostado recentemente, fora do contexto escolar, os alunos indicaram títulos variados, maioritariamente de natureza ficcional, histórias de aventura, fantasia, super-heróis e personagens do universo infantil. Estes dados reforçam a tendência já observada no questionário para a preferência por narrativas com ação, humor e forte componente visual. No entanto, é de notar que 4 alunos afirmaram não se lembrar de nenhum livro que tivessem lido recentemente, o que evidencia, mais uma vez, o pouco contacto com a leitura fora da sala de aula.

Além disso, quando lhes foi pedido que mencionassem o nome de algum autor de que gostassem ou conhecessem, nenhum aluno soube dar resposta, o que reforça a ideia de que a literatura é uma realidade distante destas crianças. Ainda assim, é importante destacar que, apesar da desmotivação dos alunos face à leitura e à escrita e do pouco contacto com obras literárias, a maioria dos alunos (14) reconhece que deveria ler mais (tabela 6), o que revela uma consciência sobre a insuficiência da sua prática leitora.

Tabela 6

Consciência dos alunos sobre os seus hábitos de leitura.

Achas que devias ler mais?	Contagem
Não	5
Sim	14

Nota. Dados retirados do questionário aplicado aos alunos da amostra.

Ao relacionar estes resultados sobre os hábitos de leitura com as produções escritas dos alunos, verifica-se uma relação: os alunos que apresentam produções escritas mais fracas – caracterizadas por frases meramente descritivas e isoladas entre si ou ligadas com conectores básicos – são aqueles que não gostam de ler, que possuem poucos (menos de 10) ou nenhuns livros em casa e que raramente realizam leituras fora da escola (Araújo & Costa, 2023).

Esta análise vem reforçar a importância do contacto com textos literários de qualidade para o desenvolvimento da competência textual, já que, de acordo com Hindman et al. (2015), a exploração frequente de textos literários de qualidade é essencial para que as crianças sejam expostas a vocabulário e estruturas linguísticas mais elaboradas.

Por outro lado, os 4 alunos que têm mais de 40 livros em casa e/ou costumam requisitar livros na biblioteca da escola ou em bibliotecas próximas, embora não produzam textos de elevada qualidade, demonstram um domínio mais estruturado do género narrativo e uma maior literariedade nas suas produções. Além disso, destacam-se nas discussões orais, mostrando capacidade na identificação de informações explícitas e implícitas nas obras literárias exploradas, indicando uma melhor compreensão leitora.

De uma forma geral, as produções escritas dos alunos revelam-se frágeis, tanto ao nível da coesão e coerência textual, como da riqueza vocabular e do uso de estruturas linguísticas mais complexas – o que vai ao encontro dos hábitos de leitura observados, marcados por uma baixa frequência, escasso acompanhamento e reduzido contacto com textos literários de qualidade. Cabe, então, à escola – e, em especial, ao professor – assumir um papel central na mediação com a literatura, essencialmente em contextos onde o seu acesso é limitado (Gabriel & Morais, 2017).

9. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

A presente investigação procurou analisar de que forma o texto literário como modelo pode influenciar a qualidade da escrita de alunos do 3.º ano de escolaridade, através da recolha e análise de dados de uma turma de uma escola num contexto social e linguisticamente desfavorecido. Com base nas questões orientadoras definidas, nas análises das produções escritas dos alunos e nas observações realizadas ao longo da intervenção, apresentam-se, de seguida, as principais conclusões do estudo e os constrangimentos durante o seu desenvolvimento.

9.1. Conclusões do estudo

Apesar das dificuldades dos alunos ao nível da escrita, evidenciadas ao longo da investigação, a comparação entre o pré e o pós-teste revelou uma evolução positiva nas produções escritas dos alunos. Os textos passaram a apresentar ideias mais organizadas e articuladas entre si, com um encadeamento mais lógico das ações, sustentado por relações temporais e causais. Verificou-se também uma maior complexidade sintática, com um aumento de orações subordinadas, uso mais adequado e variado de conectores e diversidade lexical. Além disso, as produções finais aproximaram-se mais da estrutura do texto narrativo, com expressões de abertura, desenvolvimento e encerramento da ação, o que revela uma apropriação progressiva das convenções do género.

Estes resultados sugerem que a utilização intencional e sistemática de textos literários como modelos de escrita tem impacto no desenvolvimento da competência textual dos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. Assim, e tal como já indicavam alguns autores de referência, o ensino explícito da escrita, apoiado em textos literários de qualidade, potencia a apropriação de estruturas linguísticas mais complexas e favorece o desenvolvimento de competências discursivas, como a coesão e a coerência textual (Sousa, 2015; Sousa et al., 2013; Sepúlveda & Teberosky, 2011).

Conclui-se também que a literatura infantil pode e deve assumir um papel formativo no ensino da escrita, não apenas como modelo de linguagem e estrutura, mas também como um recurso de motivação dos alunos. A exploração partilhada, reflexiva e contínua de obras literárias permitiu aos alunos desenvolver um olhar mais crítico sobre

o seu trabalho, tornando-os capazes de identificar fragilidades, reformular ideias e aperfeiçoar os seus textos, numa abordagem da escrita como um processo (McLean, 2022; Graham & Alves, 2021; Carvalho, 2013).

Esta investigação evidenciou que a escrita pode transformar-se, então, numa prática com sentido para os alunos, mesmo quando estes percecionam a escrita como uma tarefa difícil, cansativa e pouco motivadora – como foi o caso da maioria dos alunos da amostra, no início. Portanto, a escrita deixou de ser vista apenas como uma exigência escolar para se afirmar como uma forma de expressão pessoal, cultural e social, evidenciando que os objetivos de investigação definidos foram contemplados.

9.2. Constrangimentos do estudo e perspetivas futuras

Durante o desenvolvimento desta investigação, surgiram alguns constrangimentos que importa referir. Inicialmente, a amostra era constituída por 20 alunos, mas, ao longo do processo, esta ficou reduzida a 17 elementos. Um dos alunos participou apenas no pré-teste, não tendo sido possível recolher a sua produção final, uma vez que esteve ausente nos últimos dias da intervenção. Embora tenha sido solicitado à professora cooperante que aplicasse o pós-teste a este aluno, tal não chegou a concretizar-se. Também um aluno com PEA, que, no pré-teste, escreveu três frases com o apoio da professora cooperante, no momento do pós-teste demonstrou muita resistência à escrita, pelo que se optou por não insistir, de forma a não comprometer o seu bem-estar emocional.

Além destas duas situações, outro aluno, com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, com apoio psicológico e terapia da fala, foi excluído da amostra por não ter realizado ambas as produções nas mesmas condições. Na primeira produção escrita (pré-teste), o aluno escreveu o seu texto de forma autónoma. No entanto, na produção final, o aluno recebeu demasiado apoio da minha colega de estágio, que o ajudou a escrever o texto, à medida que o aluno lhe ia ditando as suas ideias. Ainda foi solicitado à professora cooperante que recolhesse um novo pós-teste, realizado nas mesmas condições da produção inicial, mas, à semelhança da primeira situação, tal não chegou a acontecer, por falta de tempo letivo.

Além da redução da amostra, o tempo disponível para a intervenção revelou-se bastante limitado. A duração total foi de cinco semanas, divididas entre mim e a minha colega de estágio, que desenvolvia, em paralelo, uma investigação no âmbito da ortografia. Apesar da boa articulação entre ambas as investigações, a gestão do tempo revelou-se desafiante. Acrescem ainda interferências pontuais no calendário letivo, como visitas de estudo, dias de greve, festas e/ou atividades escolares e a nossa própria ausência em dias de seminários, o que reduziu ainda mais o tempo efetivo de intervenção.

Tendo em conta o tema da investigação da minha colega de estágio, a ortografia foi trabalhada com os alunos durante a intervenção, o que pode ter contribuído para alguns progressos. Apesar das fragilidades ortográficas que as produções dos alunos revelaram, a ortografia não foi alvo de análise na minha investigação, por questões teóricas e metodológicas. Ainda assim, considero que poderia ser um importante caminho a seguir, numa investigação futura.

Tendo em conta os resultados desta investigação, apesar das limitações anteriormente apresentadas, considero que seria pertinente dar continuidade ao trabalho desenvolvido, alargando o período de intervenção e o número de produções analisadas. Um trabalho explícito da escrita mais prolongado permitiria, certamente, observar de forma mais consistente a evolução dos alunos e consolidar práticas de escrita eficazes.

Adicionalmente, poderia ser relevante replicar este estudo com uma amostra mais ampla e diversificada, em diferentes contextos escolares. Por exemplo, aplicar uma investigação semelhante em contextos social e linguisticamente menos vulneráveis, para analisar possíveis diferenças nos resultados e compreender melhor o impacto do contexto sociocultural e dos hábitos de leitura dos alunos, no desenvolvimento da competência escrita.

Por outro lado, considero também pertinente o aprofundamento da análise de fatores linguísticos – consciência fonológica, exposição prévia a modelos linguísticos ricos, etc. - e não linguísticos – motivação para a escrita, apoio familiar, relação com o professor, dificuldades específicas de aprendizagem, etc. - que possam influenciar o desenvolvimento da escrita. Explorar estas variáveis permitiria compreender de forma mais ampla os processos envolvidos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem escrita e auxiliar na definição de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Ao longo deste meu percurso académico, fui percebendo que aprender a ser professora é também aprender a ler o mundo de forma consciente, crítica e criativa. Tal como defende Balça (2023), o leitor, diante de um texto literário, dispõe-se a “fazer as suas próprias escolhas no bosque narrativo” e as suas vivências, referências e emoções convidam-no a realizar “passeios imaginários fora do bosque” (p. 6). Creio que esta metáfora se estende para lá da leitura, pois também uma professora precisa de, diariamente, tomar decisões, a partir das interpretações que faz, desviar-se de possíveis caminhos previstos, escutar e observar o que há à sua volta, adaptar-se e escolher o melhor caminho a seguir.

Aprendi que ensinar não é aplicar modelos prontos, mas construir sentidos e percursos em conjunto com os alunos, em que também eles sejam sujeitos ativos e participativos no seu processo de ensino e aprendizagem (Ainscow & Ferreira, 2003); aprendi que todos os alunos têm as suas características e individualidades, o seu *background* cultural e formas privilegiadas para aceder à informação e processá-la, pelo que devemos diversificar a representação e apresentação dos conteúdos e atender às necessidades individuais (Ministério da Educação, 2018); aprendi que, mais do que dotar os alunos de conhecimentos, temos a missão de lhes ensinar valores e competências, que lhes permitam tornarem-se cidadãos democráticos, participativos e humanistas (Ministério da Educação, 2017).

As experiências vividas durante a PES II, nos dois ciclos de ensino, foram determinantes para que pudesse compreender, na prática, tudo aquilo que fui aprendendo na teoria, ao longo da minha formação. Ser professora implica, por vezes, desviarmo-nos dos caminhos traçados inicialmente, das planificações previstas e dos materiais preparados, caso percebamos que as necessidades dos alunos são outras. A prática pedagógica exige, pois, uma atenção constante ao que nos rodeia: aos ritmos dos alunos, às suas emoções, aos seus interesses e dificuldades.

Foi ao contactar com turmas reais, com desafios contextualizados e concretos, que compreendi a importância de sermos capazes de nos adaptar, de reinventar estratégias, de refletir durante a ação e de tomar decisões conscientes. Durante a intervenção, percebi a importância de avaliar, continuamente, as minhas decisões pedagógicas – desde a seleção

e preparação dos recursos e atividades à gestão do tempo e das dinâmicas de sala de aula. A observação atenta das reações e respostas dos alunos, da sua participação e das suas dificuldades tornou-se uma ferramenta indispensável para ajustar estratégias e reformular abordagens. Além disso, tornou-se essencial captar a atenção dos alunos para as atividades e assegurar que estes se mantêm motivados, o que passa por criar um ambiente de sala de aula de confiança, de escuta ativa, onde cada aluno sinta que é visto, ouvido e valorizado (Maia, 2021).

Estas e outras competências foram alguns exemplos daquilo que a minha formação ajudou a consolidar e que reconheço como indispensáveis ao exercício da profissão docente. Durante a PES II, tive a oportunidade de experimentar diferentes estratégias e metodologias, bem como de intervir em contextos escolares diversos, junto de alunos com percursos, ritmos e necessidades muito diferentes entre si. Esta multiplicidade de experiências permitiu-me não só crescer a nível pessoal, mas também descobrir quem sou a nível profissional e com que realidades e metodologias mais me identifico.

Algo que esteve sempre presente foi o meu interesse particular pela área de Português, que motivou a escolha do tema do presente relatório. Ao longo do mestrado, e especialmente na investigação desenvolvida, aprofundi o meu conhecimento sobre a importância da educação literária no desenvolvimento da competência escrita, sobre a eficácia de um ensino explícito da escrita, a partir de modelos textuais, e sobre a forma como os alunos aprendem melhor quando se sentem implicados no processo (Sousa, 2015; Sousa et al., 2013; Sepúlveda & Teberosky, 2011).

Com esta investigação, percebi a importância de ensinar a escrever com intencionalidade e estratégias explícitas, através do ensino da escrita como um processo, que inclui diferentes etapas (planificação, textualização, revisão e edição); do fornecimento de *feedback* aos alunos sobre a sua escrita e sobre o seu progresso; do aumento da frequência de atividades de escrita, de análise e de reprodução de textos modelo; etc. (McLean, 2022; Graham & Alves, 2021; Sousa, 2015).

Esta investigação constituiu, também, um exercício de autoconhecimento e desenvolvimento profissional. A necessidade de recolher e interpretar dados, de observar com atenção o contexto em que os alunos estavam inseridos, de refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas e de ajustar a prática em função dos resultados permitiu-me desenvolver competências de análise crítica, de investigação e de tomada de decisões, que serão úteis para a minha vida pessoal e profissional.

A literatura oferece inúmeras possibilidades de leitura e de (re)escrita – e esse mesmo princípio pode ser aplicável a nós, professores em formação, que temos a oportunidade de reescrever continuamente a nossa prática, de experimentar diferentes abordagens e de nos reinventarmos perante os contextos com que nos deparamos. No fundo, todo o meu percurso académico foi também um exercício de leitura e de reescrita de mim mesma.

Ao longo do meu percurso, percebi que nenhum caminho é definitivo e que cada escolha nos leva a novas direções. Tal como Umberto Eco (1994) descreve, “um bosque é um jardim com veredas que se bifurcam (...) cada qual pode traçar o seu próprio percurso e decidir ir para a esquerda ou para a direita de uma certa árvore”. Após concluir a licenciatura em jornalismo – movida, em grande parte, pelo meu gosto pela escrita -, poderia ter optado por permanecer nesse caminho. No entanto, escolhi abraçar o desafio de me tornar professora, tendo sido na Educação onde encontrei o meu lugar.

Se, num primeiro momento, a mudança de área me pareceu um desvio, hoje encaro-a como uma nova bifurcação no meu bosque pessoal. Foram anos de incertezas, que se transformaram na minha maior certeza: a de que quero ser professora. E estou ansiosa por poder continuar a escrever a minha história, em conjunto com os alunos com quem tiver a oportunidade e o privilégio de me cruzar e com todos os desafios que esta profissão acarreta, sempre com o compromisso e a vontade de querer sempre ser e fazer melhor.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp. 104-116). Porto Editora.
- Araújo, L., & Costa, P. (2023). Reading to Young Children: Higher Home Frequency Associated with Higher Educational Achievement in PIRLS and PISA. *Education Sciences*, 13, 1-12.
- Balça, A. (2023). Educação Literária na Escola. *Antares*, 15(36), 1-21. [Repositório Digital de Publicações Científicas: Educação literária na escola](#)
- Balça, A., & Pereira, C. (2018). Educação Literária na Escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, 3(1), 113-132. [Repositório Digital de Publicações Científicas: EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA DO LIVRO E DAS ATIVIDADES PARA A SUA EXPLORAÇÃO NA SALA DE AULA](#)
- Baptista, 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. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_n_e_t.pdf
- Barbeiro, L. (2024). O potencial da modelação e reescrita para aprender a escrever. *Lingu@Nostr@ Revista virtual de gramática e linguística*, 12, 90-113.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da BentoMadeira)*, 64(7), 40-43. [INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA: ... / investiga-199-195-o-quantitativa-e-qualitativa.pdf / PDF4PRO](#)
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.

- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 9(27), 186-206. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3408>
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Escola Superior de Educação de Lisboa. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Coimbra, M. N., & Martins, A. M. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino Superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 31-46. [Vista do O ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR](#)
- Costa, T., Pereira, S., & Sousa, O. (2023). Literacia em ciências usando ferramentas digitais. In Sousa, F., Coelho, M. & Pontes, V. (Orgs.). *Ensino na Educação Básica* (pp. 19-38). Editoralifrn.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Eco, Humberto. (1994). *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Companhia das Letras.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1-16.
- Flecha, R., & Mello, R. R. (2005). Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Presente! Revista de Educação*, 48, 29-33.
- Flores, C., Araújo, S., & Sousa, O. (2024). How diferente are Portuguese monolingual and Portuguese-French bilingual children's written narratives? In Tulekian, Isabelle, Ribeiro, Sandra e Álvares, Luísa Benvinda (Eds.) *Cultural and Linguistic Education in the Contexto of Migration* (p. 50-71). Newcastle upon Tyne.
- Gabriel, R., & Morais, J. (2017). A leitura compartilhada na família e na escola. In O. C. Flôres & R. Gabriel (Eds.), *O que precisamos saber sobre a Aprendizagem da Leitura: contribuições interdisciplinares*. Editora UFSM.
- Graham, S., & Alves, R. A. (2021). Research and teaching writing. *Springer Science and Business Media LL*, 34, 1613-1621. [\(PDF\) Research and teaching writing](#)

- Hindman, A. H., Snell, E. K., & Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571. [How Can Book Reading Close the Word Gap? Five Key Practices From Research](#)
- Lourenço, M. M. (2013). *Porque ler não chega... da biblioteca escolar à sala de aula: um percurso de leitura e escrita* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa. [Porque ler não chega... da biblioteca escolar à sala de aula: um percurso de leitura e escrita](#)
- Maia, V. (2021). A diferenciação pedagógica como promotora da participação em sala de aula de todos os alunos. In S. Freire (Ed.), *Inclusão como Participação Social: diferentes perspetivas em análise* (pp. 101-111). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [Repositório da Universidade de Lisboa: Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise](#)
- McLean, E. (2022). *Writing and writing instruction – an overview of the literature*. Australian Education Research Organisation.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. [O estudo de caso como estratégia de investigação em educação | EduSer](#)
- Ministério da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. [Para uma Educação Inclusiva - Manual de apoio à prática | Direção-Geral da Educação](#)
- Ministério da Educação. (2018). Cidadania e Desenvolvimento: Ensino Básico e Ensino Secundário. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção Geral da Educação. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)
- Parracho, S., & Sousa, O. C. (2012). Texto Literário e Ensino de Português. *Atas do 2.º Congresso Internacional SEEPLU* (pp. 276-305). CIED. [\(PDF\) Texto literário e ensino de português L2](#)

- Pereira, S. B. (2024). *Caderno de leitura e escrita: um recurso didático para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, H. (2016). Os centros históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. *Revista História Hoje*, 5(9), 49-75.
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2022). *República Portuguesa de Educação*.
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2023). *República Portuguesa de Educação*.
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. *Escola Moderna*, 33, 25-40.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42. [\(PDF\) El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito](#)
[Foregrounding language in children's literature for teaching and learning written language](#)
- Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: a compreensão de textos. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sousa, O. C., & Costa Pereira, T. (2022). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In Alves, R. A. & Leite, I. (2022). *Alfabetização Baseada na Ciência* (pp. 270-280). Fundação Belmiro de Azevedo. [\(PDF\) Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino](#)
- Sousa, O. C., & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 521-535). CIEC.
- Sousa, O. C., Silva, M. E., & Ferreira, P. S. (2011). Da Leitura à Escrita: Desenvolvimento da Competência Textual. In Souza, R. & Azevedo, F. (Eds.). *Gêneros e práticas educativas* (pp. 137-158). [\(PDF\) Da leitura à escrita: Desenvolvimento da Competência Textual](#)

- Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49). CIEC. [1 - 3-Otilia Sousa e outros-revisto RR](#)
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). CIED.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. *Filosofia e Linguística Portuguesa*, 12(1), 91-104. [\(PDF\) Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças](#)
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Media XXI. https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf
- Sousa, O. C. (2019). Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade. In Nunes, A., Souza, F. & Pontes, V. *Ensino na Educação Básica* (pp. 206-207). EditorialFRN. https://www.researchgate.net/publication/329459127_Discurso_relatado_construcao_das_vozes_do_texto_por_alunos_do_2_e_4_ano_de_escolaridade
- Teberosky, A. (2020). *Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever*. Editora Moderna. [palavrasasprofessoras.pdf](#)
- Teberosky, A. (2010). *Uma experiência em ensinar e aprender linguagem escrita*.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., & Sousa, O. C. (2020). Orality, Reading and Writing in Early Literacy. In R. Alves, T. Limpo, R. Joshi (Eds), *Reading-Writing Connections. Literacy Studies* (pp. 85-105). Springer.
- Todorov, T. (1973). *Poétique*. Éditions du Seuil.
- Viana et al. (2018). O Ensino da Compreensão Leitora. *Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S. A.

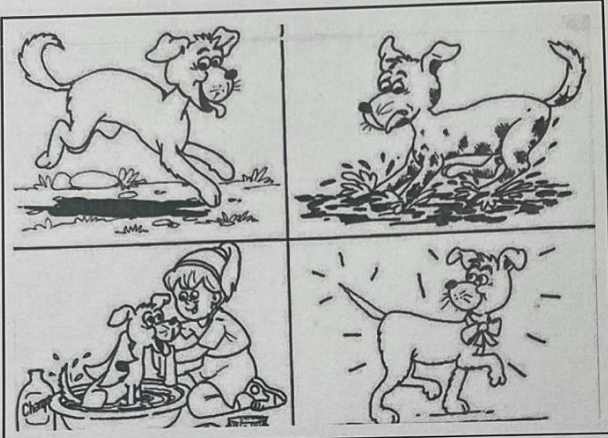
12. APÊNDICES

| " | | " |

Apêndice A – Análise das produções iniciais e finais dos alunos

2 / 5 / 2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



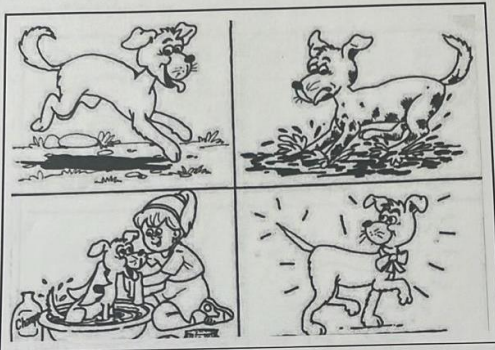
O Menina e o cãozinho.

Numa bela dia de domingo, um cão chamado: Charly, passeava pelas ruas: NYC.

É uma menina a passear, o: Charly, saído na lama e a rol está trabalhosa de engue como quereria pega no cão e vai-se embora, tola o cão da-lhe de comer e lava-lhe, e depois deixa o cão ir embora, e assim ficam felizes para sempre.

É fim da história.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



A vida boa que tem!

Éra pois ~~uma~~ ^{uma} vez, um cão chamado: Belligham: Jude Belligham.

É um dia ele foi passear, imdo passear Belligham se esqueceu de que tinha um compromisso, e ~~isto~~ ~~isso~~ ansioso decidiu cancelar o seu passeio e foi para casa. Costuma tanto com tanta pressa ~~abagalhou-se~~ ~~abagalhou-se~~ ^{mama} ~~perdeu~~ ~~de~~ ^{de} ~~loma~~ ^{loma}: vendo Belligham ~~que estava~~ ~~distrito~~, foi a casa ~~divagar~~ ~~sem~~ ~~perda~~ ~~chegando~~ a casa viu ~~os~~ ~~seus~~ ~~olhos~~, e imdo ~~tomar~~ ~~banho~~ ~~na~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ pronto e bonito para o seu compromisso.

Aluno: E. B.

Produção de texto 02/05/2025

A menina e o cãozinho

Num belo dia de semana, um cão chamado: Charly, passeava pelas ruas: NYC.

E uma menina a passear, vê: Charly, caído na lama, e a ver está babozeira se ergue como guerreira pega no cão e vai-se embora, trata o cão da-lhe de comer e lava-lhe, e depois deixa o cão ir embora, e assim ficam felizes para sempre.

Organização e estrutura

- Narrativa simples, com coerência, introdução (com apresentação do cão), desenvolvimento (o resgate de um cão por uma menina) e conclusão (ficam felizes para sempre). O enredo é muito linear e com pouco desenvolvimento;
- A progressão é cronológica e direta: “um cão passeava...”, “uma menina a passear...”;

Coesão

- Recorre muitas vezes ao conector “e”, para adicionar sucessivamente ideias. Portanto, uso quase exclusivo de orações coordenadas, o que se torna repetitivo.
- Várias ações sequenciais unidas por vírgulas ou pelo conector “e” – falta de conectores explicativos, causais ou concessivos, que confirmam sentido lógico entre as ações.
- Segmentação do texto em parágrafos, ainda que sejam apenas dois blocos de texto;
- Já há uma certa maturidade sintática, com uma oração adverbial com valor causal “(...) e a ver está babozeira...”.

Literariedade

- Comparação “se ergue como guerreira” – literariedade;
- Além da comparação anterior, não há qualquer desenvolvimento do interior das personagens, pois o cão é apenas resgatado.

A vida boa que tem!

Era pois uma vez, um cão chamado: Belligham: Jude Belligham.

E um dia ele foi passear, indo passear, o Belligham se esqueceu de que tinha um compromisso, e ansioso decidiu cancelar o seu passeio e foi para casa. Correndo tanto com tanta pressa esbargalhou-se numa poça de lama: Vendo Belligham que estava dorido, foi a casa devagar sem pressa. Chegando a casa viu pois a sua dona, e indo tomar banho saiu de lá de casa pronto e bonito para o seu compromisso.

Organização temporal e causal

- ➔ A estrutura está mais elaborada, com uma clara construção da personagem (desenvolvimento do interior das personagens), da situação (esquecimento do compromisso) e da sua resolução;
- ➔ A sequência narrativa é mais articulada e com encadeamento causal e temporal entre os eventos: foi passear → esqueceu-se do compromisso → decidiu cancelar o passeio → voltou para casa;
- ➔ “Belligham se esqueceu de que tinha um compromisso, e ansioso, decidiu cancelar o seu passeio...” – vemos uma causa (esquecimento), uma reação emocional (ansiedade) e uma decisão/consequência (cancelar o passeio);

Coesão

- ➔ Mais variedade de conectores. Além do “e”, também “pois”, “chegando”, “correndo”, utilização do gerúndio, etc.
- ➔ Orações adverbiais e temporais, como “correndo tanto com tanta pressa esbargalhou-se numa poça de lama” (também dá mais expressividade ao acontecimento), “chegando a casa, viu pois a sua dona”;
- ➔ Utilização do gerúndio “correndo”, “vendo”, “chegando”, “indo”, etc. – podem indicar um desejo de construir estruturas sintáticas complexas;
- ➔ Segmentação em parágrafos, ainda com apenas dois blocos de texto, mas uma melhoria na organização interna e desenvolvimento do segundo parágrafo, em comparação com o texto anterior.

Literariedade e desenvolvimento do interior das personagens

- ➔ “Era pois uma vez (...)” – marcador pragmático, como se estivesse a estabelecer o diálogo com o leitor;

- ➔ “Bellingham: Jude Bellingham” – construção que remete para “Bond, James Bond”. Se foi intencional, há intertextualidade e um certo humor;
- ➔ Adjetivos – “ansioso” (uso do adjetivo coerente com a narrativa – estava ansioso porque se esqueceu de que tinha um compromisso); dupla adjetivação – “pronto e bonito”;
- ➔ “decidiu cancelar o seu passeio” – atribuição da capacidade de decisão, intencionalidade e consciência, que humaniza e complexifica a personagem;
- ➔ O cão passa de ansioso a dorido e, no final, pronto e bonito – transformação interna e mudança emocional ao longo do texto.

A caligrafia menos legível desta produção escrita, em comparação com a anterior, e ainda as correções visíveis no texto (com partes riscadas e reformuladas) podem indicar que o aluno pensou sobre o que escreveu, revisitou o texto e editou-o, para o aperfeiçoar.

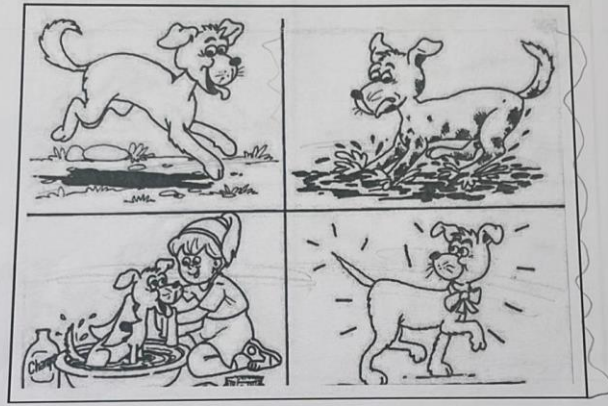
Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

O texto tem mais coesão lógica interna e fluidez, há uma melhor ligação das ideias e uma maior complexidade sintática e de caracterização da personagem (cão).

2/05/2025

Data:

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.

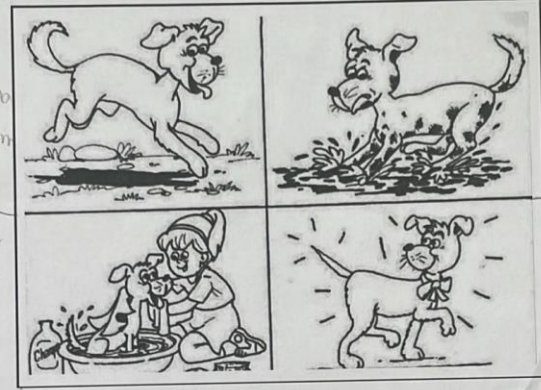


A bondade!

Era uma vez um cão abandonado
 ele não tinha família mas num dia o
 cão foi andar na rua e sem querer,
 pisou em uma poça de lama mas
 um rapaz estava a passear e viu o
 cão na lama e sentiu bondade nele e...
 foi lá ajudar o pobre cão e o levou
 ele para casa deu-lhe um banho e deu o
 nome de Yuri.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.

Era uma vez
 um cão
 abandonado na
 rua mas um
 certo dia...



Um rapaz
 chegou e o
 rapaz se
 chamava
 Miguel e
 ele viu o cão
 sem pensar
 agarrou o

A bondade sempre ganha!

Era uma vez um cão abandonado na rua
 mas um certo dia... Um rapaz chegou e
 o rapaz se chama Miguel e ele viu o
 cão. Sem pensar o Miguel agarrou o
 cão e o levou para sua casa. Deu-lhe um
 banho depois do banho fez um laço e o
 Miguel disse: -Es tão fofo vou te dar o nome
 de Luke. Todas as manhas brincavam no
 bosque... e viraram melhores amigos!

o cão ficou
 na lama!
 o cão todo
 sujo foi
 andando triste
 mas até que...

depois do
 banho o
 seco bem
 fez um laço
 fofinho
 depois

he deu
 um
 nome
 e o
 nome
 foi
 Luke

Aluna: L. R.

Produção de texto 02/05/2025

A bondade!

Era uma vez um cão abandonado ele não tinha família mas num dia o cão foi andar na rua e sem querer.

Pissou em uma poça de lama mas um rapas estava a passear e viu o cão na lama e sentiu bondade nele e...

Foi lá ajudar o pobre cão e o levou ele para casa deu lhe um banho e deu o.

Nome de Yuri.

Organização e estrutura

- Narrativa com estrutura linear e foco nas ações: “foi andar na rua”, “pissou em uma poça de lama”, “foi lá ajudar o pobre cão”, etc.

Coesão

- Uso de orações simples, com predomínio do conector “e”;
- Segmentação incorreta dos parágrafos, com corte nas frases a meio – compromete a fluidez e a coerência textual.

Literariedade e desenvolvimento do interior das personagens

- Surge uma tentativa de explorar emoção: “sentiu bondade nele”. A palavra “bondade” retoma o título e o conceito é explorado de forma concreta – a bondade é algo que o rapaz viu no cão (uma inversão da expectativa habitual, pois normalmente vemos bondade em quem ajuda);
- Uso de adjetivos para caracterizar o cão: “cão abandonado”, “pobre cão”.

Produção de texto 06/06/2025

A bondade sempre ganha!

Era uma vez um cão abandonado na rua mas certo dia... Um rapaz chegou! e o rapaz se chama Miguel e ele viu o pobre cão. Sem pençar o Miguel agarou o cão e o levou para sua casa. Deu-lhe um banho depois do banho pos um laço e o Miguel

disse: - Es tão fofo vou te dar o nome de Luk. Todas as mãinhas brincavam no bosque... e viraram melhores amigos!

Organização e estrutura

A aluna demonstrou consciência metacognitiva ao fazer um esboço da história (na segunda produção), mesmo sem ter sido dada essa instrução. Noção clara de que escrever é um processo com etapas – que foi trabalhado ao longo da minha intervenção -, é um ato reflexivo e intencional e não um ato espontâneo.

- ➔ Planejamento estruturado – mesmo sem ter sido dada essa orientação;
- ➔ Estrutura narrativa – introdução, desenvolvimento e conclusão; formas de abertura (“era uma vez...”) e encerramento (“... e viraram melhores amigos!”);
- ➔ A sequência narrativa apresenta lógica temporal e causal, com encadeamento progressivo de ações até ao desfecho.

Coesão

- ➔ Maior noção de segmentação, apesar de ter escrito apenas um bloco de texto, sem parágrafos;
- ➔ Melhorias claras ao nível da pontuação, pois já não existem os cortes a meio das frases, como na primeira produção textual;
- ➔ Uso intencional das reticências para criar suspense e ritmo no texto, pela pausa estilística - “Todas as mãinhas brincavam no bosque... e viraram melhores amigos!”;
- ➔ Os diálogos estão corretamente introduzidos, com dois pontos e travessão, ainda que falte a marcação de um novo parágrafo. A introdução do discurso direto na segunda produção textual desta aluna, também contribui para a vivacidade da narrativa.

Literariedade

- ➔ “bosque” – retoma de vocabulário presente em obras literárias exploradas anteriormente;
- ➔ O título é mais expressivo do que na primeira produção textual. O conceito de bondade, desta vez, está incorporado de forma implícita no texto, a partir da ação do Miguel, que resgata o cão “sem pençar”, leva-o para casa, dá-lhe nome, um laço e afeto. Portanto, a aluna já não sentiu necessidade de retomar o conceito do título no texto. Isto pode indicar uma maior maturidade narrativa e concetual, pois a aluna já não precisa de explicar a moral, pois ela emerge da própria estrutura da narrativa.

Esta aluna poderá ter tentado propor um título que fosse uma moral de uma fábula, usando o seu conhecimento sobre outros gêneros textuais, como se estivesse a tentar escrever uma fábula.

Outra interpretação, com base nas notas de campo de dia 26 de maio:

Ao explorarmos a obra literária “o Jardim”, de Ana Walker, esta mesma aluna questionou “o que é que podemos aprender com esta história? Não percebi”. Esta observação revela que a aluna parte do pressuposto de que todas as obras literárias contêm uma mensagem – mais ou menos explícita. Tal ideia decorre, possivelmente, do facto de termos, ao longo da intervenção, trabalhado consistentemente obras com forte componente de educação para a cidadania, nas quais as mensagens morais ou sociais se apresentavam de forma clara.

No entanto, *O Jardim* foi, até ao momento, a obra com menor evidência de que uma mensagem explícita, o que causou estranheza a esta aluna. Perante este questionamento, a minha colega de estágio interpelou a turma: “Será que encontramos alguma mensagem nesta história? O que podemos aprender com a Ema?”.

Um aluno respondeu: “Que não temos de ficar tristes com o que temos, podemos sempre melhorar ou ficar felizes com o que temos”. – F. R.

Também aproveitei o momento para explicar que nem sempre os textos literários têm, necessariamente, uma função formativa. Expliquei que a literatura pode existir com outros propósitos, como o de simplesmente nos entreter e divertir. Ou seja, que ler uma história não implica sempre retirar dela uma lição.

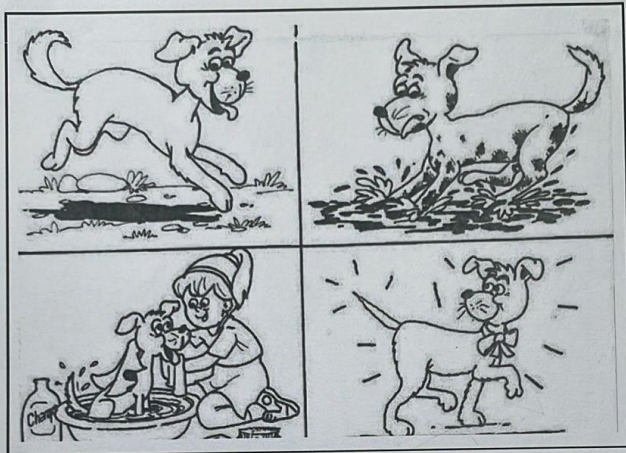
Este momento revela não só a perceção de que a literatura deve transmitir uma lição, como também mostrou um progresso na capacidade de a turma inferir sentidos mais subtis a partir do texto literário, mesmo quando estes não se apresentam de forma imediata.

Este episódio em torno da leitura de *O Jardim*, de Ana Walker, permite compreender melhor o modo como a aluna L. R. concebe a literatura: para ela, o texto literário deve transmitir uma mensagem ou um ensinamento moral. Portanto, esta perceção manifesta-se nas suas produções textuais, ou seja, esta aluna procura, nas histórias que lê e que escreve, um sentido, uma moral, uma aprendizagem.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Maior domínio da estrutura textual, com encadeamento mais claro entre as ideias, maior variedade de conectores e uma construção frásica mais elaborada.

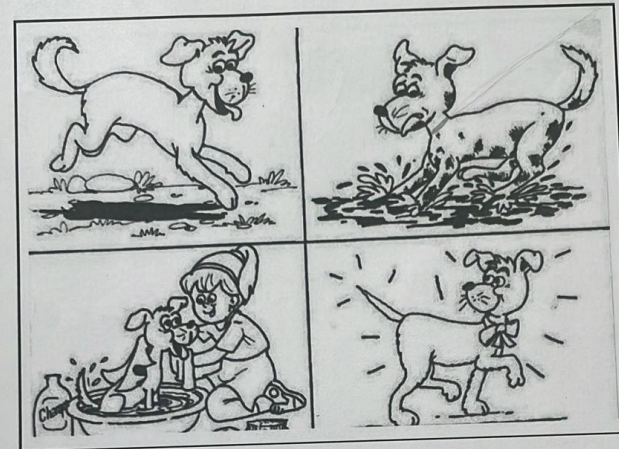
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão que não toma banho

Era uma vez, um cão que se chamava Luki
 então o Luki era sempre, limpinho até que um
 dia... o Luki estava a andar no quintal
 mas ele nem viu a poeira que estava
 a sua espera pronto, se sujou todo
 quando a dona Helena viu o cão suado
 que ela desmaiou mesmo e tomou
 um banho pronto finalmente!

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



Atrapalhado

Era uma vez um cão que se chamava Bobi.
 Num certo dia a dona do cão Ana decidiu
 comprar ração então o Bobi foi com ela.
 A dona estava tão distraída que o cão
 caiu numa poça.
 Depois de chegarem em casa percebeu
 que ele estava muito sujo então foi
 dar um banho de espuma
 e finalmente está limpinho!

Aluna: L. C.

Produção de texto 02/05/2025

O cão que não toma banho

Era uma vez, um cão que se chama luki então o luki era sempre limpinho ate que um dia... o luki estava a andar no quintal mas ele nem viu a poça que estava a sua espera pronto, se sujou todo quando a dona Helena viu o cão quase que ela desmaiou vamos tomar um banho pronto finalmente!.

Organização e estrutura

- Noção da estrutura da narrativa, com uma forma de abertura “Era uma vez”, apresentação da personagem, desenvolvimento e conclusão, ainda que a sequência de eventos esteja pouco estruturada;
- Não há separação clara entre momentos da narrativa (falta de pontuação) e entre a descrição dos acontecimentos e o discurso direto, o que tem impacto na fluidez e coesão do texto;

Coerência

- Apesar de a narrativa apresentar coerência entre os acontecimentos descritos, há uma incoerência entre o título e a informação inicial do texto. O título “O cão que não toma banho” sugere uma personagem que, por não tomar banho, se espera que ande sempre suja. No entanto, a narrativa inicia com a afirmação de que o Luki “era sempre limpinho”, o que contraria a ideia sugerida no título.

Conectores discursivos

- Utilização da expressão “pronto” como conector discursivo – deixa claro que há uma transição da oralidade para a escrita;

Caracterização das personagens

- Caracterização da personagem – “o luki era sempre limpinho” e mudança desta realidade, com a utilização de um marcador temporal “até que um dia...” e reticências para indicar suspense e criar ritmo no texto.

Produção de texto 06/06/2025

Atrapalhado

Era uma vez um cão que se chamava Bobi.

Num certo dia a dona do cão Ana decedio comprar ração então o bobi foi com ela. A dona tava tão distraida que o cão caiu noma poça.

Depois de chegarem em casa percebeu que ele estava muito sujo então foi dar um banho de spa

- finalmente estás limpinho!

Organização e estrutura

- ➔ Consciência da estrutura narrativa: introdução da personagem; desenvolvimento com uma sequência causal (o cão caiu numa poça, porque a dona estava distraída | como o cão estava muito sujo precisou de tomar um banho de spa); e conclusão (o cão ficou limpinho);
- ➔ Orações subordinadas causais e progressiva complexidade do grupo verbal (“a dona tava tão distraída que o cão caiu numa poça”) e na articulação lógica entre as ideias;
- ➔ Frases curtas mas melhor estruturadas do que na primeira produção textual;
- ➔ Maior coesão temática entre o título e os acontecimentos narrados, pois aponta para a ação atrapalhada do cão, que cai na poça também devido à distração da dona. Portanto, ao contrário da primeira produção textual, em que o título não estava coerente com a narrativa, desta vez, a aluna revela um maior foco narrativo – maturidade discursiva.

Coesão

- ➔ As ideias estão mais estruturadas, até pela questão da segmentação do texto em parágrafos, que não acontecia na primeira produção textual desta aluna;
- ➔ Utilização do discurso direto com travessão e pontuação adequada;
- ➔ Utilização de marcadores discursivos como “então” e expressões de segmentação temporal, como “num certo dia” e “depois de chegarem em casa”.

Expressividade e caracterização das personagens

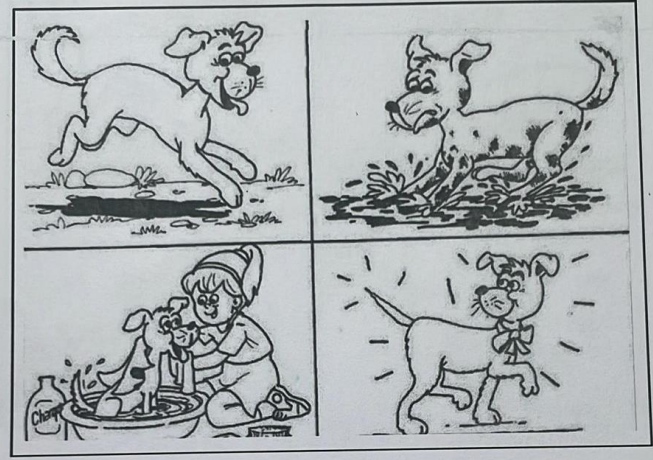
- ➔ “Num certo dia a dona do cão Ana decedio comprar ração então o bobo foi com ela” – informação inventada pela criança, pois vai além daquilo que as imagens expressam – contraste com a primeira produção desta aluna, que se limitava à descrição sequencial dos factos presentes na sequência de imagens;
- ➔ Utilização de adjetivos: “atrapalhado” (no título), para caracterizar o cão, e “distraída”, para caracterizar a Ana. Ainda assim, o desenvolvimento do interior das personagens ainda não está muito explorado.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Evolução clara na organização e na estrutura narrativa, com maior coerência entre o título e o conteúdo, além de uma sequência mais lógica dos acontecimentos. Melhorias na segmentação do texto e na pontuação e maior capacidade inventiva.

2/06/2025

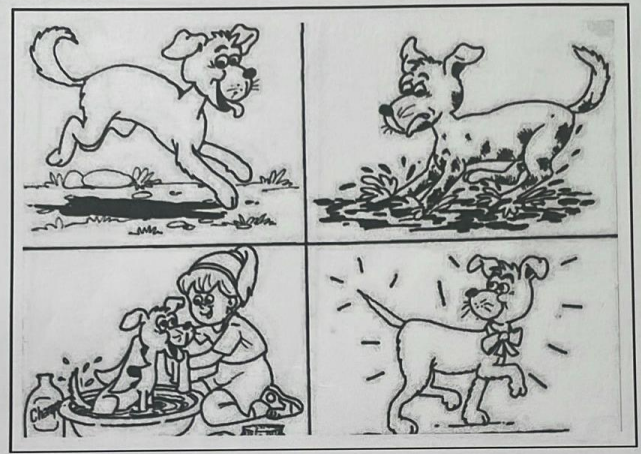
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão que não gosta de tomar banho

Era uma vez um cão chamado Guilherme e um dia de mal o Guilherme decidiu ir para a rua brincar e viu uma poça de lama e achou divertido e pôs para cima da poça ficou cheio de lama e voltou para casa e a dona toda preocupada disse onde estavas com o teu banho então na banheira e tempo depois e ver estar limpinho.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão brincalhão

Num belo dia de outono um cão alegre saltou numa poça de lama e por lama para todo lado e pelo corpo do cão. O cão voltou assustado, sujo e triste a dona viu e deu-lhe um banho e ele ficou tão limpo que até brilhava parecia um cão cintilante.

Luís Viana, 6,06,2025, 8 anos + trabalho com Inês e Andréia.

Aluna: L. V.

Produção de texto 02/05/2025

O cão que não gosta de tomar banho

Era uma vez um cão chamado Guilherme e Num dia de sol o Guilherme Disidio ir para a rua brincar e viu uma poça de lama e achou divertido e polou para cima da poça ficou cheio de lama e voltou para casa e a dona toda preocupada disse onde estavas anda tomar banho entrou na banheira e hampo escova e ves estas limpinho.

Organização e estrutura

- Introdução com forma de abertura tradicional “era uma vez”, seguida da expressão “num dia de sol”, um pouco mais descritiva – uso do modificador do nome “de sol”;
- Utilização repetitiva do conector discursivo “e”.

Caracterização da personagem

- O título dá-nos a ideia de um traço da personalidade do cão (que não gosta de tomar banho), mas o texto não apresenta muita variedade de adjetivos;
- A expressão “toda preocupada” confere emoção à dona e sugere uma relação afetiva entre a dona e o cão.

Produção de texto 06/06/2025

O cão brincalhão

Num belo dia de outono um cão alegre saltou numa possa de lama e pof lama para todo o lado e pelo corpo do cão. o cão voltou assustado, sujo e triste a dona o vio e deulhe um banho e ele ficou tão limpo que até brilhava paressia um cão cintilante.

Organização e estrutura

- Introdução mais elaborada e descritiva – uso do modificador do nome “de outono”, em “num belo dia de outono”;
- Apesar de ser uma narrativa breve, existe uma situação-problema – “saltou numa possa de lama e pof lama para todo o lado e pelo corpo do cão” e a resolução desse problema “a dona o vio e deulhe um banho”.

Coesão

- Diminuição da utilização do conector discursivo “e”, em comparação com a primeira produção textual desta aluna. Apesar de ainda faltarem pontos finais e outros sinais de pontuação, para melhorar a fluidez e a coesão do texto, esta aluna já coloca um ponto final e uma vírgula, sinais que nem constavam na primeira produção escrita.

Caracterização da personagem

- Título “o cão brincalhão” já nos confere uma característica do interior da personagem;
- Apresentação do cão com um adjetivo que o caracteriza “um cão alegre”;
- Desenvolvimento emocional da personagem “o cão volta assustado, sujo e triste” – uso de tripla adjetivação;

Expressividade e literariedade

- Desenvolvimento com maior vivacidade e expressividade, como em “pof lama para todo o lado e pelo corpo do cão” – dá-nos uma imagem visual do acontecimento narrado e a onomatopeia “pof” sugere mesmo o som do cão a cair na lama;
- Um desfecho mais literário, com recurso a uma comparação “ficou tão limpo que até brilhava parecia um cão **cintilante**” → a palavra “cintilante” já tinha sido identificada como desconhecida na primeira semana de intervenção, aquando a criação de uma lista de palavras. Portanto, a utilização da expressão “cão cintilante” no desfecho da narrativa escrita pela aluna revela não apenas apropriação efetiva do vocabulário literário, mas também intencionalidade poética, conferindo um tom expressivo e visual.

Notas de campo - Dia 6 de maio

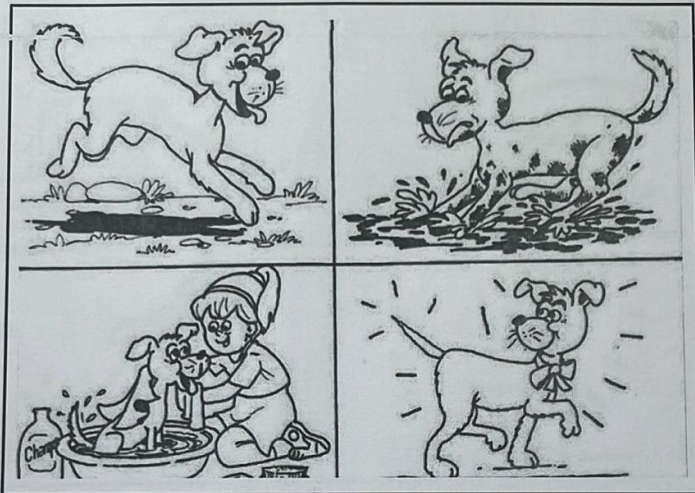
Depois da leitura e exploração da obra “A baleia que queria mais”, de Rachel Bright, foi solicitado aos alunos que analisassem o texto e criassem listas de palavras desconhecidas, interessantes, bonitas, etc. Muitos alunos identificaram, na frase “Debaixo das ondas cintilantes de um vasto e azul oceano, um mundo muito belo permanecia escondido de todos”, as palavras “cintilantes”, “vasto” e “permanecia” como palavras desconhecidas. A turma refletiu sobre o significado e a sonoridade das palavras, analisando também as palavras de forma contextualizada na frase, e associaram “cintilante” a algo que brilha.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Maior fluidez e variedade do vocabulário, com descrições mais expressivas e menos repetição de conectores. Melhorias na caracterização emocional da personagem.

21/5/2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



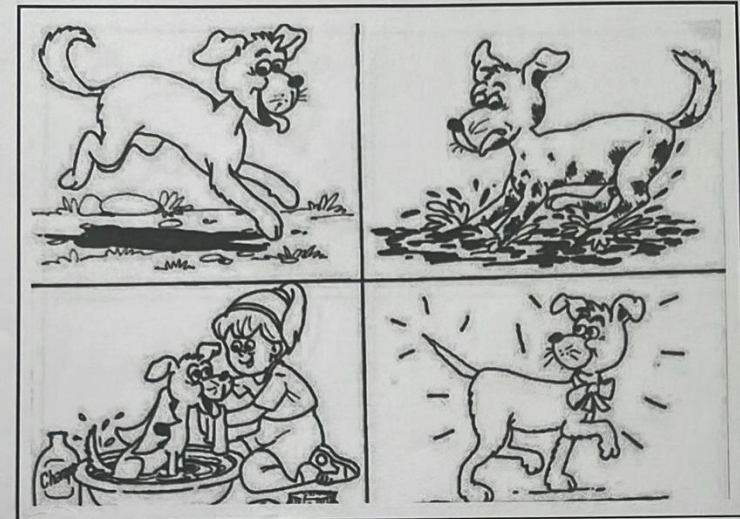
O Cão Limpo

Num dia de primavera levei o cão chamado Michael.

E ele estava a brincar e de nada espante, o cão pegou numa lama e a dona dele ficou-se de pé.

Ela tentou lavar mas não conseguiu e depois teve uma ideia e chamou a Michael limpo e ele respondeu e era uma armadilha.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O Cão porralão

Num dia de primavera levei um cão chamado Douglas.

~~Estava~~ a brincar e sem querer saltou numa poça e ficou sujo.

E ele tentou de tudo, mas não conseguiu... E Douglas viu uma menina chamada Maria e ela limpou-o com um pano e ficou bonito.

ficaram melhores para sempre

Aluno: D. C.

Produção de texto 02/05/2025

O cão limpo

Num dia de primamavera o cão chamado: Mickael.

E ele estava a brincar e do nada espalase, o cão pizou numa lama e a dona dele chama-se Bela.

Ela tentou lavar mas não conseguiu e depois teve uma ideia e disse – ei Mickael busca e ele buscou e era uma armadilha.

Organização e estrutura

- Forma de abertura (“Num dia de primavera”), com modificação do grupo nominal, e apresentação da personagem (“o cão chamado Mickael”);
- Estrutura fragmentada e com falta de coesão entre as ideias.

Coerência

- Falta de coerência entre o texto e as imagens, já que em nenhum momento é referido o banho do cão no texto, que está bastante explícito nas imagens. Em vez disso, o aluno refere a existência de uma armadilha;
- Falta de coerência entre o título e o texto, já que o título “o cão limpo” não condiz com o desenvolvimento, em que o cão “pizou numa lama”.

Sintaxe

- Orações coordenadas (copulativas “e” e adversativas “mas”);
- Locução adverbial “do nada” – para retratar algo que aconteceu de forma inesperada - transição do registo oral para o registo escrito.

Caracterização das personagens

- Além do título (“o cão limpo”), não há nenhuma outra tentativa de caracterizar as personagens.

Produção de texto 06/06/2025

O cão porcalhão

Num belo dia de primavera um cão chamado Douglas.

Estava a brincar e sem querer saletou numa poça e ficou sujo.

E ele tentou de tudo. Mas não conseguiu... E o Douglas viu uma menina chamada Maria e ela limpou pós um laço e ficou bonito.

ficaram felizes para sempre

Organização e estrutura

- Forma de abertura (“Num belo dia de primavera”), com modificação do grupo nominal e inclusão do adjetivo “belo” – confere maior literariedade. Apresentação da personagem (“um cão chamado Douglas”);
- Já se verifica uma melhor segmentação frásica e coesão entre as ideias, comparativamente à primeira produção escrita;
- Há uma noção mais clara da estrutura do texto narrativo, com uma situação-problema, em que o cão “estava a brincar e sem querer saletou numa poça e ficou sujo” e a resolução do problema: “ela limpou pós um laço e ficou bonito”;
- Forma de encerramento da narrativa tradicional “ficaram felizes para sempre”.

Coesão e coerência

- O título já é coerente com a narrativa construída, tal como o texto também já é coerente com as imagens.
- As ações continuam a estar ligadas por conectores discursivos simples “e”, “mas”, de orações coordenadas;
- A sequência “tentou de tudo. Mas não conseguiu... E o Douglas viu uma menina” revela uma tentativa de construir consequência de acontecimentos, ainda que com uma linguagem rudimentar. Ou seja, deveria querer dizer que ele se tentou limpar sozinho, mas como não conseguiu pediu ajuda a uma menina que encontrou.
- Segmentação do texto em parágrafos, apesar de, na última frase, não ter sido marcado o parágrafo e começar com letra minúscula;
- Uso das reticências para criar uma pausa estilística no texto.

Caracterização das personagens

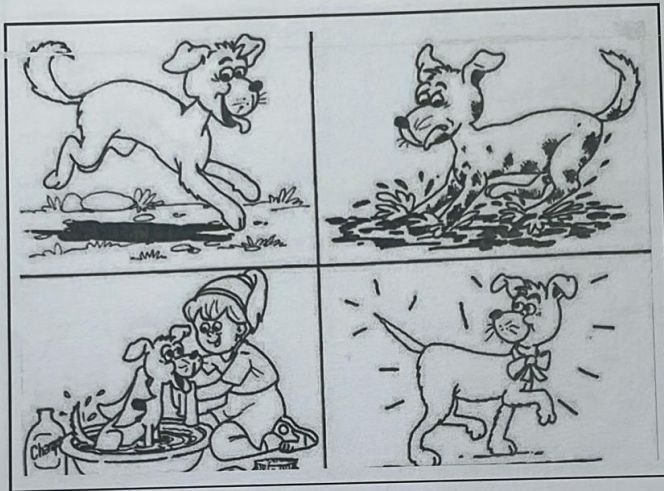
- “Estava a brincar e sem querer saletou numa poça” – indica uma ação não premeditada do cão. Embora o texto continue muito centrado em ações externas, este é um pequeno indício de desenvolvimento do interior das personagens.
- Pouco desenvolvimento das personagens, mas já surge o “porcalhão” no título, que caracteriza a personagem de forma coerente com a história e as imagens; e “bonito” no desfecho da história.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Estrutura narrativa mais clara, com uma relação mais explícita com o texto imagético, e progressão lógica das ideias. Melhor segmentação, uso de linguagem mais elaborada e início da caracterização emocional do cão.

2/05/2025

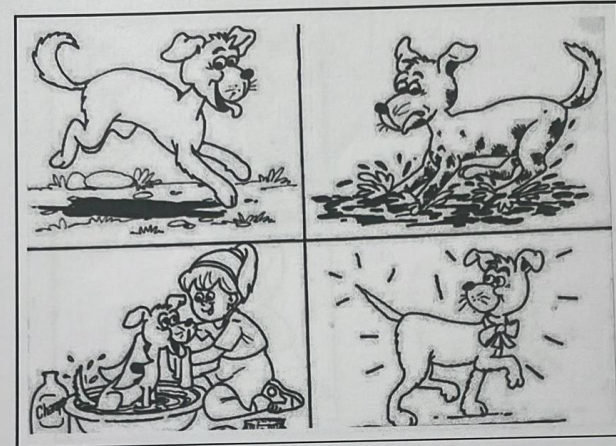
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



É uma história de um cão

era sua dona se chamava MARIANA
e o cachorrinho se chamava Luci
e a sua dona disse Luci vamos passear NA
rua e Ele foi e quando Ele viu ALAMA e
se sujou TODO e a sua dona disse
VAMOS PARA CASA TOMAR BANHO e Ele disse
NÃO e Eles foram PARA CASA.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



As aventuras do cão Rafael

ERA uma vez um cão animado
O cão se chamava Rafael e a dona se chamava Maria e o cão
quis ir ao parque e Eles foram e o cão escorregou Na lama
e se sujou tudo e Tentaram que ir para casa TOMAR BANHO
e quando o cão acabou de TOMAR BANHO foi dormir e
deitou-se em paz e depois acordou e foram comer e Não
Tinha nada para comer e eles foram ao mercado comprar
ração PARA o cão e comida PARA a dona e depois quando
chegaram começaram a comer e depois acabaram os dois NA
sofa da sala e dormiram em paz.

F I M

Aluna: K. C.

Produção de texto 02/05/2025

Éra uma historia de um cão
e a sua dona se chamava Mariana
e o caozinho se chamava Luci
e a sua dona dise luci vamos pasiar na rua e Ele foi e quanto Ele vio Alana e se sujou todo
e a sua dona dise
vamos para casa tumar banho e Ele dise – Não e Eles foram para casa.

Organização e estrutura

- A narrativa é constituída por um conjunto de frases isoladas entre si;
- Início com a apresentação do nome das personagens, numa estrutura repetitiva, que indica alguma noção de organização do texto narrativo, que começa com a apresentação das personagens;
- Abertura da narrativa com a expressão “Éra uma historia de um cão” no lugar do título;
- A narrativa é uma sequência de ações básicas, pouco desenvolvidas e com escassa variedade linguística;
- Não existe propriamente uma narrativa, com uma situação inicial e um desfecho/resolução.

Coesão e coerência

- Utilização constante e repetitiva do conector discursivo “e”, para adicionar ideias – orações coordenadas;
- Apesar de ter colocado um travessão na fala do discurso direto, não cumpriu todas as normas de pontuação para o diálogo em textos narrativos;
- Falta de pontos finais, vírgulas e letras maiúsculas no início das frases;
- Existência de letras maiúsculas no meio das frases, designadamente em “Ele”;
- A ausência de segmentação compromete a fluidez da narrativa e sugere que a aluna ainda não domina as convenções do texto escrito.

Caracterização das personagens

- As personagens são apenas nomeadas, não havendo exploração emocional ou caracterização das personagens;
- Apesar da estrutura básica, há tentativas de dar voz às personagens, com a utilização do discurso direto (e a sua dona dise luci vamos pasiar na rua; e a sua dona disse vamos para casa tumar banho e Ele dise – Não) – início do diálogo na narrativa.

As aventuras do cão Rafael

Era uma vez um cão animado

O cão se chamava Rafael e a dona se chamava Maria e o cão queria ir ao parque e Eles foram e o cão escoregou Na lama e se sojou tudo e tivéram que ir para casa tomar banho e quando o cão acabo de tomar banho foi dormir e descansou em paz e depois acordou e foram comer e não tinha nada para comer e eles foram ao mercado comprar ração para cão e comida para a dona e depois quando chegaram comerão e depois adormeceram os dois no sofá da sala e dormiram em paz.

→ O texto quase duplicou em termos de extensão.

Organização e estrutura

- Maior domínio da estrutura narrativa, com sucessão de acontecimentos;
- Mesmo com uma estrutura linear, há desenvolvimento da ação e conclusão da história, com a cena final no sofá – “adormeceram os dois no sofá da sala e dormiram em paz.”;
- Forma de abertura “Era uma vez um cão animado”.

Sintaxe

- Utilização constante e repetitiva do conector discursivo “e”, para adicionar ideias – orações coordenadas;
- Apesar da mesma estratégia de utilização do conector de adição “e”, já se percebem relações mais claras de sequência temporal e causal: “e o cão escoregou Na lama e se sojou tudo e tivéram que ir para casa tomar banho” – encadeamento lógico dos acontecimentos;
- Cadeia de ações com certa extensão, ainda que por meio de coordenação excessiva, sem uso de orações subordinadas;
- Apesar de não ter havido um aumento da complexidade sintática de uma produção textual para a outra, o aumento da extensão narrativa e da articulação das ideias indica evolução na estruturação do pensamento escrito.

Segmentação e pontuação

- Falta de segmentação de ideias em frases e parágrafos com os sinais de pontuação adequados;
- A ausência de segmentação compromete a fluidez da narrativa e sugere que a aluna ainda não domina as convenções do texto escrito.

Caracterização das personagens

- “Era uma vez um cão animado” – adjetivo “animado” para caracterizar o cão;
- Já se nota alguma tentativa de expressividade, com a introdução de marcadores de estado emocional e bem-estar, como em “descansou em paz” e “dormiu em paz” – revela um princípio de desenvolvimento interior das personagens.

Título “As aventuras do cão Rafael” – mais descritivo, expressivo e mais próximo das convenções do texto literário. A evolução na escolha do título indica maior compreensão da função paratextual de nomear o texto de forma coerente.

“(…) e depois acordou e foram comer e não tinha nada para comer e eles foram ao mercado comprar ração para cão e comida para a dona e depois quando chegaram comerão e depois adormeceram os dois no sofá da sala e dormiram em paz.” → tudo isto foi inventado pela aluna, o que revela maior capacidade inventiva, em comparação com a produção inicial.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Maior extensão e desenvolvimento narrativo, com uma sequência mais clara das ideias e um desfecho definido. Apesar das lacunas na pontuação e coesão, nota-se uma evolução na organização do pensamento e na expressividade emocional das personagens.

Aluno: F. M.

Produção de texto 02/05/2025

O cão malandro

Era uma vez um cão e uma velhinha a velhinha adorava o seu o nome do cão é Frakelin e o nome da velhinha é Sara mas um dia foi brincar sozinho e tinha uma posa de lama depois ele piso na lama ele ficou tão triste que foi até a sua dona ela também ficou triste depois ele foi boscar um balde ela teve uma ideia ela foi bocar sabão e água tomou um banho

Produção de texto 06/06/2025

Num belo dia de verão

O cão chamava-se ronaldo e a dona joana ele foi brincar e encontro uma possa ele salto por sima da possa 5 vezes lazzzzz salto em cima da possa a dona viu o cão todo sujo de lama a dona foi lavar o cão depois de lavar ele fico limpo e ele ficou feliz.

Organização e estrutura

- ➔ Na primeira produção, o aluno escreveu um título pertinente, tendo em conta as imagens indutoras de escrita e o texto que construído. A narrativa iniciou com a forma de abertura tradicional “Era uma vez”, seguida da apresentação das personagens;
- ➔ Existe um encadeamento das ideias, em ambas as produções escritas, ainda que numa estrutura muito simples e linear;
- ➔ Na segunda produção escrita, o aluno utiliza uma expressão de abertura “Num belo dia de verão” no lugar do título – um indicador de retrocesso, comparativamente à primeira produção;
- ➔ Em ambos os textos, existe a clarificação da situação-problema “ele piso na lama e ficou tão triste” e “salto em cima da possa” e desfecho do problema “ela foi bocar sabão e água e tomou um banho” e “a dona foi lavar o cão depois de lavar ele fico limpo e ele ficou feliz”.

Coerência e coesão

- ➔ Apesar de a sequência de ações ser minimamente coerente, há ausência de marcas de temporalidade, prejudicando a progressão narrativa. Ainda assim, na primeira produção escrita, o aluno utiliza a expressão “mas um dia” e “ficou tão triste que”;
- ➔ Em ambas as produções escritas, ausência de pontuação e segmentação do texto em parágrafos.

Caracterização das personagens

- ➔ Em termos de desenvolvimento interior das personagens, também a primeira produção escrita apresenta mais indicações sobre como são ou como estão as personagens “o cão malandro”, “ficou tão triste”, “ela também ficou triste”;
- ➔ Na segunda produção escrita, apenas temos a indicação de que o cão “ficou feliz”, no final da narrativa.

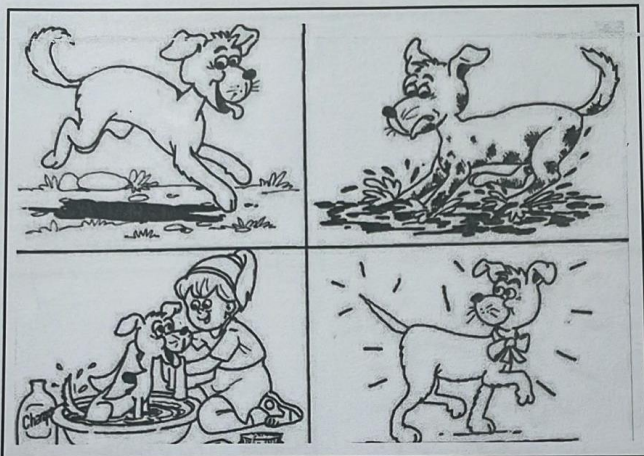
Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

O texto pós-teste mantém uma estrutura simples e linear semelhante à inicial, com pouca ou nenhuma progressão na organização e pontuação.

- ➔ A produção revela poucas ou nenhuma melhoria formal, no que diz respeito à estrutura do texto, segmentação e encadeamento das ideias. No entanto, a segunda produção indica uma tentativa de usar estratégias expressivas, como a onomatopeia “lazzzzz”, ainda que de forma pouco intencional ou imatura, sem grande coerência com o texto;
- ➔ A ausência de progressos poderá estar relacionada com a falta de empenho do aluno na tarefa e/ou cansaço do final do ano letivo, e não tanto com a falta de competências de escrita. Além disso, o aluno em questão é um pouco preguiçoso e brincalhão e, muitas vezes, não se empenha, desvalorizando as competências que tem.

2105/2025

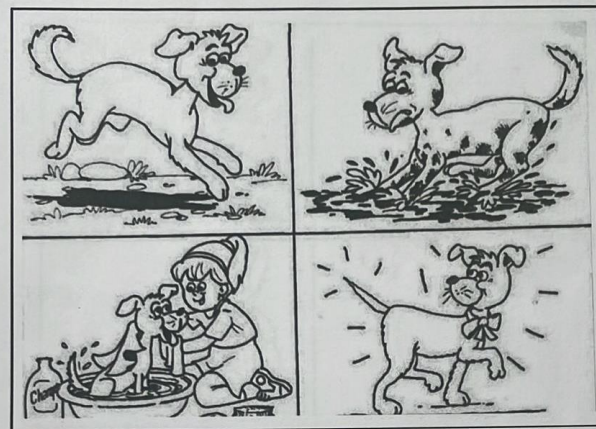
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



A Cadela

Ele é um cãozinho.
Ele ficou sujo e foi na poça de lama.
A menina deu banho no seu cão.
E ficou feliz.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



A Cadela

Era uma vez a cadela foi brincar
com a sua amiga e depois
foi na poça de lama e a cadela
ficou suja de lama.
E a dona está dar banho
à cadela.
E a cadela ficou limpa e
brilhante.

Aluno: B. P.

Produção de texto 02/05/2025

O Cão

Ele ficou feliz.

Ele ficou tirste e caio na posa de lama

A menina deu banho au seu cão.

I ficou feliz

- ➔ Sequência mínima de acontecimentos, com frases isoladas entre si, sem conectores discursivos. Apenas “e” na segunda frase;
- ➔ Há uma tentativa de criar uma estrutura linear – o cão estava feliz, ficou triste, sujou-se, recebe um banho e volta a ficar feliz;
- ➔ Há uma ideia de causa-consequência expressa, ainda que de forma muito inicial: sujou-se – recebeu banho – ficou feliz. No entanto, não há coerência quando a expressão “ele ficou tirste” surge antes de “caio na posa de lama”, sendo que deveria ter sido ao contrário;
- ➔ Desenvolvimento interior das personagens limitado aos adjetivos “feliz” e “triste”.

Produção de texto 06/06/2025

A Cadela

Era uma vez a cadela foi brincar com a soa dona.

E caio na lama e a cadela ficom geio de lama.

E a dona esta dar banho a cadela.

E a cadela ficom limpo e brilhante.

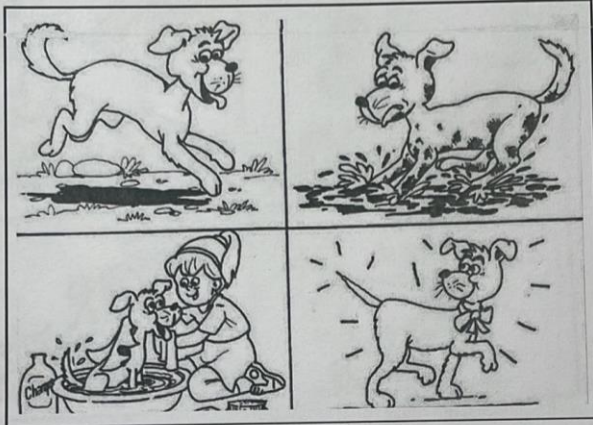
- ➔ Texto com maior extensão do que a primeira produção escrita;
- ➔ Surgimento da expressão de abertura “era uma vez”, típica da linguagem literária;
- ➔ Frases ainda muito descritivas, sem relações causais;
- ➔ As frases, desta vez, iniciam com o conector discursivo “e”, para adicionar sucessivamente ideias à frase anterior – pode revelar uma tentativa de ligar frases para construir uma narrativa com continuidade;
- ➔ Uso de dupla adjetivação expressiva no final “limpo e brilhante” – um progresso lexical, comparativamente ao “triste” e “feliz” do primeiro texto.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

O texto pós-teste apresenta maior extensão e inicia com uma forma narrativa mais elaborada, mostrando melhorias na estrutura da narrativa. Apesar da persistência de frases curtas e repetição do conector “e”, há uma tentativa mais clara de continuidade narrativa, com relações causais.

21/06/2021

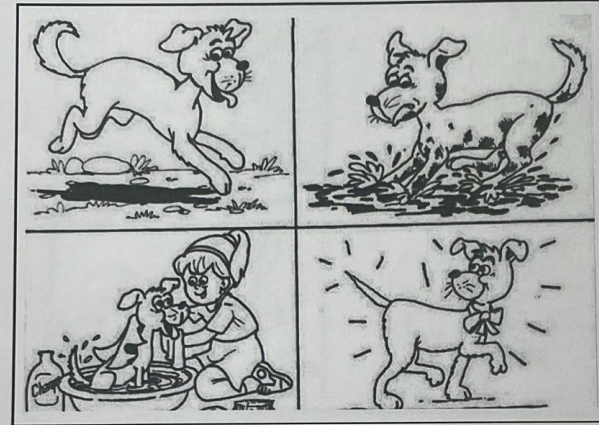
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão feliz

O feliz passava pela floresta
e via uma casa de laranja e saia ali
para ver um cachorrinho de pelagem
branca e negra e quando ele chegou
limpou.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



Em dia muito bom

Fra uma vizia e a casa que passava
pela par que passava passava
E tinha uma casa e ele passava
e tinha uma casa e ele passava
um dia e de mais ficou muito
vivo e feliz para sem par

Aluna: A. A.

Produção de texto 02/05/2025

O cão feloide

o feloi pasiava pe la foresta e via posa de lama e sojo deposi vio um ameninan deposi fola para lavarse de posi tava limpiho

- Pouca noção da estrutura de uma narrativa, com uma introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Há uma sucessão de ideias com alguma ligação causal implícita (o cão “sojo e deposi (...) fola para lavarse);
- Tentativa de organizar eventos em sequência temporal – o cão suja-se, depois encontra a menina, lava-se e fica limpo;
- Ideias muito descritivas com uma estrutura linear;
- Utilização dos conectores discursivos “e” e “depois”, sem variedade ou domínio de outras formas de ligação textual;
- Todo o texto aparece como um único bloco de texto, sem qualquer sinal de pontuação e sem letra maiúscula no início da frase.

Produção de texto 06/06/2025

O dia masi o menos bom

Era uma vez o cão pasiava pelo parque pasiava pasiava

E tinha uma posa e ele piso ele acho uma senhora e lhe deo um banho e depois ficou noviho viveo feliz para semper

- O título “o dia masi ou menos bom” revela um maior cuidado expressivo, comparativamente ao título da produção escrita inicial, em que foi apresentado apenas o nome do cão “o cão feloide”;
- A aluna já utiliza formas de abertura e encerramento da narrativa (“Era uma vez” e “viveo feliz para semper”), típicas dos contos de fadas. Mostra que a aluna se está a apropriar de marcas de literariedade;
- O texto apresenta uma sequência narrativa mais definida, com uma situação inicial -“o cão pasiava pelo parque”; uma situação-problema, quando o cão pisa a poça; a resolução, quando a senhora dá um banho ao cão; e uma conclusão – fica “noviho” e “viveo feliz para semper”;
- Surge a personagem “senhora”, que não constava na primeira produção escrita;

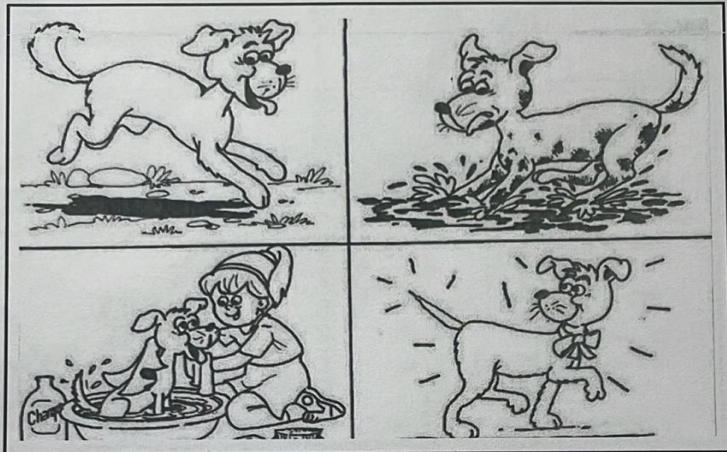
- Há um encadeamento lógico de ações, com introdução, desenvolvimento e conclusão, ainda que de forma muito simplificada;
- O uso de conectores é ainda limitado e repetitivo “e” e “depois”, mas há continuidade no encadeamento de ideias;
- Repetição intencional da forma verbal do verbo “passear”, em “(...) pasiava pelo parque pasiava pasiava”, que pode sugerir uma tentativa de criar ritmo no texto.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Narrativa mais estruturada, com uma situação inicial, apresentação do problema e um desfecho final, além de marcas de literariedade como “Era uma vez” e “viveo feliz para semper”.

2/05/2025

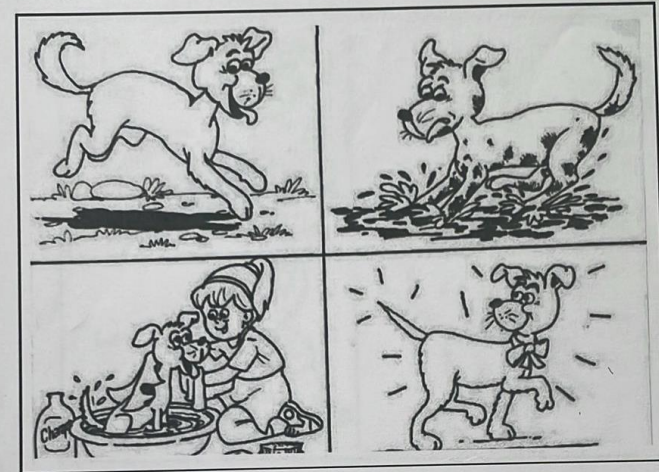
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão que não gostava de se sujar

Esta uma vez um cão chamado Bingo o cão vai brincar no quintal ele saltou por cima de uma fossa de lama e de repente saltou e caiu a dona do cão viu logo se lavou ele não gostava de se sujar e quando ele se sujava não era só de chão o colchão da foama o sofá o quarto a mãe mas sempre gostou de tomar banho.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



A foama e o seu cão

Um certo dia a foama tava a passar com o seu cão e o cão começou a correr muito rápido e a foama não conseguiu segurar a trelca logo ela caiu de costas para trás e ficou em cima da foama mas quando a foama viu aquilo ela foi buscar uma bacia com água e espuma e com uma esponja e um funil e lhe deu um banho de água quente e ele ficou limpinho.

Aluna: C. C.

Produção de texto 02/05/2025

O cão que não gostava de se sujar

Era uma vez um cão chado Bingo o cão vai Bricar no quintal ele salto por sima de uma possa de lama e de repente saltou e caiu a dona do cão viu vai logo se lavar ele não gostava de se sujar e quando ele se sujava não era só ele é o colchão da joana o sofá o quarto a mãe mas serpre gostou de tomar banho.

Organização e estrutura

- ➔ O título é coerente com o conteúdo do texto e antecipa o conflito inicial, pelo que funciona como um elemento paratextual eficaz;
- ➔ Forma de abertura típica da narrativa “Era uma vez”, seguida da apresentação da personagem (o cão);
- ➔ Há uma sequência narrativa, com uma situação-problema “ele salto por sima de uma possa de lama e de repente saltou e caiu” (com redundâncias) e um desfecho/resolução do problema em “a dona do cão viu vai logo se lavar”;
- ➔ Em termos de organização, a parte final poderia surgir numa fase mais inicial, para caracterizar mais o cão: “ele não gostava de se sujar” e “mas serpre gostou de tomar banho”; e para contextualizar que quando ele se sujava, também sujava “o colchão da joana”, “o sofá”, “o quarto”, etc.;
- ➔ Além disso, a personagem “joana” não foi apresentada, mas é referida numa fase final do texto.

Coerência e coesão

- ➔ O texto é construído com uma única frase longa, pois não há qualquer sinal de pontuação, o que prejudica a clareza e fluidez do texto;
- ➔ A coesão frásica é feita com uso limitado de conectores e pouca variedade “e”, “mas” e com algumas repetições desnecessárias “ele salto por sima de uma possa de lama e de repente saltou e caiu”;
- ➔ O marcador narrativo “de repente” revela consciência da progressão temporal e uma tentativa para mostrar suspense.

Caracterização das personagens

- ➔ Há pouca exploração das emoções ou reações das personagens, pois a aluna apenas refere que o cão não gostava de se sujar, mas que gostava de tomar banho;
- ➔ Não são utilizados adjetivos para enriquecer o texto.

A joana e o seu cão

Um certo dia a joana tava a passar com o seu cão e o cão começou a correr muito rapido e a joana não coseguiu sogora a trela

E derepente ele caio em cima da posa de lama mas quanto a joana vio aquilo ela foi emcer uma basia com água e espuma e com uma esponsa e um pente lhe deu um banho de água quente e ele ficou linpinho.

Organização e estrutura

- ➔ O título é coerente com o conteúdo do texto e, apesar de não antecipar o conflito inicial, como na primeira produção, apresenta as personagens, que são depois retomadas no texto;
- ➔ “Um certo dia a joana tava a passar com o seu cão” – abertura narrativa funcional, que situa o leitor no tempo e no espaço e apresenta as personagens centrais – melhor noção da estrutura da narrativa, em comparação com a primeira produção textual desta aluna;
- ➔ Há uma sequência narrativa, com uma situação-problema “ele caio em cima da posa de lama” e um desfecho/resolução do problema eficaz (“a joana (...) lhe deu um banho de água quente e ele ficou linpinho”);
- ➔ A produção inclui mais elementos descritivos e narrativos do que a anterior, como uma “basia com água e espuma” e “com uma esponsa e um pente lhe deu um banho de água quente” – que enriquecem o texto.

Coerência e coesão

- ➔ Nota-se uma melhoria na organização da narrativa, com uma maior segmentação das ideias (2 parágrafos), mesmo que ainda haja erros de pontuação;
- ➔ A aluna utiliza expressões de ligação entre as frases, como “ e de repente”, “mas quanto a joana vio aquilo”, o que indica um esforço para manter a coesão temporal e causal;
- ➔ A coesão textual mostra evolução, pois existe causalidade entre as ações - por exemplo, a Joana não conseguiu “sorora a trela”, porque o cão tinha começado a “correr muito rápido”. A expressão adverbial aqui cumpre o papel de modificador do verbo e justifica o que acontece a seguir.
- ➔ Como o cão vinha a correr muito depressa, “de repente ele caio em cima da posa de lama” – bom encadeamento causal e visual, pois dá a noção de movimento e consequência. A ação do cão a correr depressa, seguida da queda inesperada, está

bem sequenciada e permite visualizar o momento do acidente, criando dinamismo na narrativa.

Caracterização das personagens

- ➔ A expressão “ele ficou linpinho” transmite a transformação física do cão, após o banho;
- ➔ Há também referência à “água quente” e à velocidade da corrida do cão “começou a correr muito rápido”, que, apesar de não serem adjetivos que caracterizam as personagens, enriquecem o cenário e criam um ambiente visual e sensorial que contribui para a sua caracterização indireta – o cão, ao começar a correr muito rápido e cair na poça, transmite a ideia de energia, espontaneidade e imprevisibilidade, sugerindo que pode ser um animal traquinas e brincalhão. Já a Joana, ao trazer uma bacia com água quente e espuma, uma esponja e um pente, parece ser uma dona atenciosa, cuidadosa e carinhosa.

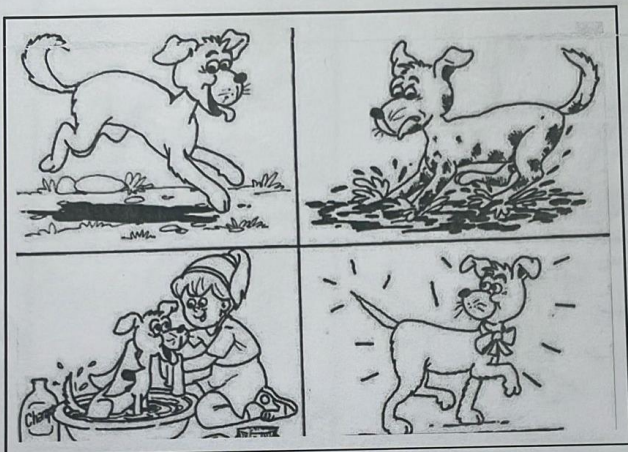
“(…) quando ele se sujava não era só ele é o colchão da joana o sofá o quarto a mãe mas serpre gostou de tomar banho” – a primeira produção continha estas informações que caracterizavam o comportamento do cão e enriqueciam o texto, além da descrição factual das imagens. No entanto, na 2.^a versão, como houve maior preocupação em desenvolver um texto planificado e organizado, esta característica inventiva a respeito das informações do cão perdeu-se.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Narrativa mais estruturada, coerente e rica em detalhes que contribuem para a caracterização das personagens.

2 / 5 / 2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



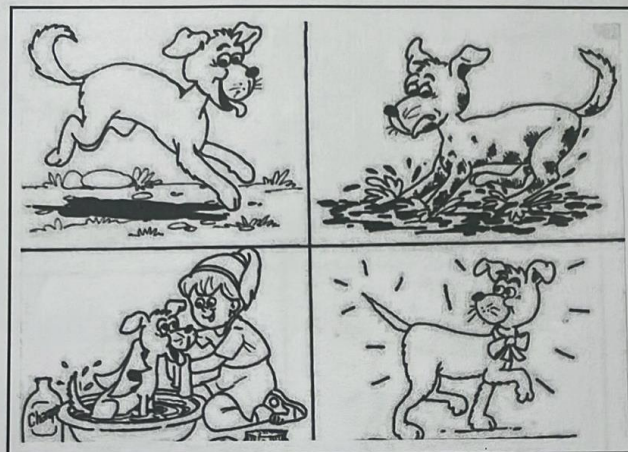
O Cão da Cidade

Era uma vez um cão que andava pela cidade mas de repente passou má hora por causa da lama.

Logo a brincar todo sujo depois foi a procura de uma menina para lhe limpar passando muito tempo a procurar a achar.

Uma menina que se chamava Lena que lhe deu banho e depois ficou muito feliz e não finaliza-
bram por brincar com ela.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O Cão da Cidade

Essa uma vez um belo e lindo cão que não tinha casa mas era lindo.

Quando passava pela rua caía na lama por causa da lama.

E acabou por brincar todo sujo de lama depois uma criança levou o cão para casa e limpou o cão com champô e água.

O cão ficou tão lindo de que já era e a menina adota o cão e ficou

Aluno: F. R.

Produção de texto 02/05/2025

O cão da cidade

Éra uma vez um cão que andava pela a cidade mas derrepente passou numa possa de lama.

Depois ficou todo sujo depois foi a procura doma pessoa para lhe limpar passado muito tempo a procurar achou.

Uma menina que se chamava Lena que lhe deu banho depois ficou muito giro e no final acabou por ficar com ela.

Organização e estrutura

- ➔ A forma de abertura da narrativa “Éra uma vez um cão que andava pela a cidade”, além de estar coerente com o título “o cão da cidade” também situa o leitor no tempo e no espaço, apresentando também a personagem principal – isto mostra que o aluno já tem noção da estrutura de uma narrativa;
- ➔ Existe uma situação inicial, em que o cão “passou numa possa de lama” e “depois ficou todo sujo” (conflito), desenvolvimento, com a procura de ajuda como motor da ação (o cão foi à “procura doma pessoa” e “passado muito tempo a procurar achou”), e desfecho, em que a resolução para o conflito é apresentada: “uma menina que se chamava Lena que lhe deu banho (...) no final acabou por ficar com ela”;
- ➔ Apesar de estar presenta a progressão das ações, esta ocorre ainda de forma muito linear e pouco desenvolvida – sucessão de acontecimentos num tempo contínuo.

Coerência e coesão

- ➔ O marcador narrativo “de repente” revela consciência da progressão temporal e uma tentativa para mostrar suspense;
- ➔ “passado muito tempo” e “e no final” também são marcadores temporais devidamente utilizados;
- ➔ O texto está segmentado em três parágrafos, o que facilita a fluidez do texto;
- ➔ A ligação entre frases e ideias é feita a partir de conectores discursivos básicos “mas”, “depois”, “e” e existem algumas repetições: “Depois ficou todo sujo depois foi a procura doma pessoa”.

Caracterização das personagens

- O cão é a personagem principal, mas tem pouca caracterização. O aluno apenas referiu que “andava pela cidade” e que ficou sujo. Não há descrição física ou traços da personagem. A menina Lena é introduzida apenas no final, sem grande desenvolvimento ou diálogo. Apenas é referida a ação de esta dar banho ao cão e de ficar com o animal;
- Em nenhum momento surge referências à forma como o cão se sentiu, quer ao ficar sujo quer ao ficar limpo, nem à forma como a Lena reagiu ao vê-lo;
- O aluno refere apenas que, depois do banho, o cão “ficou muito giro”.

Produção de texto 06/06/2025

O cão da cidade

Era uma vez um belo e lindo cão que não tinha casa mas era lindo.

Quando passava pela rua saltou numa poça de lama.

E acabou por ficar todo sujo de lama depois uma criança levou o cão para casa e limpou o cão com champô e água.

O cão ficou tão lindo do que já era e a menina adotou o cão. Fim

Organização e estrutura

- A forma de abertura da narrativa “Era uma vez um belo e lindo cão que não tinha casa mas era lindo” apresenta a personagem e caracteriza-a;
- A expressão “quando passava pela rua” dá-nos a ideia de tempo e espaço da ação;
- A expressão “limpou o cão com champô e água” já mostra mais do que uma simples descrição contínua de ações. O aluno tentou enriquecer a frase com mais vocabulário e não com a referência apenas ao verbo “lavar”.

Coerência e coesão

- Logo no início do texto, o aluno refere que era um “cão que não tinha casa” e no final da narrativa, “a menina adotou o cão”, o que mostra coerência nas ideias construídas pelo aluno e um enriquecimento vocabular. Na primeira narrativa, o aluno não tinha referido que o cão estava abandonado e, no final, escreveu que “acabou por ficar com ela”. O uso do verbo “adotar” (em substituição do verbo “ficar” da primeira versão) é mais humanizado e rico;

- ➔ A expressão “foi a procura doma pessoa para lhe limpar”, que transmitia alguma ambiguidade na primeira produção, foi substituída por “uma criança levou o cão para casa”, que mantém a coerência da história, mas já é um pouco mais específico;
- ➔ As frases estão mais delimitadas do que na primeira produção. O aluno organizou as quatro imagens em quatro parágrafos, cada um correspondente a uma imagem – melhor capacidade de organização do encadeamento narrativo;
- ➔ Utilização de conectores básicos, mas funcionais “quando”, “depois”;
- ➔ Ao contrário da primeira produção, já não existem repetições de conectores na mesma frase;
- ➔ O texto apresenta uma maior clareza sequencial e menor confusão sintática, comparativamente à primeira produção;
- ➔ “depois uma criança levou o cão para casa e limpou o cão com champô e água” – ainda existem referências duplicadas “o cão”, “o cão”, em vez da substituição por pronomes, por exemplo.

Caracterização das personagens

- ➔ O texto inicia logo com uma dupla adjetivação “um belo e lindo cão” – uma abertura mais rica (“era uma vez um belo e lindo cão”) do que na primeira produção (“era uma vez um cão”);
- ➔ Ainda no início do texto, o aluno refere que era um cão “que não tinha casa mas era lindo” – introdução de um detalhe novo, mas relevante, sendo que o cão estava abandonado, mas que, ainda assim, era lindo.
- ➔ O aluno refere que, depois do banho, “o cão ficou tão lindo do que já era” – mostra um esforço de comparação, numa tentativa de enriquecer o texto, mesmo que ainda haja erros de sintaxe.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

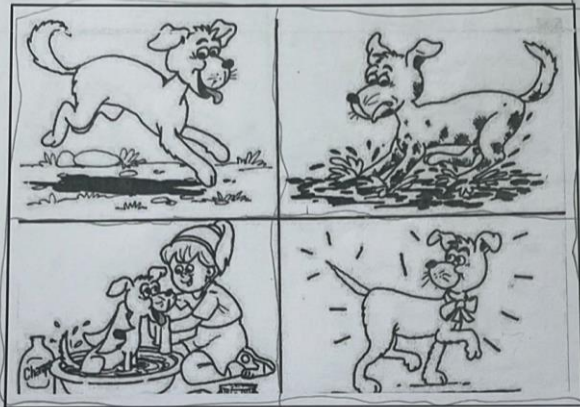
Progressos na organização, coerência e enriquecimento vocabular entre as duas produções.

Nome:

2/09/2025

Data:

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O Cão incrível!

Era uma vez um cão, que chamava-se Estrela, ele era o mais bonito de todos os que se ele se rejeia ele fora de ser bonito!

Um dia a filha chamada Kelly deu a Estrela banho e a mãe cuidou dele!!!

Quando o Estrela, estava a falar devolvente...

Ele rejeia!!!

A Estrela ficou triste foi para casa a chorar!!!

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.

A menina deixou o cão fofinho no parque.			Quando estava a jogar escondido e jogou.
a menina lavou o cão a banho.			ficou limpo e bonito.

O Cão mais lindo do mundo

Há muito tempo existia um cão chamado Bala, ele era o mais lindo do mundo tinha olhos brilhantes.

No certo dia a dona deixou ele ir a sua brincadeira no parque.

Aí que se queimou e caiu na lama, a dona disse:

— O cão meu Deus!

Então levou o Bala a banheira, enquanto isso ela disse:

— Não enfureça quando está sujo ou limpo se não continuas o mais lindo e fim!!

Aluna: V. R.

Produção de texto 02/05/2025

O cão incrível!

Era uma vez um cão que chamava-se Estrela, ela era a mais bonita de todos só que se ela se sujasse ela para de ser bonita!

um dia a dona chamada Kelly deixou a Estrela passear e disse cuidado!!!

Quando a Estrela estava a passear derrepente...

Se sujou!!!

A Estrela ficou triste foi para casa a churar!!!

Organização e estrutura

- ➔ A forma de abertura da narrativa “Era uma vez um cão que chamava-se Estrela” apresenta a personagem principal, numa estrutura típica de narrativa;
- ➔ Caracterização da personagem principal logo no início do texto “era era a mais bonita de todos”;
- ➔ Apesar de existir uma situação inicial “a Estrela estava a passear derrepente...se sujou!!!”, não existe depois desenvolvimento da ação. A aluna apenas refere que a “Estrela ficou triste” e “foi para casa a churar!!!”, pelo que a narrativa fica sem conclusão. As imagens mostram uma continuidade da história que não foi referida na produção escrita da aluna;
- ➔ A aluna apresenta uma segunda personagem, a dona do cão (Kelly), e inclui diálogo na sua produção escrita – a aluna não reconta apenas o que vê, mas inclui emoção e voz narrativa.

Coerência e coesão

- ➔ A narrativa é coerente, mas a ligação entre as frases nem sempre estão bem conectadas entre si;
- ➔ Utilização de sinais de pontuação (três pontos de exclamação e reticências) para criar tensão e expressividade – expressa a emoção de Kelly (“cuidado!!!!”) e da própria autora (“... a churar!!!!”) e mostra consciência do efeito expressivo da pontuação, ainda que com uso excessivo;
- ➔ A aluna refere-se à Estrela como o cão e não a cadela, pelo que a informação não é coerente;
- ➔ “ela era a mais bonita de todos só que se ela se sujasse ela para de ser bonita!” – estrutura circular para reforçar a ideia emocionalmente importante. Tentativa de estruturar uma frase condicional com causa e consequência.

Caracterização das personagens

- O cão tem nome (Estrela), tal como a sua dona (Kelly);
- O título apresenta-nos logo uma caracterização do cão, com o adjetivo “incrível”;
- “ela era a mais bonita de todos só que se ela se sujasse ela para de ser bonita!” – aos olhos da personagem ou aos olhos de quem a via, o facto de se sujar altera a sua identidade e/ou beleza;
- A aluna refere os sentimentos das personagens “A Estrela ficou triste foi para casa a churar!!!” – personificação (humaniza o cão).

Produção de texto 06/06/2025

O cão mais lindo do mundo

Há muito tempo avia um cão chamado Balo ele era o mais lindo do mundo tinha patas brilhantes.

No certo dia a dona deixou ele ir a rua brincar no parque.

Até que escurregou e caiu na lama a dona disse:

- O não meo deus!

Então levou o Balo a banheira, enquanto isso ela disse:

- Não emporta quando estas sujo ou limpo e sim continuas o mais lindo

Organização e estrutura

A aluna demonstrou consciência metacognitiva ao fazer um esboço da história (na segunda produção), mesmo sem ter sido dada essa instrução. Noção clara de que escrever é um processo com etapas – que foi trabalhada ao longo da minha intervenção -, é um ato reflexivo e intencional e não um ato espontâneo.

- Planeamento estruturado – mesmo sem ter sido dada essa orientação;
- Expressão temporal “há muito tempo” para abrir a narrativa;
- Narrativa mais estruturada do que a produção inicial, com introdução (apresentação do tempo e personagem principal da narrativa), um problema para resolver (o cão “escurregou e caiu na lama”) e o desfecho, com uma lição de moral “Não emporta quando estas sujo ou limpo e sim continuas o mais lindo”;
- Utilização mais frequente do diálogo para reações emocionais por parte da dona (“- O não meo deus!” e “- Não emporta quando estas sujo ou limpo e sim continuas o mais lindo”) – enriquece a expressividade do texto.

Coesão e coerência

- O texto está coerente, pois as ideias seguem-se de forma lógica e cada ação resulta da anterior;
- A coesão frásica ainda é frágil, por exemplo em “Há muito tempo avia um cão chamado Balo ele era o mais lindo do mundo tinha patas brilhantes”. Surgem várias ideias encadeadas sem separação clara, o que dificulta a fluidez do texto;
- Marcadores discursivos que ajudam a estruturar a narrativa, com lógica e sequência:
 - A expressão “no certo dia” serve para situar a ação no tempo e para marcar o início de um acontecimento específico, neste caso, o momento em que a dona deixou o seu cão brincar no parque;
 - Ligações causais e temporais mais complexas, com o marcador temporal “até que”, que introduz uma situação inesperada, como um ponto de viragem/mudança na ação;
 - O marcador “enquanto isso” também é interessante, pois permitiu introduzir duas ações simultâneas – enquanto a dona levava o cão para a banheira, decorria a fala da personagem;

(nota-se um esforço para se aproximar da linguagem escrita mais formal, mesmo com algumas interferências da oralidade, como “deixou ele” ou outros erros).
- Segmentação do texto em vários parágrafos, por vezes desnecessários;
- Melhoria da pontuação, essencialmente no discurso direto - com dois pontos, marcação do parágrafo e travessão – e no uso dos pontos de exclamação.

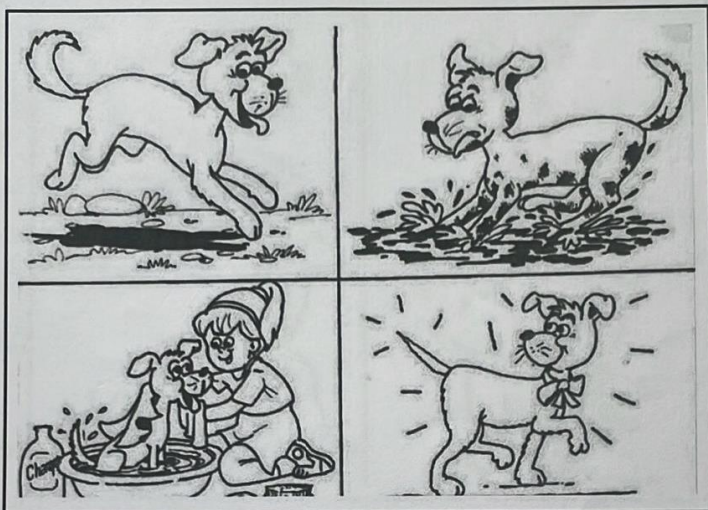
Caracterização das personagens

- O título “o cão mais lindo do mundo” está em concordância com o início da narrativa “ele era o mais lindo do mundo”;
- A personagem principal – o Balo – é apresentado com uma característica distintiva, pois além de ser o mais lindo do mundo, também “tinha patas brilhantes” – descrição que personaliza o cão e contribui para a construção de uma imagem visual;
- O final com uma lição de moral “- Não emporta quando estas sujo ou limpo e sim continuas o mais lindo” revela aceitação e amor incondicional, mas também maturidade emocional, pois na produção inicial a mesma aluna referiu que “a Estrela ela era a mais bonita de todos só que se ela se sujasse ela para de ser bonita!”.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Progressos na estrutura narrativa, desenvolvimento das personagens e uso de diálogos para expressar emoções. Narrativa mais coesa, com desfecho e lição moral que refletem uma maior maturidade e maior domínio da escrita literária.

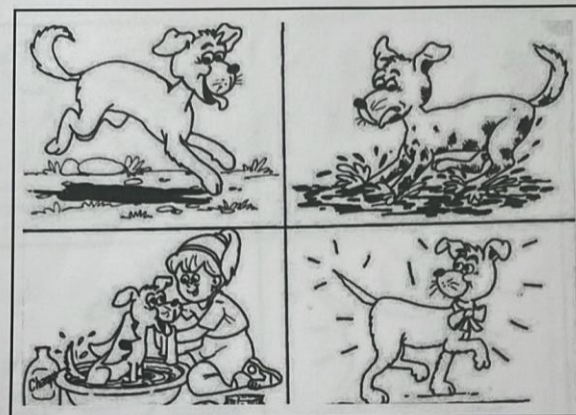
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cãozinho

A Memina passeava com o seu cão
o cão se sujou. A Memina lava o cão
o cozinheiro levanta a patinha

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



Carolina e sua cadela

N Num belo dia de outono, Carolina que
tinha 10 anos foi passear com a sua cadela
mas ela caiu em uma poça e ficou
cheia de lama.

Carolina levou-a para casa e deu
um banho nela que ficou limpa, e
viveram felizes para sempre.

F I M

Aluna: A. R.

Produção de texto 02/05/2025

O cãozinho

A menina passava com o seu cão o cão se suja. A menina lava o cão o cãozinho levanta a patinha

Organização e estrutura

- Produção escrita extremamente breve, com uma narrativa muito simples e meramente descritiva das imagens;
- Ausência de introdução (não são contextualizadas as personagens nem o espaço e tempo da ação);
- Existe apenas uma sequência de ações, num tempo contínuo – a menina passeava com o cão → o cão sujou-se → a menina lavou o cão → o cão levantou a patinha;
- Apesar de as ideias não terem sido desenvolvidas, existe um encadeamento temporal lógico das mesmas.

Coesão e coerência

- A coesão textual é muito limitada, pois as frases surgem apenas em sequência, mas sem ligações entre si – prejudica a fluidez e expressividade;
- “A menina lava o cão o cãozinho levanta a patinha” e “A menina lava o cão o cãozinho levanta a patinha” – cada frase apresenta duas ideias unidas sem a presença de um conector, nem dos mais básicos, como “e”. A referência ao cão é, sim, duplicada em ambas as frases, para introduzir uma nova ideia (“o cão”/“o cãozinho” e “o cão”/“o cãozinho”);
- A coerência é preservada, porque as ideias fazem sentido entre si.

Caracterização das personagens

- A linguagem é muito simples e direta e as personagens (menina e cão) não são caracterizadas nem nomeadas. São apenas referidas como elementos funcionais da ação;
- Não há traços de interioridade ou emoção das personagens.

Produção de texto 06/06/2025

Carolina e a sua cadela

Num belo dia de outono, Carolina que tinha 10 anos foi passear com a sua cadela mas ela caiu em uma poça e ficou cheia de lama.

Carolina levou-a para casa e deu um banho nela que ficou limpa e viveram felizes para sempre.

Organização e estrutura

- A narrativa inicia com uma abertura elaborada e descritiva – uso do modificador do nome “de outono”, em “num belo dia de outono”;
- De seguida, a aluna apresenta a personagem Carolina, retomando o título e referindo não só o nome, mas também a sua idade;
- A narrativa apresenta uma situação inicial (Carolina leva a sua cadela a passear num dia de outono), um problema (a cadela cai numa poça), a resolução (a Carolina levou a cadela para casa e deu-lhe um banho) e ainda um desfecho, com a forma de encerramento da narrativa “viveram felizes para sempre”;
- A forma de encerramento “viveram felizes para sempre” é típica de conto de fadas, o que poderá ser um sinal de maior familiaridade com estruturas narrativas.

Coesão e coerência

- Há uma maior articulação entre ideias, com uso de conectores como “mas” e “e”;
- Apesar de as ideias não estarem desenvolvidas, a história é coerente, tem um fio condutor claro e as ações decorrem de forma lógica;
- Há uma maior noção da passagem do tempo.

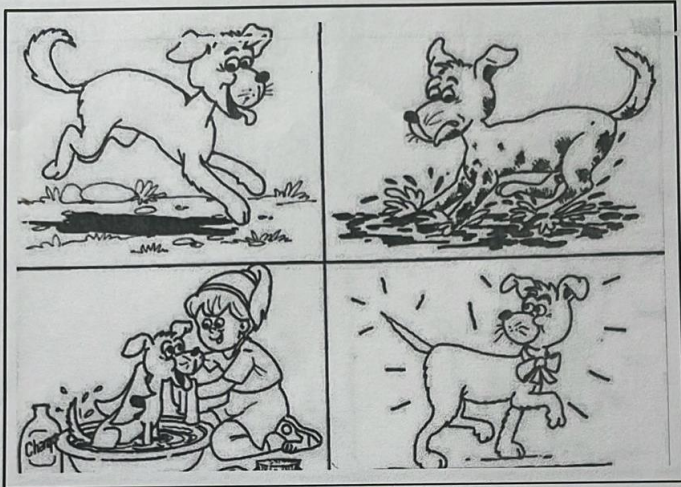
Caracterização das personagens

- A personagem humana tem nome próprio e idade;
- A relação entre Carolina e a cadela é mais clara e afetuosa;
- A resolução (banho para limpar a cadela e final feliz) é positiva;
- A expressão “ficou cheia de lama” dá uma ideia mais visual ao momento e é um progresso linguístico e expressivo;
- Utilização do adjetivo “limpa” para descrever uma mudança de estado da personagem (a cadela);
- Embora haja pouco desenvolvimento emocional explícito, nota-se já um laço relacional entre as personagens.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Evolução positiva entre produções, passando de uma narrativa muito simples, sem contextualização, para um texto mais estruturado, com sequência lógica das ideias e início de relação afetiva entre personagens.

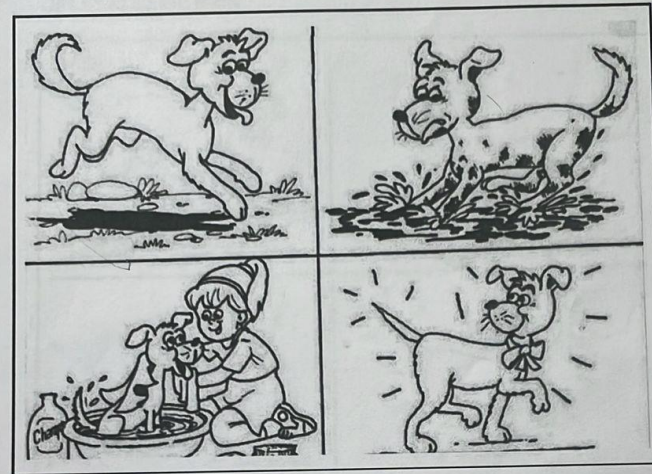
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O Cão Sujo

Fera uma vez um cão chamado Yuri, que se perfoja de casa, quando ele foja de casa ele saltava numa poça de lama.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O Cão Sujo da Maly

Numa bela manhã primaveril, um cão chamado Maly, que anda na rua a brincar e correr. Ele estava a correr muito rápido e teve uma hora que ele passou por cima de uma poça de lama. Quando ele chegou em casa de Maly, viu pegadas no chão e quando ele foi ver o cão ele estava todo sujo. Então pegou no cão e foi dar-lhe um banho de água quente e ele ficou limpo como um brico. fim

Aluna: D. L.

Produção de texto 02/05/2025

Era uma vez um cão chamado Yuri que seper fojia de casa, quando ele fojia de casa ele saltava numa posa de lama.

Organização e estrutura

- ➔ A estrutura da narrativa é muito básica, com os acontecimentos descritos numa sequência cíclica e descontextualizada, como se fosse uma rotina do cão e não uma rede de causas e consequências, como as imagens sugerem;
- ➔ Não existe uma situação inicial com um problema para resolver, como é característica de um texto narrativo. Portanto, também não existe uma resolução do conflito e desfecho da narrativa;
- ➔ O texto não apresenta progressão da narrativa;
- ➔ A aluna ainda não demonstra domínio da estrutura da narrativa (introdução, com uma situação-problema a resolver, desenvolvimento e desfecho, com a resolução do problema).

Coesão e coerência

- ➔ O texto é coerente na ideia base (um cão que foge sempre de casa e que sempre que foge salta em poças de lama), mas não é coerente com as imagens.

Caracterização das personagens

- ➔ Vocabulário limitado, com ausência de adjetivos ou expressividade;
- ➔ A personagem principal é nomeada (Yuri), mas não surge qualquer descrição emocional ou física do cão.

Produção de texto 06/06/2025

O cão sujo da Mary

Num belo dia de primavera, um cão chamado Simba. Que andava na rua a passear e a brincar a corrida. Ele tava a correr na velocidade da luz mas teve uma hora que ele passou por cima de uma possa e caiu. Quando ele chegou em casa, a Mary viu pegadas no chão e quando ela fui ver o cão estava tudo sujo. Ela pegou no cão e fui dare um banho de água quente, e ele ficou limpo como um brico.

Organização e estrutura

- ➔ Há uma estrutura clara e bem definida:
 - Introdução com marca temporal e apresentação da personagem (“Num belo dia de primavera” - uso do modificador do nome “de primavera” - e “um cão chamado Simba”);
 - Situação-problema (o cão caiu na poça e ficou todo sujo);
 - Desfecho com resolução do problema (a Mary deu banho ao cão, que ficou limpo);
- ➔ Progresso evidente em termos de organização e estrutura da narrativa.

Coesão e coerência

- ➔ O texto é coerente e apresenta uma sequência lógica entre as ações;
- ➔ Há uma maior coesão frásica, com uso de conectores temporais e causais, como “mas”, “quando” e “e”;
 - “teve uma hora que...” – apesar de ser uma transição da oralidade, serve como marcador temporal;
 - “quando ele chegou em casa”, “quando ela foi ver o cão” – marcadores temporais utilizados.
- ➔ “Num belo dia de primavera, um cão chamado Simba. Que andava na rua a passear e a brincar a corrida” – a aluna quis construir uma oração complexa com uma relativa, mas acabou por isolar a oração relativa, como se fosse uma nova frase, comprometendo a fluidez sintática;
- ➔ Encadeamento narrativo claro e compreensível.

Linguagem e expressividade

- ➔ Linguagem mais criativa e expressiva, como em “ele tava a correr na velocidade da luz” – hipérbole que dá expressividade ao texto e permite uma imagem mais visual do momento – indicativo de maior consciência sobre a expressividade da linguagem literária;
- ➔ “Ficou limpo como um brico” – comparação metafórica que reforça o resultado da ação da Mary (dar banho ao cão), intensificando a ideia de que o cão ficou muito limpo (contraste entre o estado anterior “todo sujo” e o estado final “limpo”) - indicativo de maior consciência sobre a expressividade da linguagem literária;
- ➔ O uso de expressões como “de água quente”, “pegadas no chão” e “todo sujo” também mostram mais sensibilidade descritiva e conferem imagens mais visuais da narrativa ao leitor.

Caracterização das personagens

- ➔ A personagem (cão) é nomeada (Simba) e ganha traços de personalidade, ainda que de forma indireta – muito rápido, porque corria à velocidade da luz, por exemplo;
- ➔ A personagem Mary é retomada do título na narrativa e surge como cuidadora, com uma ação concreta na narrativa – a de dar um banho ao cão;

- O cão “sujo” da Mary – adjetivo “sujo” para caracterizar o cão após o acidente na poça de lama;

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

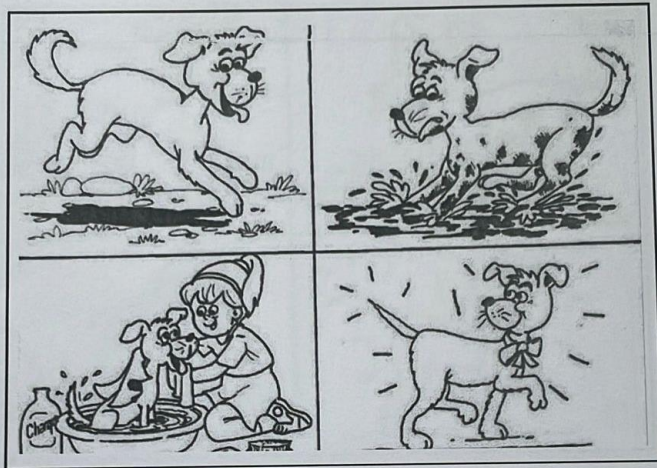
Passagem de uma produção inicial muito simples, sem estrutura narrativa definida, para uma narrativa organizada com introdução, situação-problema e desfecho. O texto final mostra uma maior complexidade sintática e melhor caracterização das personagens.

Notas de campo:

Esta aluna sempre se destacou pelo seu desempenho oral ao longo das aulas, pelas suas intervenções pertinentes, capacidade de argumentação bem estruturada, clareza na expressão de ideias e sensibilidade na identificação de informações explícitas e implícitas nos textos literários trabalhados. Sempre foi uma aluna muito interessada, motivada para as atividades implementadas e com muita vontade de intervir nas discussões coletivas.

Esta discrepância entre a oralidade e a escrita inicial sugere que talvez as competências de leitura e compreensão já estivessem presentes, mas ainda não se refletissem na produção escrita. A evolução entre os dois momentos de escrita parece indicar que esta aluna beneficiou bastante de um ensino mais explícito sobre a estrutura e os elementos de um texto narrativo. Portanto, embora esta aluna já fosse dotada de competências cognitivas e linguísticas, necessitava de orientação concreta sobre os procedimentos específicos da escrita narrativa, para conseguir aplicá-los com eficácia.

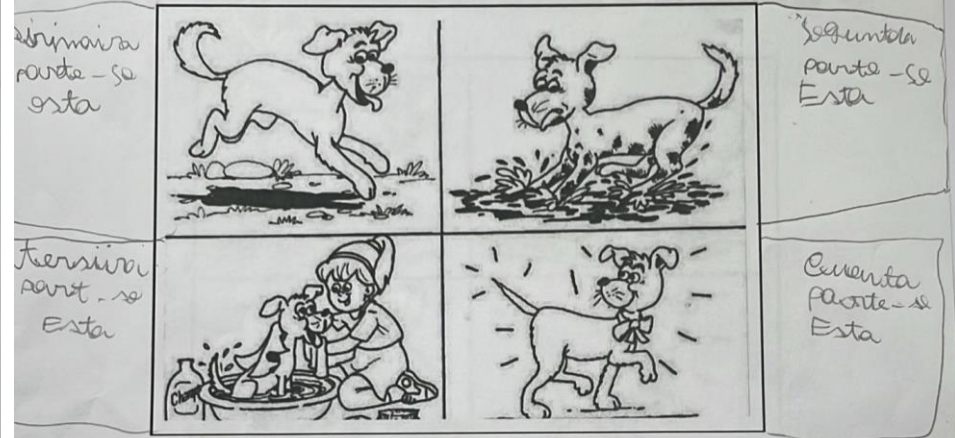
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão que se sujou todo.

O cão estava na rua a brincar depois de 5 minutos o cão, a sua dona passou de Lamas e o cão foi a correr para a poça de Lamas e o cão se sujou todo e depois ele pulou na poça de novo e ele ficou todo depois adama, o cão viu e disse ao Vármos tomar um banho o cão viu e foi a correr para tomar banho, quando ele acabou de tomar um banho ele foi a rua de novo mas ele não foi para a poça de Lamas porque ele não queria tomar outro banho de água fria. depois quando eu estava muito a dona do cão deu um conselho e depois o cão foi dormir para uma mala a dormir.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



um cão que se sujou

Era um dia de Verão que tinha um cão que estava na rua a brincar e de repente o cão pôs uma poça de Lamas e ele ficou todo sujo.

O cão se sujou e ainda mais quando se estava a correr o cão ele correu de lá e pulou e dava um pulo que se sujava todo.

A dona do cão foi pegar o cão para ir tomar um banho de água fria porque estava muito calor.

A dona do cão quando acabou de dar banho ao cão o cão se sentiu muito fresco e foi a dormir.

Aluno: G. P.

Produção de texto 02/05/2025

O cão que se sussava todo

O cão estava na rua a brincar depois de 5 minutos o cão a su uma possas, de lama, o cão foi a correr para a possas de lama, o cão se susose todo e depois Ele pulou na possas demoro e Ele susou todo | depois a dona do cão viu e disse cão vamos tomar um banho o cão viu e foi a correr para tomar banho, quando Ele acabou de tomar um banho Ele foi a rua de novo mas Ele não foi para a possas de lama porque o cão não queria tomar outro banho de água fria. depois quando sugue noite a dona do cão deu um baisho e depois, o cão foi durmir para uma nova avetura.

Organização e estrutura

- O título “O cão que se sussava todo” antecipa que o texto será uma narrativa centrada numa personagem (o cão), com uma característica peculiar “que se sujava todo”;
- A narrativa segue uma estrutura completa, com:
 - uma situação inicial, em que o cão está a brincar na rua;
 - um problema: “o cão salta para a poça de lama e “se susose todo”;
 - a resolução para o problema, com o banho que a dona lhe deu;
 - o desfecho da narrativa: “o cão foi durmir para uma nova avetura”.

Coesão e coerência

- Título coerente com o texto produzido e com as imagens;
- O texto está coerente, pois as ideias seguem-se de forma lógica e cada ação resulta da anterior;
- Há um encadeamento lógico de eventos;
- Progressão temporal da narrativa;
- A coesão frásica é frágil, com frases longas, pouco estruturadas e com várias ideias encadeadas;
- O texto contém repetições desnecessárias, como em “o cão a su uma possas, de lama, o cão foi a correr para a possas de lama, o cão se susose todo e depois Ele pulou na possas demoro e Ele susou todo” – o que pode resultar da escrita por reprodução da oralidade, sem revisão e planeamento;
- Uso repetitivo de “depois” e conjunções aditivas “e”, sem hierarquia entre ideias;
- A coesão referencial também ainda é frágil, com muitas repetições e referências duplicadas (“o cão” e “ele”);
- Conectores discursivos, como “depois”, “mas” e ainda marcadores temporais, como “quando” e causais, como “porque”;
- A história corresponde a um único bloco de texto, sem segmentação em parágrafos. No entanto, o aluno utiliza uma barra | para dividir o texto, talvez

como necessidade de separar as ideias, ainda que não domine a marcação visuais dos parágrafos.

Linguagem e expressividade

- O desfecho da narrativa inclui uma lição aprendida pelo cão: “Ele não foi para a possas de lama porque o cão não queria tomar outro banho de água fria”;
- A frase final “o cão foi dormir para uma nova aventura” tem um tom literário e um sentido de continuidade, típico de narrativas infantis e juvenis.

Caracterização das personagens

- A personagem do cão está bem definida e ativa: age, sente, aprende e evolui;
- Tentativa de personificação emocional, porque o cão corre, brinca, suja-se, não quer tomar banho, dorme para uma nova aventura;
- Ausência de adjetivos que caracterizem explicitamente as personagens;
- A dona também tem um papel relevante, com fala direta (embora sem marcação adequada do discurso direto) – “cão vamos tomar um banho”.

Produção de texto 06/05/2025

Um cão que se sujava

Era um dia de verão que tinha um cão que estava na rua a brincar e derepete o cão piso uma possas de lama e Ele ficou todo soso.

O cão se sujou ainda mais quoque se estava ates o cão Ele correu de lá o fundo e dava um pulo que se ficava todo soso.

A dona do cão foi pegar o cão para ir tomar um banho de água fria porque esta muito calor.

A dona do cão quando acaba de dar banho ao cão o cão se sete limpo e fresco.

Organização e estrutura

O aluno demonstrou consciência metacognitiva ao fazer um esboço da história (na segunda produção), mesmo sem ter sido dada essa instrução. Noção clara de que escrever é um processo com etapas – que foi trabalhada ao longo da minha intervenção -, é um ato reflexivo e intencional e não um ato espontâneo.

- Planeamento estruturado – mesmo sem ter sido dada essa orientação – com divisão das imagens e organização da ordem das mesmas;
- Organização do texto em quatro parágrafos – um correspondente a cada uma das imagens;
- O título antecipa o tema central da história – um cão que se suja;
- A narrativa segue uma estrutura completa, com:

- uma situação inicial, em que o cão está a brincar na rua num dia de verão;
 - um problema: “o cão pisa uma poça de lama e Ele ficou todo soso” e sujou-se cada vez mais;
 - a resolução para o problema, com o banho que a dona lhe deu;
 - o desfecho da narrativa: “o cão se sente limpo e fresco”;
- ➔ Forma de abertura “Era um dia de verão” que introduz a narrativa e a situa no tempo, seguida da apresentação da personagem principal.

Coesão e coerência

- ➔ A sequência de eventos é lógica e progressiva;
- ➔ O texto é coerente, sendo que cada acontecimento leva naturalmente ao seguinte;
- ➔ Segmentação por parágrafos – indica uma maior consciência da estrutura do texto, comparativamente à produção inicial;
- ➔ Continuam a existir frases longas, com ideias acumuladas e pouca marcação entre elas, dificultando a fluidez e clareza do texto: “O cão se sujou ainda mais porque se estava ates o cão Ele correu de lá o fundo e dava um pulo que se ficava todo soso”;
- ➔ Há tentativas claras de encadear os eventos com lógica temporal e de causalidade:
 - “de repente” – marca a mudança na ação;
 - “quando acaba de dar banho” – sequência natural;
 - “porque está muito calor” – relação de causalidade clara (o banho é de água fria porque está muito calor) – “muito calor” também é coerente com “dia de verão” – coerência interna.

Sintaxe

- ➔ Repetições constantes - “o cão” e “a dona do cão” -, sem recorrer a pronomes de substituição do nome;
- ➔ Maior complexidade sintática:
 - “(...) tinha um cão que estava na rua a brincar” – oração subordinada relativa restritiva, que modifica o nome “cão”, restringindo o referente (não é qualquer cão, era o que estava na rua a brincar);
- ➔ Persistem desafios na estruturação das frases.

Linguagem e expressividade

- ➔ “O cão se sujou ainda mais porque se estava ates” – forma embrionária de comparação entre o estado anterior e o atual do cão: ele já estava sujo, mas ficou ainda mais sujo – fragilidades relacionadas com a oralidade “porque”.
- ➔ “Ele correu de lá o fundo” – tentativa de criar espacialidade no texto, de representar o espaço e a distância percorrida pelo cão – ajuda a visualizar a ação com mais clareza.

Estas expressões enriquecem o texto, pois permitem o desenvolvimento do espaço narrativo visual.

Caracterização das personagens

- ➔ “A dona do cão quando acaba de dar banho ao cão o cão se sente limpo e fresco.”
- esforço de atribuir um estado emocional ou sensorial ao cão depois do banho, com os adjetivos “limpo e fresco”;
- ➔ Expressão implícita da bondade da dona e da relação afetiva entre as personagens, ao haver cuidado e beijinho de boa noite da dona ao cão;
- ➔ Indícios de desenvolvimento do interior das personagens – tentativa de entrar no ponto de vista do cão, de imaginar como ele se sente e não apenas descrever o que ele faz. O aluno poderia ter escrito que o cão estava limpo, mas optou por escrever que o cão se sentia limpo e fresco ➔ indicador positivo de maturidade narrativa, que ultrapassa a simples sequência de ações.

Há sinais fortes de oralidade, com estrutura espontânea e não frases estruturadas e bem planeadas.

“(…) Ele não foi para a possada de lama porque o cão não queria tomar outro banho de água fria. depois quando sugue noite a dona do cão deu um beijinho e depois, o cão foi dormir para uma nova aventura”.

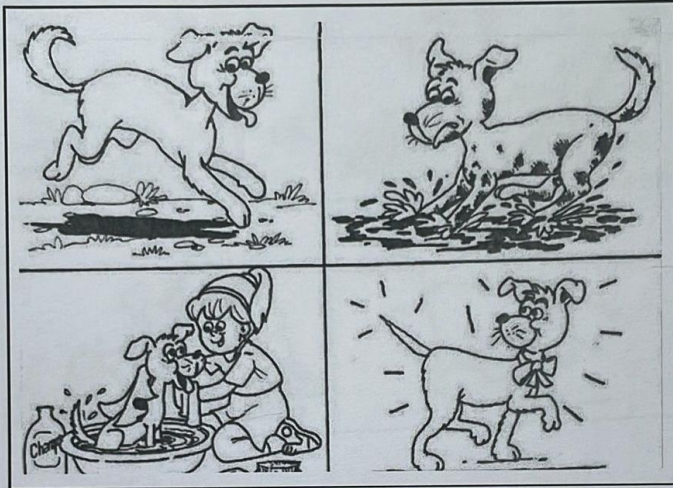
Toda esta passagem é criação do aluno, na primeira produção, abstraindo-se da sequência de imagens. Ou seja, o aluno inferiu que a imagem do 4.º quadrado (cão limpo, com fita ao pescoço) implica não querer sujar-se de novo – criatividade.

No entanto, na produção final, já não existem indícios desta capacidade inventiva, visível no primeiro texto. O pós-teste evidencia uma maior preocupação com a estrutura e a organização do texto, então o conteúdo acabou por ficar em segundo plano.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

Há evidência de planeamento e tentativa de segmentar a ação, para uma melhor organização, o que mostra uma maior consciência da estrutura da narrativa. Redução da capacidade inventiva.

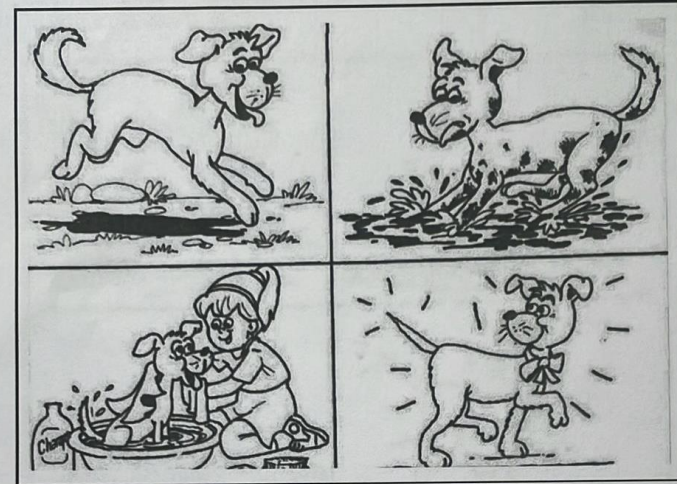
1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



Cão

Cão foi a passear na praia depois ele caiu na lama
a dona levou-o ao banho depois ficou bonito.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



A minha cadela

No domingo de manhã fui a apanhar casaca
ela ficou na água.
depois eu levei-a ao banho.
depois eu fui brincar.

Aluno: N. M.

Produção de texto 02/05/2025

O cão

Cão ta a passeia na praia depois ele caie na lama a dona levou ao petechope depois ficou bonito.

- O texto é muito breve e simples, com uma sequência direta dos acontecimentos;
- As ações estão encadeadas, mas a narrativa é linear, não apresentando uma situação-problema clara, desenvolvimento e desfecho elaborado;
- Há uma ligação básica entre as frases com a repetição do conector discursivo “depois”;
- Narrativa mais descritiva do que expressiva;
- As personagens (cão e dona) são referidas de forma funcional, sem referência a nomes ou traços de personalidade;
- A sequência de ideias faz sentido, embora seja pouco desenvolvida;
- Vocabulário limitado.

Produção de texto 06/05/2025

A minha cadela

Num belo dia de verão eu e a minha cadela ela quaie na água.

depois eu e o avô levou au petchope.

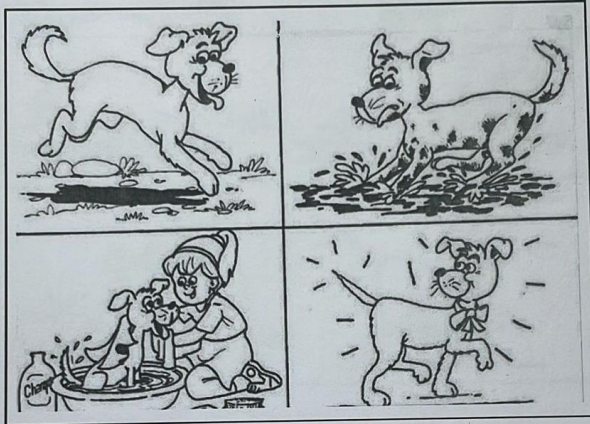
depois eu fui bircar.

- Expressão de abertura “Num belo dia de verão” – maior consciência da estrutura do texto narrativo;
- Existência de um narrador (“eu”) – texto escrito na 1.^a pessoa;
- A narrativa continua a ser linear, com a sequência e descrição dos acontecimentos;
- Tentativa de segmentação das ideias em parágrafos – maior consciência da estrutura do texto narrativo;
- Fragilidades ao nível da coesão e de sintaxe;
- Vocabulário limitado;
- Ainda sem aprofundamento emocional das personagens.

Ligeiro progresso no domínio básico da escrita narrativa.

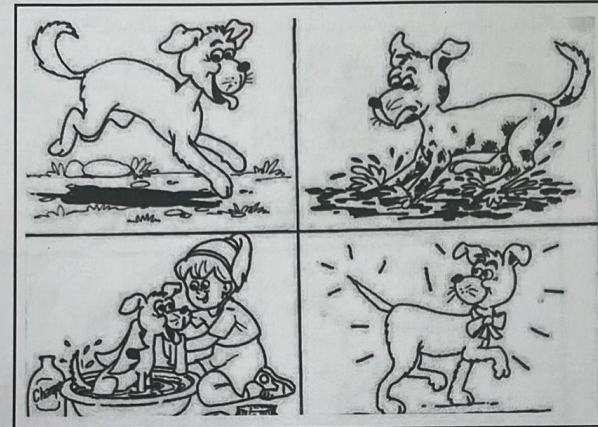
2/05/2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



Um dia de verão, a Mariana estava a brincar com o floco. A Mariana jogou a bola para o floco pegar. Mais quando ia pegar, caiu encima da lama e não gostou. Então a Mãe foi lavar o floco e depois ficou todo limpo.

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



Um acidente

Um belo dia de outono a Loísa estava a brincar com a mel a Loísa jogou a bola para a mel pegar. Quando a mel estava a ir apanhar ela caiu numa poça de lama então a Mãe pegou um bacia de água para lavar e depois ele ficou limpo. fim.

Aluna: A. G.

Produção de texto 02/05/2025

- No dia de verão, a Mariana estava a brincar com o floco, a Mariana jogou a bola para o floco pegar.
- Mais quando ia pegar, caiu em cima da lama e não gostou.
- então a Mariana foi lavar o floco depois ficou todo limpo.

Organização e estrutura

- Ausência do título;
- Abertura da narrativa com “No dia de verão” – modificador do nome;
- O texto é composto por frases curtas e sequenciais, que descrevem ações simples: a Mariana brinca com o Floco, o cão suja-se e depois é lavado;
- As ações estão encadeadas, mas a narrativa é linear, não apresentando uma situação-problema clara, desenvolvimento e desfecho elaborado.

Coesão e coerência

- Segmentação do texto em parágrafos, mas com um travessão a marcar o início de cada parágrafo;
- Repetição “a Mariana ... a Mariana” – ausência de substituição dos nomes por pronomes, para evitar repetições, ou de junção de frases com conectores eficazes;
- Marcador discursivo temporal “quando” em “Mais quando ia pegar...”;
- Conector discursivo “então” na última frase da narrativa, que liga a causa (cair na lama) ao efeito (lavar o cão) – indica que a ação da Mariana resultou da queda do cão na lama.

Caracterização das personagens

- As personagens são nomeadas (Mariana e Floco), mas, emocionalmente, pouco desenvolvidas. Apenas refere que o Floco não gostou de ter caído em cima da lama.

Produção de texto 06/05/2025

Um acidente

Num belo dia de outono a Loisa estava a brincar com a mel a Loisa jogou a bola para a Mel pegar.

Quando a mel estava a ir apanhar ela caiu numa poça de lama então a mãe pegou uma bacia de água para limpar e depois ele ficou limpo.

Organização e estrutura

- ➔ O título é direto e funcional, pois antecipa o conflito e resume a ideia essencial do texto – a queda na lama é o acontecimento (acidente) que provoca a ação e o desenlace;
- ➔ Abertura da narrativa com a expressão “Num belo dia de outono” – adjetivo que enriquece a abertura, comparativamente à produção inicial. O uso de “num”, em vez de “no”, também apresenta uma construção mais adequada para início de narrativa (o dia indefinido temporalmente é típico de textos literários infantis);
- ➔ “a Loisa estava a brincar com a mel” – contextualiza a situação inicial e apresenta as personagens envolvidas;
- ➔ Existe uma situação inicial, a apresentação do problema e o desfecho (“a mãe pegou uma basia de água para linpar e depois ele ficou limpo”. No entanto, a narrativa não tem grande desenvolvimento.

Coesão e coerência

- ➔ O título – que resume a ideia geral do texto – é um importante elemento de coerência;
- ➔ Segmentação do texto em parágrafos, devidamente marcados;
- ➔ Conectores discursivos “então”, “e”, “depois”;
- ➔ Existe lógica temporal e de causalidade entre as ideias:
 - “quando” em “quando a mel estava a ir apanhar...” – situa a ação no tempo;
 - “então” em “ela caio noma possa de lama então a mãe pegou uma basia de água para linpar” – relação de causalidade (como o cão se sujou, a mãe pegou no que precisava para o limpar).

Caracterização das personagens

- ➔ As personagens são nomeadas (Mariana e Floco), mas, emocionalmente, continuam pouco desenvolvidas;
- ➔ No entanto, a referência de que a Loisa estava a brincar com a mel e que “a Loisa jogou a bola para a Mel pegar” dá-nos a ideia da relação que as duas personagens estabelecem entre si (cadela e dona que brincam uma com a outra);
- ➔ O adjetivo “limpo” surge para caracterizar a forma como a Mel ficou depois do banho.

Comparação entre a produção inicial e o pós-teste:

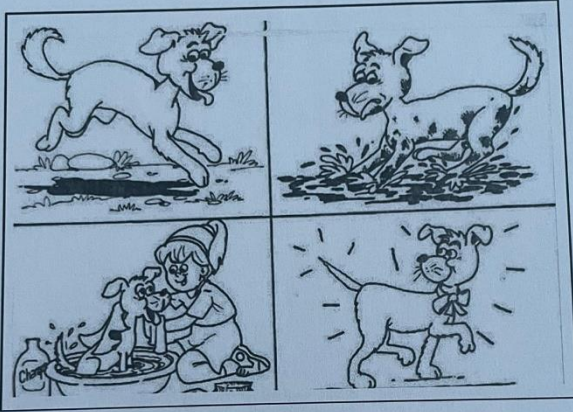
Evolução na estrutura da narrativa, com introdução de um título eficaz, melhor organização das ideias e uso mais claro dos conectores temporais e causais.

Aluno: G. B.

Produção de texto 02/05/2025

Nome: Guilherme B. Data: _____
2/05/2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão

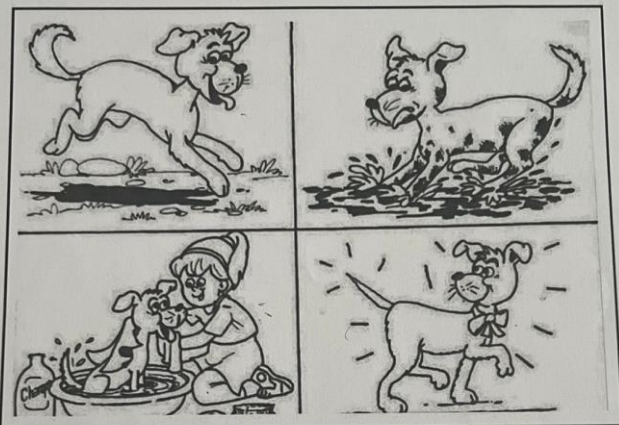
O cão Michael se a tomabano
a lavar. ~~Guilherme~~ ME u Michael da
a lavar ~~Guilherme~~

O cão
O cão Michael está a tomar banho. O dono
é o Guilherme. O Michael correu e o Guilherme
estava a chamar o Michael.

Nome: Guilherme B.

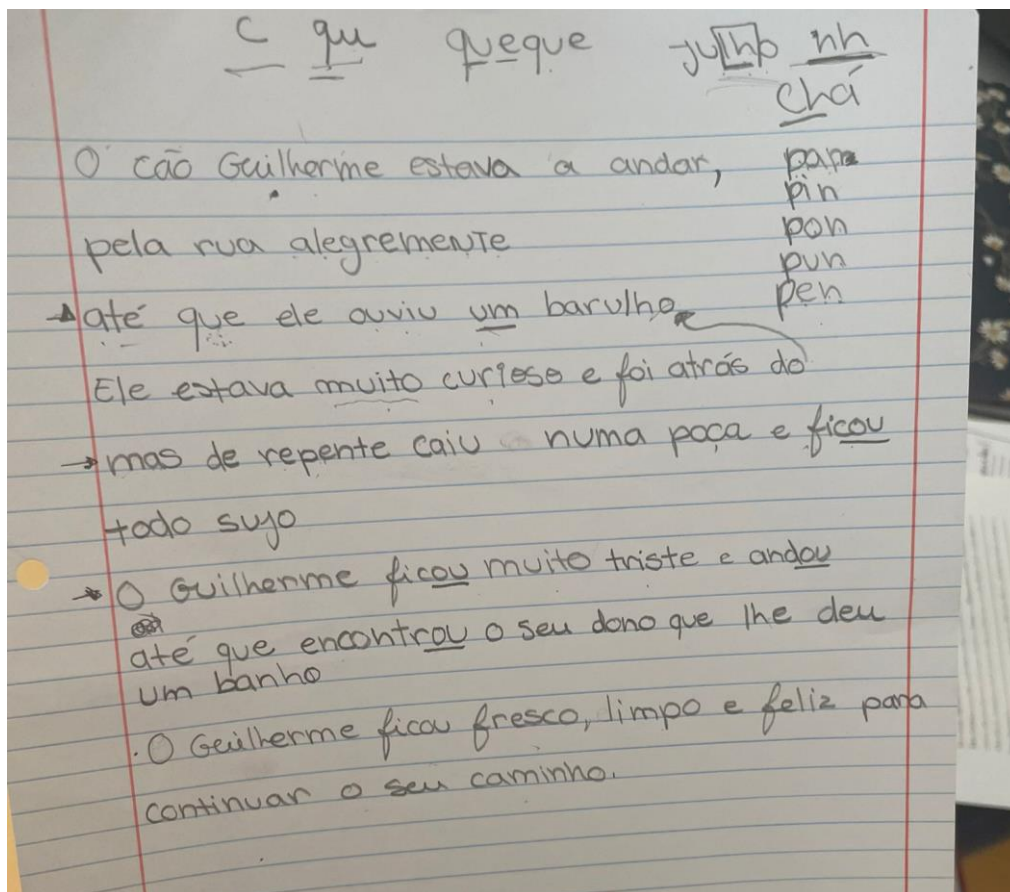
Data: 6 / 6 / 2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O cão Guilherme

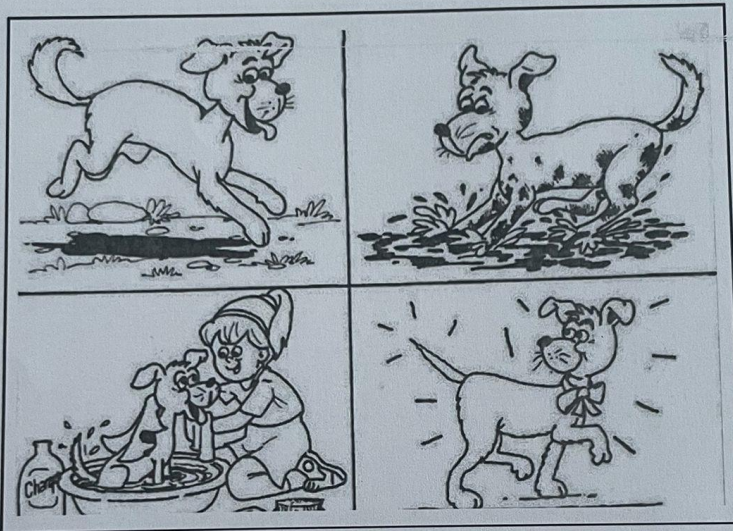
Num belo dia de Verão, O cão Guilherme estava a andar pela rua alegremente até que ele ouviu um barulho. Ele estava muito curioso e foi atrás do barulho, mas de repente caiu numa poça e ficou todo sujo. O Guilherme ficou muito triste e andou até que encontrou o seu dono que lhe deu um banho. O Guilherme ficou fresco, limpo e feliz para continuar o seu caminho.



Produção escrita não fiável, pois o aluno teve demasiada ajuda da minha colega de estágio. Como é um menino com fragilidades emocionais, duvida sempre de que consegue escrever sozinho e não consegue lidar bem com a frustração, chegando mesmo a recusar-se trabalhar. Como só aceitou trabalhar se tivesse ajuda, ditou as frases que queria para a sua produção escrita à minha colega de estágio.

Nome: Edojar Data: _____
02/05/2015

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



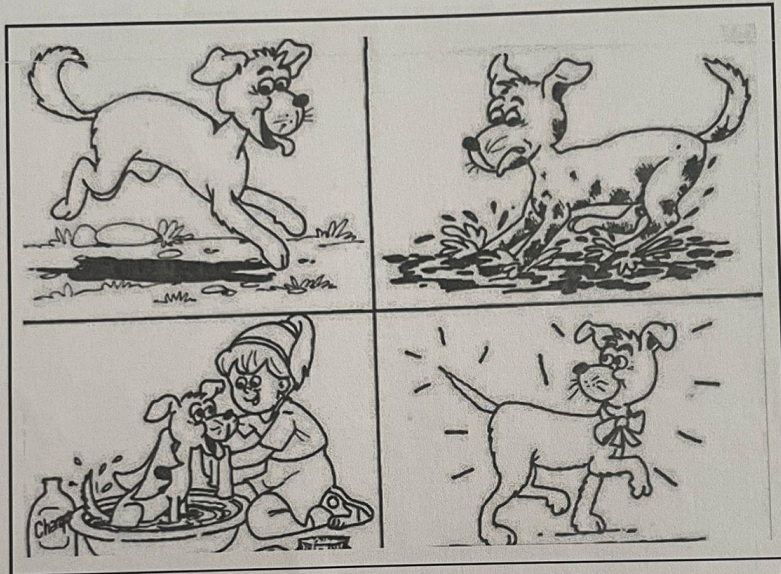
O cão vai

O cão está na lama
O cão tá a tomar banho
O cão vai

Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, quase não verbal. Muito difícil colocá-lo a escrever. Nesta produção inicial ainda consegui que ele escrevesse estas três frases, mas sempre com muita ajuda. No dia do pós-teste houve muita resistência à escrita, quer pelo cansaço do ano letivo quer pelo estado emocional deste aluno, pelo que optei por não insistir mais.

Nome: Alpina Data: _____
2/05/2025

1. Observa a seguinte sequência de imagens e escreve um texto narrativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.



O Cão Sujo e o Cão Limpo

O cão estava sujo e ele caiu na poça de lama uma menina
lavou o cão e ele é um cão limpo.

Não foi possível recolher o pós-teste deste aluno, pois faltou nos últimos dias.

Apêndice B – Questionário “Hábitos de leitura dos alunos”

Aluno	Gostas de ler?	Indica uma razão	Costumas ler sozinho fora da escola?	Quando lês, és acompanhado por outra pessoa fora da escola?	Com quem lês?	Achas que devias ler mais?
A. A.	Não	Porque tenho dificuldades em compreender o que leio.	Uma ou duas vezes por semana	Uma ou duas vezes por semana	Mãe	Sim
A. S.	Não	Porque é cansativo.	Quase nunca	Quase nunca	Mãe	Não
A. R.	Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	Todos os dias ou quase todos os dias	Algumas vezes por mês	Mãe	Não
A. G.	Sim	Porque aprendo coisas novas.	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por mês	Mãe	Sim
B. P.	Não	Porque é cansativo.	Quase nunca	Nunca	Ninguém	Sim
C. C.	Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	Só ao fim-de-semana	Uma ou duas vezes por semana	Mãe	Sim
D. C.	Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	Só ao fim-de-semana	Nunca	Ninguém	Não
D. L.	Sim	Porque aprendo coisas novas.	Todos os dias ou quase todos os dias	Todos ou quase todos os dias	Prima	Sim
E. B.	Sim	Porque aprendo coisas novas.	Todos os dias ou quase todos os dias	Quase nunca	Mãe e tia	Sim
F. M.	Não	Porque é cansativo.	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Pais	Sim
F. R.	Sim	Porque é divertido e dá-me satisfação.	Algumas vezes por mês	Só ao fim-de-semana	Mãe e irmã	Não
G. B.	Não	Porque tenho dificuldades em compreender o que leio.	Quase nunca	Nunca	Ninguém	Sim
G. P.	Sim	Porque é divertido e dá-me satisfação.	Só ao fim-de-semana	Uma ou duas vezes por semana	Pais	Sim
K. C.	Sim	Porque aprendo coisas novas.	Algumas vezes por mês	Algumas vezes por mês	Prima	Sim
L. R.	Sim	Porque aprendo coisas novas.	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Prima	Sim
L. V.	Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	Uma ou duas vezes por semana	Só ao fim-de-semana	Irmã	Não
L. C.	Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Mãe	Sim
N. M.	Não	Porque tenho dificuldades em compreender o que leio.	Algumas vezes por mês	Nunca	Ninguém	Sim
V. R.	Sim	Porque me ajuda a ser melhor aluno.	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Mãe e irmã	Sim

Indica o que mais gostas de ler	Qual é o tipo de leituras que mais gostas de fazer?	Costumas falar com a tua família sobre o que lês?	Em tua casa existem livros para crianças?	Quantos é que existem?	Durante o ano oferecem-te livros?	Costumas ver os teus familiares a ler?	O que costumam vê-los a ler?
Livros	Contos/fábulas	Sim	Sim	Menos de 10	Sim	Sim	Livros
Banda desenhada	Livros de aventura e mistério	Sim	Não	Nenhum	Não	Sim	Revistas/jornais
Banda desenhada	Livros sobre natureza e animais	Sim	Sim	Mais de 40	Sim	Sim	Papéis do trabalho
Livros	Contos/fábulas	Não	Sim	Menos de 10	Não	Sim	Recados
Banda desenhada	Livros de aventura e mistério	Não	Não	Nenhum	Não	Sim	Revistas/jornais
Livros	Contos/fábulas	Sim	Sim	De 11 a 20	Sim	Sim	Revistas/jornais
Banda desenhada	Livros de aventura e mistério	Não	Não	Nenhum	Não	Sim	Papéis do trabalho
Livros	Contos/fábulas	Sim	Sim	Mais de 40	Sim	Sim	Livros
Enciclopédias	Livros de aventura e mistério	Sim	Sim	De 11 a 20	Não	Sim	Revistas/jornais
Banda desenhada	Livros de aventura e mistério	Sim	Sim	De 11 a 20	Não	Sim	Papéis do trabalho
Banda desenhada	Livros de aventura e mistério	Sim	Sim	Mais de 40	Não	Sim	Papéis do trabalho
Livros	Livros de aventura e mistério	Sim	Não	Nenhum	Não	Sim	Papéis do trabalho
Banda desenhada	Poesia	Sim	Sim	De 11 a 20	Não	Sim	Revistas/jornais
Livros	Livros sobre natureza e animais	Não	Sim	Nenhum	Não	Sim	E-mails
Livros	Livros de aventura e mistério	Não	Sim	Menos de 10	Não	Sim	E-mails
Banda desenhada	Livros sobre natureza e animais	Sim	Não	Nenhum	Não	Sim	E-mails
Livros	Poesia	Não	Sim	Menos de 10	Sim	Sim	Livros
Textos da internet	Livros de aventura e mistério	Sim	Não	Nenhum	Não	Não	Nada
Banda desenhada	Livros de aventura e mistério	Sim	Sim	Mais de 40	Sim	Sim	Papéis do trabalho

Em tua casa existe computador?	Podes usá-lo?	O que costumás fazer no computador?	Costumas ler livros da biblioteca da escola?	E de outras bibliotecas?	Com que frequência?	Indica o nome de um livro que leste ultimamente fora da escola	Conheces algum autor?
Sim	Sim	Ver vídeos	Sim	Não	Pelo menos uma vez por mês	"Tu és um ser fantástico"	Não
Não			Não	Não			Não
Sim	Sim	Jogar	Sim	Sim	Pelo menos uma vez por mês	"Alice no País das Maravilhas"	Não
Sim	Sim	Ler textos da escola	Não	Não		"És uma rapariga maravilhosa"	Não
Sim	Sim	Jogar	Não	Não			Não
Sim	Sim	Jogar	Sim	Sim	Pelo menos uma vez por mês	"A Selva"	Não
Não			Não	Não		"Homem Aranha"	Não
Sim	Sim	Ler sobre coisas novas	Sim	Sim	Pelo menos uma vez por mês	"A migração das Alforrecas"	Não
Sim	Sim	Ler sobre coisas novas	Não	Não		"As aventuras de Indiana Jones"	Não
Sim	Sim	Ver vídeos	Não	Não		"O Ruca"	Não
Sim	Sim	Escrever	Não	Não		"O Homem Cão"	Não
Sim	Sim	Jogar	Não	Não		"Livros da Coleção Gui"	Não
Sim	Sim	Ler sobre coisas novas	Não	Não			Não
Não			Não	Não		"Princesa na fábrica dos doces"	Não
Não			Sim	Não	Pelo menos uma vez por mês	"A Menina dos olhos ocupados"	Não
Sim	Sim	Jogar	Sim	Não	Quase nunca	"A Pequena Sereia"	Não
Sim	Sim	Ler textos da escola	Sim	Não	Quase nunca	"Não abras este livro"	Não
Sim	Não		Não	Não			Não
Sim	Sim	Jogar	Não	Não		"O diário como tu"	Não

Apêndice C – Consentimento Informado

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Andreia Jesus, aluna do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, estou a realizar um estágio profissionalizante na turma do(a) seu(sua) educando(a).

Para o meu relatório final, pretendo estudar o texto literário como modelo de escrita. Para isso, gostaria também de conhecer os hábitos de leitura dos alunos, pelo que venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) no preenchimento de um questionário e ainda numa entrevista em grupo no final da minha intervenção, onde irei recolher as perceções dos alunos sobre as atividades implementadas.

Serão respeitados os princípios éticos de investigação, assegurando-se, entre outros, a confidencialidade de todos os dados, seja no que respeita à identificação da instituição, seja dos alunos envolvidos.

A estagiária,
Andreia Jesus

Autorização

Eu, _____,
Encarrego(a) de Educação do(a) aluno(a)
_____, n.º _____ da turma _____, autorizo o(a)
meu(minha) educando(a) a participar na investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ____ / ____ / ____ _____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice D – Planificações de atividades realizadas durante a intervenção

Semana de 05/05/2025 a 09/05/2025

Segunda-feira, 5 de maio, 9h45-10h20

Aprendizagens Essenciais
Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações) Compreender textos narrativos escutados e/ou lidos. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Antecipação de conteúdos; inferências; expressão de ideias	1. Identificar informação explícita e implícita presente no texto. 2. Manifestar as suas ideias e apreciações sobre o texto.	Hora do conto – obra literária “A Baleia que Queria Mais”, de Rachel Bright. Antecipação da leitura A professora apresenta a obra literária, pedindo a colaboração dos alunos na identificação do título, da autora, do ilustrador e da editora. De seguida, deverá orientar uma discussão coletiva com a análise do título e das ilustrações da capa. A professora pode questionar os alunos sobre o que irá acontecer, o que lhes chama a atenção na ilustração da capa, o que poderá a baleia querer mais (título), etc. Leitura A professora procede à leitura da obra literária, de forma expressiva, fazendo algumas pausas na	Obra literária “A Baleia que Queria Mais” (suporte físico e digital)	45 min.	1.1. Identifica a informação explícita no texto; 1.2. Identifica a informação implícita no texto; 1.3. Identifica o tema e as ideias-chave do texto. 2.1. Expressa as suas ideias sobre a obra de forma clara; 2.2. Justifica as suas opiniões, apresentando argumentos;	Grelha de registo de observação Notas de campo e diário de bordo

		<p>leitura para questionar os alunos sobre o que está a acontecer e sobre o que acham que vai acontecer de seguida (formulação de hipóteses).</p> <p><i>Nota:</i> o texto será projetado, para que os alunos contactem com o texto oral e escrito. A professora terá também o livro físico, que poderá circular pelos alunos sempre que necessário.</p> <p>Depois da leitura A professora deverá envolver os alunos num momento de diálogo e de reflexão, em grande grupo, sobre a obra literária. Para isso, deverá colocar questões que levem os alunos a manifestar as suas emoções e pontos de vista acerca da obra e que permitam avaliar a compreensão do texto por parte dos alunos.</p> <p>A discussão coletiva deverá ser mediada pela professora, para que sejam discutidas outras questões, nomeadamente sobre o consumismo, a sustentabilidade, etc. “A baleia precisava daqueles tesouros todos?”, “Será que ter muitas coisas nos torna mais felizes?”, etc.</p>			<p>2.3. Relaciona a obra literária com as suas experiências e vivências pessoais.</p>	
--	--	---	--	--	---	--

“A Baleia que Queria Mais”, de Rachel Bright

Debaixo das ondas cintilantes de um vasto e azul oceano, um mundo muito belo permanecia escondido de todos. E aí, nas frias profundezas em descanso, um grande e gentil gigante despertava do sono. Quando o Humberto acordou, lembrou-se da sua missão, algo que lhe doía no peito e tocava no fundo do seu coração. Uma eterna busca por... ele não sabia o que era... apenas sabia que era algo que nunca tivera!

Já tinha despojado navios, e até em tesouros chegara a mexer. Esvaziava bonitas conchas que depois polia por prazer. Mas fosse gigante ou pequeno aquilo que conseguisse reunir... tudo parecia menos brilhante no dia a seguir. Por isso, ele nunca se sentia satisfeito, mas quanto mais juntava, mais sozinho ficava. Não conseguia parar, embora soubesse que errava. Assim, andava à deriva, sem sentido de orientação, até que as suas deambulações o levaram um dia... à perfeição!

Um arco-íris de recifes acariciados pelo Sol lá em cima, onde toda a espécie de seres passava o tempo e se divertia. Havia peixes cintilantes e crustáceos em abundância, havia moluscos e dugongos, ouriços-do-mar e grande abundância! O coral estava cheio de destroços ao mar lançados. O Humberto só queria mergulhar e apanhá-los!

Entretanto, neste recife, com todos os seres enfiados no mesmo lugar, eram muitos os vizinhos e não havia espaço onde morar. Andavam todos à briga e à bulha, aos empurrões e aos encontrões. Por isso, nem deram conta... de que por cima passava uma sombra. Exceto uma criatura com uns olhinhos curiosos, que felizmente estava sempre a olhar para o céu! Um caranguejo perspicaz com uma mente maravilhosa, a Cristal era esperta e sempre generosa.

- Baleia! – gritou a Cristal.

- Baleia, tu tens de parar! – gritou tão alto que achou que ia rebentar – tu és a baleia que quer sempre mais, mas afinal é para quê tudo isso que procuras?

O Humberto não podia ter ficado mais surpreendido. Ficou sem saber o que fazer por causa deste caranguejo atrevido.

- Não sei... acho que o meu objetivo – murmurou o Humberto – era sentir-me muito cheio e, enfim, feliz e... completo!

- Sabes... acho que podes vir a descobrir que, quando és amável e bom, a felicidade acaba por te sorrir. Talvez... - sugeriu ela -, talvez tenhas algum dom que ao Mundo possas dar?

O Humberto ouviu com muita atenção o que ela lhe dizia, e no fundo da sua alma começou a despertar uma melodia. Recordou uma canção de embalar que a mãe lhe ensinara, que, ao longo do tempo, de baleia em baleia passara.

Então, abriu a boca e as suas dúvidas pôde afastar... a canção mais bela nunca se tinha ouvido no mar. As tartarugas fizeram um círculo, os golfinhos começaram a brincar, até mesmo as algas marinhas se puseram a dançar! Tinham passado tanto tempo aos encontrões, a lamentar-se e a lutar, que acabaram por se esquecer de que todos cantavam a mesma canção do mar.

Humberto percebeu que era ali que queria ficar. Por fim, as suas ânsias tinham desaparecido, para nunca mais voltar. A partir de então, o dia a dia no recife tornou-se animado e pacífico. A Cristal ficou amiga da baleia, que parou de acumular. Começou, então, a sua missão de fazer apenas as coisas que lhe enchiam o coração. Talvez não sejam os objetos aquilo que nos satisfaz verdadeiramente... já que todos nós precisamos de tão pouco para termos o suficiente.

Segunda-feira, 5 de maio, 11h00-12h00

Aprendizagens Essenciais
<p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p>

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista</p> <p>Leitura Expressão de opinião crítica de aspetos do texto (conteúdo/forma do texto)</p>	<p>1. Expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre textos lidos.</p> <p>2. Selecionar vocabulário de textos lidos, de acordo com critérios lexicais, semânticos ou afetivos.</p>	<p>Depois de ter sido trabalhada a obra literária “A Baleia que Queria Mais”, a professora deverá introduzir uma nova dinâmica de sala de aula: o Caderno de Leitor/Escritor.</p> <p>A professora deverá explicar que este será um espaço pessoal onde cada aluno irá registar as suas leituras ao longo do ano, tanto as que são exploradas em sala de aula como as que escolherem ler por iniciativa própria. A professora deverá destacar que o Caderno de Leitor/Escritor deverá servir para registarem o que sentiram, pensaram, aprenderam e até imaginaram.</p>	<p>Kit de Leitor/Escritor (autocolantes, post-its);</p> <p>Folhas A3 de papel manteiga.</p> <p>Textos literários (impressões)</p> <p>Instruções Caderno de Leitor/Escritor</p>	60 min.	<p>1.1. Expressa, através de diferentes linguagens, o que sentiu em relação à história;</p> <p>1.2. Personaliza os seus registos no Caderno de Leitor/Escritor, de acordo com a sua identidade literária.</p> <p>2.1. Categoriza as palavras selecionadas no texto com base em critérios claros e justificados;</p>	<p>Produto do trabalho dos alunos</p> <p>Notas de campo e diário de bordo</p>

		<p>Depois desta introdução, a professora deverá entregar um kit individual de leitor, com autocolantes e post-its, para que consigam personalizar os seus registos, colocando neles a sua identidade.</p> <p>1.º registo – “A Baleia que Queria Mais”</p> <p>A professora deverá orientar os alunos no preenchimento do primeiro registo no Caderno de Leitor/Escritor. Para isso, os alunos deverão preencher uma grelha orientadora, com informações sobre o livro e com a sua opinião pessoal. Para finalizar este primeiro registo, os alunos podem escolher uma das atividades propostas, como escrever uma continuação da história, criar uma ficha da personagem principal, ilustrar/escrever a parte favorita da história, etc.</p> <p>Depois desta atividade, a professora deverá propor um momento de exploração do vocabulário da história, em pares. Cada dupla irá procurar palavras no texto (fornecido a</p>			<p>2.2. Identifica o significado de palavras desconhecidas através do contexto.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

		<p>cada par), segundo determinados critérios, por exemplo palavras bonitas, interessantes, divertidas, desconhecidas, relacionadas com o mar, etc. A professora pede para que cada par escreva as palavras no seu Caderno de Leitor/Escritor.</p> <p>No caso de os alunos criarem listas de palavras desconhecidas, deverão tentar descobrir o significado das palavras pelo contexto em que surgem no texto e, se necessário, recorrer a um dicionário. No caso das listas de palavras bonitas, diferentes, divertidas, etc., a professora deverá explicar que funcionará como banco de palavras para poderem utilizar nas produções escritas futuras.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

1

DESENHA!

Ilustra a tua parte favorita da história.

Dica: Escolhe o momento mais especial ou interessante para ti.

2

LISTAS DE PALAVRAS

Escreve as palavras de que mais gostaste na história.

Dica: Podem ser palavras que aches bonitas, divertidas, interessantes ou que sejam desconhecidas para ti.

3

O QUE ACHASTE?

Escreve a tua opinião sobre a história.

4

NOVOS AMIGOS

Desenha a tua personagem favorita da história e escreve palavras ou frases que a caracterizem.

Atividades sugeridas



5

HORA DA ESCRITA

Escreve a tua parte favorita da história e explica a tua escolha.

6

HORA DE CONHECER MAIS

Pesquisa mais sobre o autor do livro:
Dica: Quem é? Como foi o seu percurso de vida? Que outros livros escreveu?

7

O QUE ACONTECEU?


Organiza, num esquema, os momentos da história, por ordem dos acontecimentos.

8

E SE...

E se a história não tivesse terminado assim? Pensa num final diferente para a história.
Dica: Podes escrever ou desenhar.

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

 **HORA DE REGISTRAR!** Número do registo: _____ Dia do registo: ____/____/____

Título do livro: _____ Ilustrador/a: _____

Autor/a: _____ Editor/a: _____

Classificação: **Comentário:**

★ ★ ★ ★ ★ _____

Atividade escolhida: _____



Terça-feira, 6 de maio, 9h00-10h30

Aprendizagens Essenciais
Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento.

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Escrita Planificação, textualização, revisão</p> <p>Introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p>Gramática Classe de palavras (adjetivos)</p>	<p>1. Identificar as ideias principais da história, contribuindo para o reconto oral;</p> <p>2. Redigir um reconto estruturado, coerente e com vocabulário adequado;</p>	<p>Depois da exploração do vocabulário em pares, na sessão anterior, será promovido um momento de partilha em grande grupo. Cada par poderá apresentar algumas das palavras que selecionou, justificando a sua escolha e explicando o seu significado.</p> <p>A partir desta partilha, a professora deverá organizar, com o apoio dos alunos, uma lista geral das palavras recolhidas, focando-se especialmente nos adjetivos encontrados no texto ou sugeridos pelos alunos. A professora explica aos alunos que os adjetivos são palavras que ajudam a enriquecer as descrições nos textos. Será</p>	<p>Cartolina</p> <p>Tabela de compreensão da leitura (suporte digital e físico)</p> <p>Cartões com imagens da obra literária</p> <p>Grelha de revisão de textos</p>	1h30min.	<p>1.1. Identifica os acontecimentos principais da narrativa;</p> <p>1.2. Identifica corretamente: i) as personagens; ii) o espaço da ação;</p> <p>1.3. Apresenta as suas ideias de forma clara.</p> <p>2.1. Organiza o reconto de acordo com a estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão);</p>	<p>Produto do trabalho dos alunos</p> <p>Notas de campo e diário de bordo</p>

	<p>3. Rever o texto de forma colaborativa, com base em critérios definidos.</p>	<p>construído um cartaz, em cartolina, com alguns adjetivos selecionados a partir do texto pelos alunos, que ficará afixado na sala, para que os alunos possam consultar sempre que estiverem a escrever um texto e precisem de adjetivos para enriquecer as suas descrições.</p> <p>De seguida, a professora envolve os alunos num momento de reconto oral coletivo da história. Este reconto será planeado em grande grupo, com o suporte de imagens e de uma tabela de compreensão da leitura (introdução – quem?; quando?; que espaço?; desenvolvimento – o quê?; 1.º acontecimento; 2.º acontecimento; 3.º acontecimento, etc.; conclusão – resolução/solução). Todos os alunos terão uma tabela para preencher.</p> <p>Após o reconto oral, os alunos serão desafiados a realizar, em pares, um reconto escrito da história, colocando em prática as aprendizagens realizadas até ao momento. Poderão recorrer</p>			<p>2.2. Sequencia corretamente os acontecimentos, mantendo as ideias da história original;</p> <p>2.3. Escreve frases com ligação lógica entre as ideias;</p> <p>2.4. Utiliza adjetivos para enriquecer o texto.</p> <p>3.1. Aperfeiçoa a estrutura do seu próprio texto, utilizando a grelha de revisão;</p> <p>3.2. Sugere alterações construtivas para melhorar o reconto dos colegas;</p> <p>3.3. Colabora com o par na melhoria do texto final.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

		<p>ao vocabulário afixado, à planificação coletiva feita anteriormente e ao próprio texto (impresso).</p> <p>Diferenciação pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de imagens retiradas do livro, para que os alunos possam sequenciar e organizar o reconto com base em suporte visual. - Escrita mediada, em que o aluno dita frases à professora ou a um colega, que as regista no papel. Algumas palavras ou frases simples poderão ser escritas pelo aluno. <p>Revisão dos textos:</p> <p>À medida que os alunos vão terminando os seus textos, poderão fazer a revisão dos próprios textos e dos textos dos colegas, entre os pares, a partir de uma grelha de revisão. Depois de aperfeiçoarem o seu próprio texto, os alunos irão trocar o seu reconto escrito com outro par. Os alunos vão assinalando aspetos positivos e sugerindo melhorias nos textos dos colegas. Os alunos também poderão utilizar post-its para destacar</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>partes do texto que gostariam de comentar.</p> <p>A professora acompanhará este momento, circulando pela sala, esclarecendo dúvidas e apoiando os alunos que apresentem mais dificuldades. Em alguns casos, a professora poderá fazer uma revisão conjunta com alguns alunos.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Compreensão da leitura

Preenche a tabela com as informações da história que leste/ouviste.

INTRODUÇÃO

Quem?	
Quando?	
Onde?	

Desenvolvimento

1.º acontecimento	
2.º acontecimento	
3.º acontecimento	
4.º acontecimento	

Conclusão

Resolução/ solução	

Grelha de revisão de texto

✔ O que vamos rever?	✔ Está bem!	✎ Pode melhorar	? Não percebo
O texto tem um início, meio e fim?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O texto está de acordo com a história original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As frases fazem sentido?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As ideias estão bem explicadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foram usados adjetivos para enriquecer o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentário geral 😊			

Semana de 12/05/2025 a 16/05/2025

Segunda-feira, 12 de maio, 9h45-10h20

<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Português</p> <p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações)</p> <p>Compreender textos narrativos escutados e/ou lidos.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p>

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária</p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>Antecipação de conteúdos; inferências; expressão de ideias</p>	<p>1. Identificar informação explícita e implícita presente no texto.</p> <p>2. Manifestar as suas ideias e apreciações sobre o texto.</p>	<p>Hora do conto – obra literária “Alana, a Bailarina da Água”, de Alice Cardoso.</p> <p>Antecipação da leitura</p> <p>A professora apresenta a obra literária, pedindo a colaboração dos alunos na identificação do título, da autora, do ilustrador e da editora. De seguida, deverá orientar uma discussão coletiva com a análise do título e das ilustrações da capa. A professora pode questionar os alunos sobre o que irá acontecer, o que lhes chama a atenção na ilustração da capa, etc.</p> <p>Leitura</p> <p>A professora procede à leitura da obra literária, de forma expressiva, fazendo algumas pausas na leitura para questionar os alunos sobre o que está a acontecer e sobre o que acham que vai acontecer de seguida (formulação de hipóteses).</p>	<p>Obra literária “Alana, a Bailarina da Água” (suporte físico e digital)</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>1.1. Identifica a informação explícita no texto;</p> <p>1.2. Identifica a informação implícita no texto;</p> <p>1.3. Identifica o tema e as ideias-chave do texto.</p> <p>2.1. Expressa as suas ideias sobre a obra de forma clara;</p> <p>2.2. Justifica as suas opiniões, apresentando argumentos;</p> <p>2.3. Relaciona a obra literária com as</p>	<p>Notas de campo e diário de bordo</p> <p>Grelha de registo de observação</p>

		<p><i>Nota:</i> o texto será projetado, para que os alunos contactem com o texto oral e escrito. A professora terá também o livro físico, que poderá circular pelos alunos sempre que necessário.</p> <p>Depois da leitura A professora deverá envolver os alunos num momento de diálogo e de reflexão, em grande grupo, sobre a obra literária. Para isso, deverá colocar questões que levem os alunos a manifestar as suas emoções e pontos de vista acerca da obra e que permitam avaliar a compreensão do texto por parte dos alunos.</p> <p>A discussão coletiva deverá ser mediada pela professora, para que sejam discutidas também outras questões relativas à Educação para a Cidadania, nomeadamente a autoestima, a identidade, diversidade de talentos e cidadania ambiental. Importa que a professora também solicite a partilha de experiências pessoais dos alunos, para a construção coletiva de sentidos do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que acham que a Alana se sentiu ao ver as outras ninfas a dançar? - Já se sentiram como a Alana – a achar que não são bons a fazer alguma coisa? - A Alana era diferente das outras ninfas. Isso foi uma coisa boa ou uma coisa má? - O que é que ela descobriu sobre si própria? - Como é que a Alana ajudou a salvar o lago? 		5 min.		suas experiências e vivências pessoais.	
				15 min.			

		- Sabem o que é o petróleo? Porque é que é perigoso para a natureza?				
--	--	--	--	--	--	--

Segunda-feira, 12 de maio, 11h00-12h00

<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Português Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Artes Visuais Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p>

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista</p> <p>Leitura Expressão de opinião crítica de aspetos do</p>	<p>1. Expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre textos lidos.</p>	<p>Depois de ter sido trabalhada a obra literária “Alana a bailarina da Água”, a professora deverá dar continuidade à dinâmica de sala de aula: o Caderno de Leitor/Escritor.</p> <p>A professora relembra que este caderno é um projeto pessoal de leitor/escritor, onde cada aluno deverá fazer os seus registos de leitura, quer das obras apresentadas em sala de aula quer de outras obras lidas por iniciativa própria.</p>	<p>Obra literária</p> <p>Kit de Leitor/Escritor (autocolantes, post-its);</p> <p>Folhas A3 de papel manteiga.</p> <p>Instruções Caderno de Leitor/Escritor</p>	<p>5 min.</p>	<p>1.1. Expressa, através de diferentes linguagens, o que sentiu em relação à história;</p> <p>1.2. Personaliza os seus registos no Caderno de Leitor/Escritor, de acordo com a sua identidade literária.</p>	<p>Produto do trabalho dos alunos</p> <p>Notas de campo e diário de bordo</p>

<p>texto (conteúdo/forma do texto)</p> <p>Artes Visuais Experimentação e criação</p>		<p>2.º registo – “Alana a Bailarina da Água”</p> <p>A professora deverá orientar os alunos no preenchimento do segundo registo no Caderno de Leitor/Escritor. Para isso, os alunos deverão preencher a grelha orientadora, com informações sobre o livro e com a sua opinião pessoal.</p> <p>Para este segundo registo, os alunos escolhem uma das atividades propostas, como escrever uma continuação da história, criar uma ficha da personagem principal, ilustrar/escrever a parte favorita da história, etc. Será ainda necessário que a professora alerte a turma para que não escolham a mesma atividade do primeiro registo.</p> <p>Depois do 2.º registo, a professora deverá disponibilizar o kit coletivo de leitor/escritor, com autocolantes, post-its e outros materiais, para que os alunos consigam personalizar os seus registos, colocando neles a sua identidade.</p>		<p>40 min.</p> <p>15 min.</p>		
---	--	---	--	-------------------------------	--	--

Segunda-feira, 19 de maio, 9h45-10h20

<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Português</p> <p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações)</p> <p>Compreender textos narrativos escutados e/ou lidos.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p>

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária</p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>Antecipação de conteúdos; inferências; expressão de ideias</p>	<p>1. Identificar informação explícita e implícita presente no texto.</p> <p>2. Manifestar as suas ideias e apreciações sobre o texto.</p>	<p>Palavra do dia</p> <p>Com o objetivo de promover a consciência ortográfica e o desenvolvimento da reflexão linguística, será introduzida na rotina da sala a dinâmica da “Palavra do Dia”.</p> <p>Diariamente, será apresentada uma palavra aos alunos logo pela manhã. Cada aluno deverá escrever a palavra ditada pela professora no seu registo, da maneira que achar que esta se escreve. De seguida, serão apresentadas e discutidas em grande grupo as várias propostas dos alunos, para que seja validada a forma correta da palavra. Será também explorada a existência, ou não, de alguma regra ortográfica para a palavra do dia, podendo esta ser formulada pelos próprios alunos a partir da observação e comparação com outras palavras de estrutura semelhante (por exemplo: serra, carro, correr, etc. para a regra do dígrafo -rr entre vogais).</p>	<p>Obra literária “Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias” (suporte físico e digital)</p>	<p>10 min.</p>	<p>1.1. Identifica a informação explícita no texto;</p> <p>1.2. Identifica a informação implícita no texto;</p> <p>1.3. Identifica o tema e as ideias-chave do texto.</p> <p>2.1. Expressa as suas ideias sobre a obra de forma clara;</p> <p>2.2. Justifica as suas opiniões, apresentando argumentos;</p> <p>2.3. Relaciona a obra literária com as suas experiências e vivências pessoais.</p>	<p>Notas de campo e diário de bordo</p> <p>Grelha de registo de observação</p>

		<p>Nota: as palavras do dia são escolhidas com base nos erros ortográficos dados pelos alunos nas suas produções escritas (palavras com maior incidência de erros ortográficos ou dificuldades comuns).</p> <p>Hora do conto – obra literária “Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias”, de Joseph Coelho.</p> <p>Antecipação da leitura Os alunos sentam-se todos numa roda, no centro da sala, e a professora apresenta a obra literária, pedindo a colaboração dos alunos na identificação do título, da autora, do ilustrador e da editora. De seguida, deverá orientar uma discussão coletiva com a análise do título e das ilustrações da capa. A professora pode questionar os alunos sobre o que, para eles, são memórias e pedir-lhes exemplos de memórias que tenham, de quando eram mais pequeninos, por exemplo. Também poderão formular hipóteses sobre o que irá acontecer na história.</p> <p>Leitura A professora procede à leitura da obra literária, de forma expressiva, fazendo algumas pausas na leitura para questionar os alunos sobre o que está a acontecer e sobre o que acham que vai acontecer de seguida (formulação de hipóteses).</p>		5 min.		
				10 min.		

		<p><i>Nota:</i> o texto será projetado, para que os alunos contactem com o texto oral e escrito. A professora terá também o livro físico, que poderá circular pelos alunos sempre que necessário.</p> <p>Depois da leitura A professora deverá envolver os alunos num momento de diálogo e de reflexão, em grande grupo, sobre a obra literária. Para isso, deverá colocar questões que levem os alunos a manifestar as suas emoções e pontos de vista acerca da obra e que permitam avaliar a compreensão do texto por parte dos alunos. - “O avô está presente no final da história?” - “Como é que a neta lidou com as saudades que tinha do avô?” - “Porque é que o caderno feito pelo avô é tão especial para a menina?” ... Também poderão ler, todos juntos, a contracapa da obra, que apresenta a resposta da neta ao título “Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias” e acrescenta a ideia de que as pessoas que amamos se mantêm sempre vivas no nosso coração.</p>		10 min.		
--	--	---	--	---------	--	--

"Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias", de Joseph Coelho

É primavera. Dou longos passeios com o meu avô e seguro a sua mão gigante.

- Já és crescida, não precisas de dar a mão.

Vamos à descoberta, de mãos dadas, do despontar da primavera. Se o mundo inteiro fosse a primavera, eu plantaria de novo os aniversários do meu avô, para que ele jamais envelhecesse.

É verão. O meu avô compra-me uma pista de carros. É em segunda mão e faltam-lhe algumas peças. Juntos arranjamó-la o melhor que conseguimos. Cada um pega no seu carrinho, e aceleramos para cima e para baixo, para cima e para baixo, para cima e lançamo-los no espaço sideral.

Se o mundo inteiro fosse o espaço sideral, eu giraria com o meu avô, tal como a Lua. E as nossas gargalhadas seriam estrelas cadentes.

É outono. O meu avô faz-me um caderno de papel artesanal, com folhas castanhas e cor de laranja, cosido com fio vermelho-rubi. Quando o folheio, parece sussurrar. O avô dá-me um lápis com bico de arco-íris e diz:

- Escreve e desenha. Escreve e desenha todos os teus sonhos.

Se o mundo inteiro fosse feito de sonhos, misturaria as alegrias que sinto com o avô e pintaria com elas os lugares tristes.

É inverno. O meu avô conta-me histórias de quando era pequeno, sobre guloseimas e brinquedos feitos em casa. Há barcos, cobras e tigres nas suas histórias. Se o mundo inteiro fosse feito de histórias, eu escutaria vezes sem conta todas as histórias do meu avô, e talvez assim ele ficasse bom.

Mas algumas histórias são silenciosas. Ajudo a mãe e o pai a esvaziar o quarto do meu avô. Encontro flores azuis, secas, entre as páginas dos livros, um carrinho de corrida amarelo, colado a um troço de pista, um pedaço de fio vermelho-rubi, uma bolinha de prata por cada doce que ele comeu, uma caixa aberta de lápis com bicos de arco-íris. Um caleidoscópio de memórias.

Se o mundo inteiro fosse feito de memórias, o passado seria uma casa que eu podia visitar, e em todas as divisões encontraria o meu avô. No cadeirão do meu avô está um caderno novo. O papel é de pétalas de primavera, cosido com fio vermelho-rubi. Tem o meu nome na capa. Está novinho e por estrear, e foi feito pelo meu avô. Por isso eu escrevo e desenho, e escrevo e desenho, e guardo nas suas páginas todas as memórias do meu avô.

Escrevo e desenho muitos mundos diferentes, e em todos eles está o meu avô, a sorrir e a rir, e a rir, e a rir. E ele diz-me:

- Já és crescida, não precisas de dar a mão.

Mas eu seguro a sua mão gigante, e partimos à descoberta, de mãos dadas.



Semana de 19/05/2025 a 23/05/2025

Segunda-feira, 19 de maio, 11h00-12h00

<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Português Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.</p> <p>Artes Visuais Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p>

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista</p> <p>Leitura Expressão de opinião crítica de aspetos do texto (conteúdo/forma do texto)</p> <p>Escrita Utilizar processos de planificação,</p>	<p>1. Expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre textos lidos.</p>	<p>Depois de ter sido trabalhada a obra literária “Se o mundo inteiro fosse feito de memórias”, a professora deverá dar continuidade à dinâmica de sala de aula: o Caderno de Leitor/Escritor.</p> <p>A professora relembra que este caderno é um projeto pessoal de leitor/escritor, onde cada aluno deverá fazer os seus registos de leitura, quer das obras apresentadas em sala de aula quer de outras obras lidas por iniciativa própria.</p>	<p>Obra literária</p> <p>Folhas A3 de papel manteiga.</p> <p>Recursos: folha de registo; hora da escrita</p> <p>Instruções Caderno de Leitor/Escritor</p>	<p>5 min.</p>	<p>1.1. Expressa, através de diferentes linguagens, o que sentiu em relação à história;</p> <p>1.2. Personaliza os seus registos no Caderno de Leitor/Escritor, de acordo com a sua identidade literária.</p>	<p>Produto do trabalho dos alunos</p> <p>Notas de campo e diário de bordo</p>

<p>textualização e revisão de textos.</p> <p>Artes Visuais Experimentação e criação</p>	<p>2. Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos.</p>	<p>3.º registo – “Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias”</p> <p>A professora deverá orientar os alunos no preenchimento do terceiro registo no Caderno de Leitor/Escritor. Para isso, os alunos deverão preencher a grelha orientadora, com informações sobre o livro e com a sua opinião pessoal.</p> <p>De seguida, os alunos vão ter de escolher uma das duas propostas que se seguem para o seu registo pessoal de leitor:</p> <p>Opção 1 – a partir da passagem textual da obra em que a menina explica como seria, para ela, um mundo feito de memórias, os alunos vão escrever um texto com a sua resposta à mesma pergunta, apresentando algumas memórias bonitas que tenham guardadas no seu coração.</p> <p>Opção 2 – a partir da passagem textual: "O avô dá-me um lápis com bico de arco-íris e diz: Escreve e desenha. Escreve e desenha todos os teus sonhos.", os alunos vão escrever um texto sobre os seus sonhos.</p>		<p>10 min.</p> <p>45 min.</p>	<p>2.1. Escreve um texto coerente com a tarefa proposta;</p> <p>2.2. Escreve um texto com uma ligação lógica entre as ideias;</p> <p>2.3. Utiliza adjetivos para enriquecer o texto;</p> <p>2.4. Aperfeiçoa a estrutura do seu texto, utilizando a grelha de revisão</p>	
--	--	---	--	-------------------------------	--	--

		<p>No final da escrita do texto, os alunos poderão revê-lo, através de uma grelha de revisão de texto, e colá-lo na sua página do caderno de leitor. De seguida, poderão fazer uma ilustração para o seu texto na folha de papel manteiga.</p> <p><u>Diferenciação pedagógica:</u> os alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita poderão escrever apenas frases e não textos.</p> <p>Os alunos com maior nível de proficiência linguística, poderão ser desafiados a usar comparações, metáforas ou uma linguagem mais poética nos seus textos, inspirando-se no texto do autor.</p> <p>À medida que os alunos forem terminando a tarefa, poderão fazer listas de palavras, a partir do texto modelo, ou outras tarefas sugeridas no guião do caderno de leitor fornecido na primeira semana.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Terça-feira, 20 de maio, 9h00-10h15

Aprendizagens Essenciais
Português
Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita)
Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.

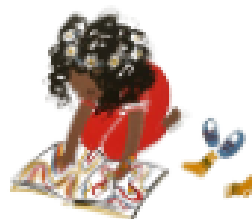
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Escrita Planificação, textualização, revisão Pontuação Coerência e coesão textual Encadeamento das ideias Gramática Adjetivos	1. Identificar erros ortográficos, de pontuação e de estrutura frásica em textos escritos; 2. Corrigir aspetos linguístico-textuais, aperfeiçoando o texto.	Dinâmica “Palavra do Dia”. Nesta sessão, os alunos vão preencher, em grande grupo, uma grelha de compreensão da leitura da obra do dia anterior. A ideia é que seja feito um reconto oral coletivo e que sejam discutidas as melhores formas de representar, por escrito, os principais acontecimentos da história. De seguida, os alunos vão assumir o papel de professores e trabalhar na correção e aperfeiçoamento de um reconto escrito da história da obra trabalhada no dia anterior, a pares. Para isso, receberão um guião, com uma produção escrita de uma aluna, para ser melhorado. De acordo com as questões do guião, os alunos serão desafiados a assinalar os erros de	Recurso “Texto em missão de resgate”	15 min.	1.1. Identifica erros ortográficos; 1.2. Identifica erros de pontuação; 1.3. Identifica erros de estrutura frásica. 2.1. Corrige os erros ortográficos; 2.2. Aplica corretamente as regras de pontuação; 2.3. Reestrutura corretamente as frases com erros sintáticos; 2.4. Utiliza vocabulário mais variado e/ou adjetivos para	Grelha de registo de observação Notas de campo Produto do trabalho dos alunos

		<p>pontuação, ortográficos e de construção de frases no texto original, passando, depois, para a produção escrita de um aperfeiçoamento do texto que leram.</p> <p>Diferenciação pedagógica: os alunos receberão o reconto escrito da obra dividido em frases. A tarefa consiste em ler atentamente cada uma dessas frases e organizá-las de modo a construir um texto coerente e com sequência lógica.</p> <p>No final da atividade, será realizada uma correção em grande grupo, durante a qual os alunos deverão partilhar as suas descobertas e aperfeiçoamentos sugeridos. Ao mesmo tempo, a professora irá assinalando os erros no quadro, para que, frase a frase, o texto seja melhorado coletivamente, com as contribuições dos pares.</p>			<p>enriquecer o texto;</p> <p>2.5. Organiza as ideias por ordem lógica, respeitando a ordem dos acontecimentos;</p> <p>2.6. Contribui com sugestões pertinentes para a revisão e melhoria do texto.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Texto em Missão de Resgate!

A professora recebeu um relato escrito da história "Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias", mas...

Agora, precisamos de especialistas como VOCÊS para melhorar este texto!



Na primavera, a neta e o avô passeiam e o avô disse: já és crescida, não precisas de dar a mão. Eles foram a descoberta de mãos dadas do despontar da primavera. É verão A neta pensou: se o mundo inteiro fosse a primavera eu plantaria de novo os aniversários do meu avô para ele ficar sempre novo. O avô compra uma pista de carros a neta. É outono o avô fez um caderno para a neta e disse escreve, desenha todos os teus sonhos. É inverno o avô conta histórias a neta, há barcos, cobras, tigres. A neta escreve e desenha muitos mundos, em todos os desenhos está o avô. A neta segura a mão do avô.

GUIÃO DO ESPECIALISTA DETETIVE DESTE TEXTO

ORTOGRAFIA

- Há palavras mal escritas?
- Onde faltam acentos?

Dica: sublinha os erros ortográficos e corrige-os aqui:

GRAMÁTICA E SINTAXE

- As frases estão bem construídas?
- Os verbos estão bem conjugados?

VOCABULÁRIO

- Há palavras repetidas na mesma frase?
- Podemos substituir por palavras mais ricas ou acrescentar adjetivos?

PONTUAÇÃO

- Onde faltam vírgulas?
- Há frases demasiado longas e confusas?

Dica: Podes assinalar, no texto, os locais onde é preciso acrescentar sinais de pontuação.

ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS

- O texto está dividido em parágrafos?
- As ideias do texto fazem sentido?
- Respeita a história original?

Versão adaptada para alunos com mais dificuldades:

Texto em Missão de Resgate!

A professora recebeu um relato escrito da história "Se o Mundo inteiro fosse feito de memórias", mas está todo baralhado! 📄

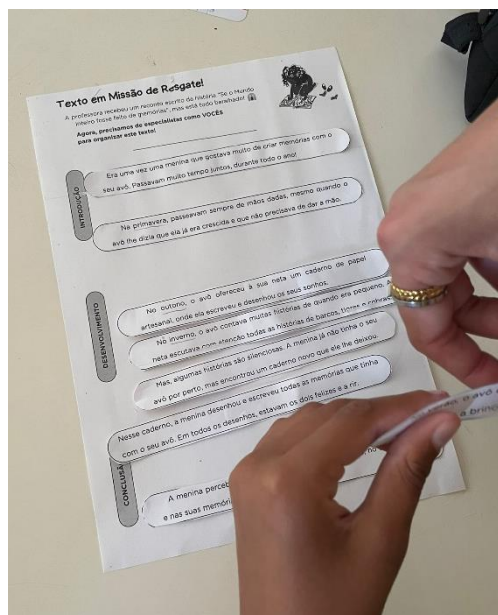
Agora, precisamos de especialistas como VOCÊS para organizar este texto!



INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO



Nesse caderno, a menina desenhou e escreveu todas as memórias que tinha com o seu avô. Em todos os desenhos, estavam os dois felizes e a rir.

No inverno, o avô contava muitas histórias de quando era pequeno. A neta escutava com atenção todas as histórias de barcos, tigres e cobras.

No verão, o avô comprou uma pista de carros e divertiram-se muito a montá-la e a brincar com os carrinhos.

A menina percebeu que vai estar sempre perto do avô, no seu coração e nas suas memórias.

Era uma vez uma menina que gostava muito de criar memórias com o seu avô. Passavam muito tempo juntos, durante todo o ano!

Na primavera, passeavam sempre de mãos dadas, mesmo quando o avô lhe dizia que ela já era crescida e que não precisava de dar a mão.

Mas, algumas histórias são silenciosas. A menina já não tinha o seu avô por perto, mas encontrou um caderno novo que ele lhe deixou.

No outono, o avô ofereceu à sua neta um caderno de papel artesanal, onde ela escreveu e desenhou os seus sonhos.

Semana de 26/05/2025 a 30/05/2025

Segunda-feira, 26 de maio, 9h45-10h20

<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Português</p> <p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações)</p> <p>Compreender textos narrativos escutados e/ou lidos.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p>

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária</p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>Antecipação de conteúdos; inferências; expressão de ideias</p>	<p>1. Identificar informação explícita e implícita presente no texto.</p> <p>2. Manifestar as suas ideias e apreciações sobre o texto.</p>	<p>Dinâmica “Palavra do Dia”</p> <p>Diariamente, será apresentada uma palavra aos alunos logo pela manhã. Cada aluno deverá escrever a palavra ditada pela professora no seu registo, da maneira que achar que esta se escreve. De seguida, serão apresentadas e discutidas em grande grupo as várias propostas dos alunos, para que seja validada a forma correta da palavra. Será também explorada a existência, ou não, de alguma regra ortográfica para a palavra do dia, podendo esta ser formulada pelos próprios alunos a partir da observação e comparação com outras palavras de estrutura semelhante.</p> <p>Hora do conto – obra literária “O Jardim”, de Anna Walker.</p> <p>Antecipação da leitura</p>	<p>Obra literária (suporte físico e digital)</p>	<p>10 min.</p>	<p>1.1. Identifica a informação explícita no texto;</p> <p>1.2. Identifica a informação implícita no texto;</p> <p>1.3. Identifica o tema e as ideias-chave do texto.</p> <p>2.1. Expressa as suas ideias sobre a obra de forma clara;</p> <p>2.2. Justifica as suas opiniões, apresentando argumentos;</p>	<p>Notas de campo e diário de bordo</p>

		<p>Antes da leitura, a partir do título da obra, a professora poderá perguntar aos alunos quais as características de um jardim e que jardins conhecem e/ou já visitaram. A partir da palavra “jardim”, a professora poderá envolver os alunos na elaboração de uma lista de palavras referentes ao campo lexical da palavra mãe e/ou à família de palavras, de forma a expandir o vocabulário dos alunos.</p> <p>A professora apresenta a obra literária, pedindo a colaboração dos alunos na identificação do título, da autora, do ilustrador e da editora. De seguida, deverá orientar uma discussão coletiva com a análise do título e das ilustrações da capa.</p> <p>Leitura A professora procede à leitura da obra literária, de forma expressiva, fazendo algumas pausas na leitura para questionar os alunos sobre o que está a acontecer e sobre o que acham que vai acontecer de seguida (formulação de hipóteses) e/ou sobre as emoções da personagem principal (ex.: como é que acham que a Ema se sentiu?).</p> <p><i>Nota:</i> o texto será projetado, para que os alunos contactem com o texto oral e escrito. A professora terá também o livro físico, que poderá circular pelos alunos sempre que necessário.</p> <p>A professora deverá parar a leitura num determinado momento da história, quando a Ema</p>		15 min.	2.3. Relaciona a obra literária com as suas experiências e vivências pessoais.	
				20 min.		

		corre atrás do passarinho e o perde de vista → “Para onde é que o passarinho voou?” – discussão coletiva com formulação de hipóteses.				
		Introdução da atividade do caderno de leitor (4.º registo).		5		



Segunda-feira, 26 de maio, 11h00-12h00

Aprendizagens Essenciais
Português Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.
Artes Visuais Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista Leitura Expressão de opinião crítica de aspetos do	1. Expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre textos lidos.	Depois de ter sido trabalhada a obra literária “Se o mundo inteiro fosse feito de memórias”, a professora deverá dar continuidade à dinâmica de sala de aula: o Caderno de Leitor/Escritor. 4.º registo – “O Jardim”	Obra literária Folhas A3 de papel manteiga. Recursos: folha de	5 min. 10 min.	1.1. Expressa, através de diferentes linguagens, o que sentiu em relação à história; 1.2. Personaliza os seus registos no Caderno de Leitor/Escritor,	Produto do trabalho dos alunos Notas de campo e diário de bordo

<p>texto (conteúdo/forma do texto)</p> <p>Escrita Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos.</p> <p>Artes Visuais Experimentação e criação</p>	<p>2. Redigir um texto com características narrativas, estruturado, coerente e com vocabulário adequado.</p>	<p>A professora deverá orientar os alunos no preenchimento do quarto registo no Caderno de Leitor/Escritor. Para isso, os alunos deverão preencher a grelha orientadora, com informações sobre o livro e com a sua opinião pessoal.</p> <p>De seguida, e como não leram toda a história e não sabem, portanto, o final da mesma, os alunos deverão, em pequenos grupos, produzir um texto narrativo, que dê continuidade à história lida. Esta produção escrita de continuação da história terá algumas perguntas indutoras (que estarão projetadas), às quais os alunos terão de dar resposta nos seus textos, planificando o seu texto. “Para onde será que o passarinho voou?” “O que fez a Ema?” “A Ema conseguiu encontrar algum jardim?”</p> <p>A professora poderá projetar uma grelha de revisão de texto, para ajudar os alunos</p>	<p>registo; hora da escrita</p> <p>Instruções Caderno de Leitor/Escritor</p>	<p>30 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>de acordo com a sua identidade literária.</p> <p>2.1. Redige um texto coerente com a tarefa proposta; 2.2. Organiza o texto de acordo com a estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão); 2.3. Escreve frases com ligação lógica entre as ideias; 2.4. Utiliza adjetivos para enriquecer o texto; 2.5. Colabora com os colegas na escrita coletiva de texto.</p>	<p>Grelha de registo de observação</p>
--	--	---	--	-------------------------------	--	--

		<p>na construção e revisão das suas narrativas.</p> <p>Cada aluno deverá copiar a produção textual do grupo no seu próprio registo do caderno de leitor e ilustrar o mesmo.</p> <p>Diferenciação pedagógica: os grupos serão heterogéneos, para que os alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita possam ditar frases e/ou contribuir com ideias, para que um colega escreva.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

 O que vamos rever?	✓ Sim!	 Vamos melhorar!
O nosso texto responde às três perguntas iniciais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As nossas frases fazem sentido?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As nossas ideias estão organizadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usámos adjetivos para tornar o nosso texto mais rico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corrigimos a pontuação e a ortografia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GUIÃO DE ESCRITA

Continuação da história

PARA ONDE SERÁ QUE O PASSARINHO VOOU?

O passarinho voou para o jardim.



O QUE FEZ A EMA?

A EMA foi atrás dele

SERÁ QUE A EMA ENCONTROU UM JARDIM COMO TANTO QUERIA?

Sim Não

SE SIM, COMO ERA ESSE JARDIM?

Com cheiro de plantas

O pássaro levantou voo e a Ema correu atrás dele, a tempo de o ver desaparecer...

Quando a Ema chegou para cima para ver o passarinho, ele não estava lá. A Ema foi atrás dele porque conseguiu ouvir o assobio e finalmente o encontrou.

A Ema descobriu um jardim cheio de plantas, ervas, ervas de fruto e flores. A Ema sentiu-se feliz e contente. A Ema já lá todos os dias brincar no jardim.

Semana de 02/06/2025 a 06/06/2025

Terça-feira, 3 de junho, 9h00-10h20

Aprendizagens Essenciais	
<p>Português Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de gênero, em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações) Compreender textos narrativos escutados e/ou lidos. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p>	

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Antecipação de conteúdos; inferências; expressão de ideias</p>	<p>1. Identificar informação explícita e implícita presente no texto.</p> <p>2. Manifestar as suas ideias e apreciações sobre o texto.</p>	<p>Dinâmica “Palavra do Dia” Diariamente, será apresentada uma palavra aos alunos logo pela manhã. Cada aluno deverá escrever a palavra ditada pela professora no seu registo, da maneira que achar que esta se escreve. De seguida, serão apresentadas e discutidas em grande grupo as várias propostas dos alunos, para que seja validada a forma correta da palavra. Será também explorada a existência, ou não, de alguma regra ortográfica para a palavra do dia, podendo esta ser formulada pelos próprios alunos a partir da observação e comparação com outras palavras de estrutura semelhante.</p> <p>Diferenciação pedagógica: utilização de letras móveis em madeira para a escrita da palavra do dia (para o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo)</p>	<p>Obra literária (suporte físico e digital)</p>	<p>10 min.</p>	<p>1.1. Identifica a informação explícita no texto; 1.2. Identifica a informação implícita no texto; 1.3. Identifica o tema e as ideias-chave do texto.</p> <p>2.1. Expressa as suas ideias sobre a obra de forma clara; 2.2. Justifica as suas opiniões, apresentando argumentos; 2.3. Relaciona a obra literária com as</p>	<p>Notas de campo e diário de bordo</p> <p>Grelha de registo de observação</p>

		<p>Através da estratégia de interrogação didática, a professora também deverá envolver os alunos na análise da relação entre o texto escrito e as ilustrações da obra, relativamente às cores utilizadas (ilustrações a preto e branco, com destaque de cor na personagem principal e, no final, ilustrações a cores).</p> <p><i>Nota:</i> o texto será projetado, para que os alunos contactem com o texto oral e escrito. A professora terá também o livro físico, que poderá circular pelos alunos sempre que necessário.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

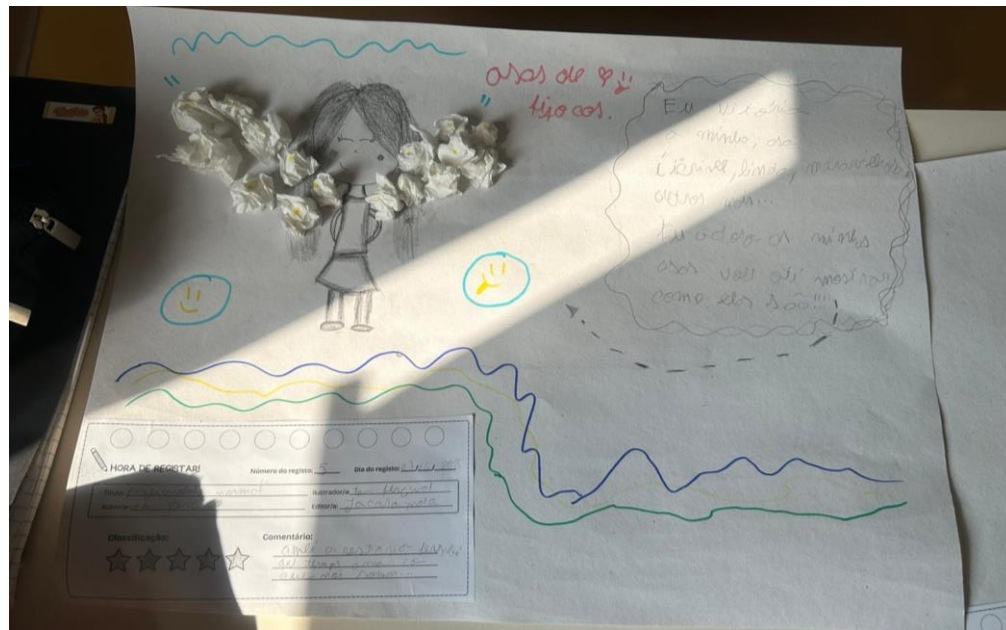
Terça-feira, 3 de junho, 11h00-12h00

Aprendizagens Essenciais
<p>Português Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.</p> <p>Artes Visuais Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p>

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Educação Literária <u>Compreensão de texto</u>	1. Expressar ideias, sentimentos e	Depois de ter sido trabalhada a obra literária “Perfeitamente Normal”, a professora deverá dar	Obra literária	5 min.	1.1. Expressa, através de diferentes linguagens, o	Produto do trabalho dos alunos

<p>Expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista</p> <p>Leitura Expressão de opinião crítica de aspetos do texto (conteúdo/forma do texto)</p> <p>Artes Visuais Experimentação e criação</p>	<p>opiniões sobre textos lidos;</p> <p>2. Reconhecer e valorizar as suas características pessoais.</p>	<p>continuidade à dinâmica de sala de aula: o Caderno de Leitor/Escritor.</p> <p>5.º registo – “Perfeitamente Normal” A professora deverá orientar os alunos no preenchimento do quinto registo no Caderno de Leitor/Escritor. Para isso, os alunos deverão preencher a grelha orientadora, com informações sobre o livro e com a sua opinião pessoal.</p> <p>“As minhas asas” Para o registo do caderno de leitor, os alunos serão convidados a refletir sobre as suas próprias “asas”, ou seja, sobre as suas qualidades e características que os tornam únicos. Cada aluno deverá escrever um pequeno texto a partir da frase: “Tal como o Norman, eu também tenho asas que me tornam único/a. As minhas asas são...”.</p> <p>Diferenciação pedagógica: em vez do texto, os alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita poderão escrever apenas</p>	<p>Folhas A3 de papel manteiga.</p> <p>Guião de registo da obra literária</p>	<p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>que sentiu em relação à história;</p> <p>1.2. Personaliza os seus registos no Caderno de Leitor/Escritor, de acordo com a sua identidade literária.</p> <p>2.1. Identifica pelo menos duas ou três características pessoais;</p> <p>2.2. Realiza um trabalho coerente com a tarefa proposta;</p> <p>2.3. Relaciona os elementos visuais da sua produção com as características identificadas.</p>	<p>Notas de campo e diário de bordo</p>
---	--	--	---	--	--	---

		<p>duas ou três frases que os caracterizem.</p> <p>De seguida, os alunos deverão desenhar as suas asas, personalizando-as com os materiais que preferirem e com as cores de que mais gostarem. A professora deverá explicar que as asas deverão refletir a individualidade de cada um.</p>				
--	--	--	--	--	--	--



Quarta-feira, 4 de junho, 15h00-16h00

<p>Aprendizagens Essenciais</p> <p>Português Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.</p> <p>Artes Visuais Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p>
--

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Literária <u>Compreensão de texto</u> Expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista</p> <p>Leitura Expressão de opinião crítica de aspetos do texto (conteúdo/forma do texto)</p> <p>Artes Visuais Experimentação e criação</p>	<p>1. Expressar ideias, sentimentos e opiniões sobre textos lidos.</p> <p>2. Explorar formas visuais de representar ideias, personagens e temas das obras literárias.</p>	<p>Criação da capa do caderno de leitor Esta sessão será dedicada à personalização da capa dos cadernos de leitor/escritor dos alunos.</p> <p>Diálogo coletivo – recapitulação das obras literárias trabalhadas até ao momento, retomando brevemente os enredos e as personagens principais das narrativas.</p> <p>Cada aluno deverá criar uma capa pessoal e representativa das obras literárias trabalhadas, revisitando as suas memórias e experiências literárias.</p> <p>Na capa, cada aluno deverá escrever “o meu caderno de leitor”, “Caderno do/a leitor/a [nome do aluno]” ou outra expressão que permita identificar o leitor. Na decoração da capa, os alunos poderão representar a/s</p>	<p>Folhas A3 de papel manteiga.</p> <p>Fio (para agrupar as páginas)</p>	<p>10 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>1.1. Expressa, através de diferentes linguagens, o que sentiu em relação às histórias;</p> <p>1.2. Personaliza os seus registos no Caderno de Leitor/Escritor, de acordo com a sua identidade literária.</p> <p>2.1. Revela criatividade na escolha dos elementos visuais (formas, símbolos, cores)</p>	<p>Produto do trabalho dos alunos</p> <p>Notas de campo</p>

		<p>personagem/ns de que mais gostaram, um momento especial de uma das histórias, uma combinação de elementos das várias obras exploradas ou ainda uma criação original que represente o gosto pessoal no que à literatura diz respeito.</p> <p>À medida que os alunos forem terminando a personalização da capa, poderão finalizar algumas páginas do caderno de leitor que tenham ficado incompletas ou acrescentar detalhes visuais e elementos decorativos que considerem pertinentes.</p>		20min.	<p>associados às obras literárias;</p> <p>2.2. Organiza visualmente a capa, através de uma composição harmoniosa;</p> <p>2.3. Aplica diferentes materiais e técnicas de forma autónoma e cuidada.</p>	
--	--	---	--	--------	---	--




Encadeamento das ideias	<p>2. Mobilizar vocabulário e conteúdo das obras literárias trabalhadas;</p> <p>3. Colaborar na construção de um texto coletivo.</p>	<p>identificar as relações entre os cenários e as histórias trabalhadas. Segue-se um momento de trabalho a pares, onde cada dupla deverá planificar as ideias para o texto de turma, com base nas imagens apresentadas. Esta planificação incluirá a descrição do que se passa em cada imagem, a seleção de vocabulário a utilizar e uma proposta de início e fim do texto, bem como uma sugestão de título.</p> <p>Após este momento de preparação, a turma passará à construção do texto em grande grupo. Com a mediação da professora, os alunos deverão sugerir frases, desenvolver ideias e refletir, em conjunto, sobre a melhor forma de estruturar o texto, respeitando a organização da narrativa – introdução, desenvolvimento e conclusão. Durante este processo, a professora deverá valorizar e integrar as contribuições dos alunos e orientá-los para uma escrita mais coesa, clara e expressiva, num exercício de reflexão, revisão e aperfeiçoamento textual.</p> <p>No final, o texto será revisto e lido em voz alta, podendo ser registo nos cadernos dos alunos e/ou exposto na sala de aula.</p> <p><i>Esta atividade servirá para ensinar explicitamente as etapas da escrita de um texto narrativo, mas também para sintetizar todo o percurso de leitura realizado,</i></p>		50 min.	<p>1.1. Utiliza expressões e/ou palavras-chave das obras literárias;</p> <p>1.2. Estabelece relações temáticas e simbólicas entre as imagens e as obras literárias trabalhadas;</p> <p>1.3. Aplica o vocabulário de forma pertinente na construção de frases.</p> <p>3.1. Participa ativamente na construção do texto, sugerindo ideias relevantes;</p> <p>3.2. Valoriza as sugestões dos colegas;</p> <p>3.3. Contribui para a revisão do texto, identificando possíveis melhorias (vocabulário, estrutura, etc.).</p>	
				5 min.		

		<i>permitindo a mobilização de vocabulário, conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da nossa intervenção.</i>				
--	--	--	--	--	--	--



Imagens geradas por Inteligência Artificial, tendo como base as obras literárias trabalhadas.

Hora da Escrita

Vamos escrever um texto de turma! 



AS NOSSAS IDEIAS...

Sugestão de título

1

3

5

Como acaba o texto?

Como começa o texto?

2

4

As aventuras do João

Num belo dia de verão, um menino chamado João partiu numa aventura.

O João foi à praia, encontrou um barco e foi até ao mar alto. Ele mergulhou e conheceu uma baleia. Juntos, salvaram os animais do mar.

De repente, o João nadou e encontrou um rio que o levou até um lago. Lá, ele aprendeu a bailar com as ninfas.

Entretanto, muito cansado, o João foi passear com o seu avô pelo bosque. O avô Francisco era muito engraçado e o João gostava muito dele. Voltaram para casa e ele foi regar as suas plantas.

Quando o João estava a regar as plantas, sentiu uma impressão nas costas e apercebeu-se de que tinha umas asas.

Com as suas asas, o João voou pelos céus. Por magia, apareceram muitos livros e o João percebeu que os livros nos fazem imaginar, sonhar e voar.

