

MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS: A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

IRINA CASTILHO

Provas destinadas à obtenção do grau Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo

Julho de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA I INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo

Autora: Irina Solange Nunes Sapage Castilho

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula Sousa Lobo Borges de Araújo

Versão Definitiva

Julho de 2025

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta caminhada que foi o meu percurso acadêmico.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial aos meus pais, pelo apoio incondicional e pela confiança que sempre depositaram em mim. O amor, os ensinamentos e a força que me deram ao longo de toda a minha vida foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Ao meu namorado, pela paciência, compreensão e motivação constantes, que tornaram este processo mais leve e significativo. Aos meus sogros, pelo carinho, pelo apoio e por estarem sempre presentes a motivar-me e ajudando-me a manter o equilíbrio em todos os momentos do processo.

Agradeço do fundo do coração à minha amiga Joana, que, com a sua amizade sincera, esteve ao meu lado nos momentos de maior dificuldade e me ajudou a ver as coisas de uma nova perspectiva. À Madalena por todo apoio o companheirismo ao longo desta jornada e às minhas demais amigas, pela amizade e pelo apoio constante, que tornaram este percurso mais leve e agradável.

Um agradecimento especial também às minhas colegas de trabalho, pela colaboração, ajuda e incentivo durante este período de desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ainda à Instituição Golfinho Saltitão e ao Colégio Educa a Brincar, pela disponibilidade e pelo acolhimento durante o meu percurso acadêmico, nestes espaços, cresci, aprendi e fui sempre acolhida e recebida de braços abertos, foram sem dúvida peças fundamentais no meu processo de crescimento...

Por fim, um agradecimento muito especial à minha professora orientadora, Luísa Araújo, pela orientação, paciência e por toda a dedicação durante o processo de desenvolvimento deste trabalho. A sua orientação e os seus conselhos foram essenciais para a conclusão desta pesquisa, estou muito grata por todo o apoio prestado ao longo de toda a caminhada.

A todos, o meu sincero obrigado.

Resumo

Esta investigação teve como objetivo compreender de que forma a utilização de obras de literatura para a infância pode apoiar o desenvolvimento da escrita de textos narrativos em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, foram analisadas quatro dimensões específicas da produção escrita: i) o respeito pela estrutura do texto narrativo; ii) a mobilização de conhecimentos discursivos e lexicais associados às obras lidas; iii) a evolução na descrição de personagens e de espaços; e iv) e a autonomia demonstrada pelos alunos nas suas produções escritas.

Para alcançar esses objetivos, realizámos uma análise qualitativa das produções escritas de um grupo de 20 alunos ao longo de seis atividades de escrita. A recolha de dados foi realizada ao longo de oito semanas e incluiu a observação participante, o registo em forma de notas de campo sistemáticas, gravações de áudio transcritas e análise documental das produções escritas dos alunos. A análise dos dados baseou-se nos registos da progressão dos alunos, de acordo com os critérios definidos nas grelhas utilizadas para a avaliação das produções dos textos narrativos e nas descrições contextuais constantes nas transcrições do processo de escrita. Os resultados mostram que a literatura para a infância desempenhou um papel central no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, permitindo-lhes ampliar as suas habilidades de organização textual, enriquecer o seu vocabulário e melhorar a fluência narrativa. Observou-se ainda uma progressiva diminuição na dependência de ajuda externa ao longo da escrita das produções, refletindo o crescimento da autonomia dos alunos na construção das suas narrativas. As conclusões deste estudo mostram como a exploração de textos literários, ao proporcionar modelos narrativos variados e desafiadores, estimula a criatividade e a capacidade de escrita dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e autónoma. Este trabalho contribui para a compreensão do papel fundamental da literatura para a infância no processo de ensino e aprendizagem da escrita narrativa, oferecendo implicações pedagógicas para a prática educacional.

Palavras-chave: Ensino da escrita; 1.º Ciclo do Ensino Básico, literatura para a infância, consciência linguística.

Abstract

This research aimed to understand how the use of children's literature can support the development of narrative writing among second-grade primary school students. To this end, four specific dimensions of written production were analyzed: i) respect for the structure of the narrative text; ii) the mobilization of discursive and lexical knowledge associated with the works read; iii) the development of character and space descriptions; and iv) the autonomy demonstrated by students in their written productions.

To achieve these objectives, we conducted a qualitative analysis of the written productions of a group of 20 students across six writing activities. Data collection was conducted over eight weeks and included participant observation, systematic field notes, transcribed audio recordings, and document analysis of the students' written productions. Data analysis was based on records of the students' progress, according to the criteria defined in the grids used to assess narrative text productions, and on contextual descriptions contained in the transcripts of the writing process. The results show that children's literature played a central role in the development of students' linguistic awareness, allowing them to expand their textual organization skills, enrich their vocabulary, and improve narrative fluency. A progressive decrease in dependence on external assistance was also observed throughout the writing process, reflecting the students' growing autonomy in constructing their narratives. The findings of this study demonstrate how exploring literary texts, by providing varied and challenging narrative models, stimulates students' creativity and writing skills, promoting active and autonomous learning. This work contributes to the understanding of the fundamental role of children's literature in the teaching and learning process of narrative writing, offering pedagogical implications for educational practice.

Keywords: Teaching writing; 1st Cycle of Basic Education, children's literature, linguistic awareness.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	VI
ÍNDICE.....	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
LISTA DE ABREVIACÕES	XI
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	14
1. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA	14
1.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	15
1.2 A SELEÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA	16
1.3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	17
1.4 A ESCRITA DE TEXTO EM SALA DE AULA.....	22
1.4.1 A DIDÁTICA DA ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	23
1.4.2 A ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS.....	25
1.5 A ARTICULAÇÃO CURRICULAR E A AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA	26
CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	29
2.1 PROBLEMAS, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.2 PARADIGMA	30
2.3 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	32
2.4 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	36
2.5 PARTICIPANTES	38
2.6 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	39
2.7 PROCEDIMENTOS.....	41
2.7.1 RECOLHA DE DADOS	41
2.7.2 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	42

QUESTÕES ÉTICAS	44
CAPÍTULO III – RESULTADOS	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	69

Índice de anexos

Anexo A	70
Anexo B.....	76
Anexo C	83
Anexo D	90
Anexo E.....	97
Anexo F.....	104
Anexo G	111
Anexo H.....	115
Anexo I.....	118
Anexo J	119
Anexo K.....	120
Anexo L.....	121
Anexo M.....	122
Anexo N	123

Índice de tabelas

Tabela 1	32
Tabela 2	33

Índice de gráficos

Gráfico 1	45
Gráfico 2	47
Gráfico 3	49
Gráfico 4	50
Gráfico 5	54

Lista de abreviações

E.B.- Educação Básica

E.L.- Educação Literária

P.E.- Produção Escrita

P.T.- Produção Textual

Introdução

A leitura e a escrita são competências essenciais no processo de aprendizagem, desempenhando um papel fundamental no percurso escolar dos alunos (Baptista et al, 2011). Esta perspetiva foi impulsionada pelo Plano Nacional de Ensino do Português (DGE, 2009), que sublinha a importância do ensino explícito e sistemático da leitura e da escrita desde os primeiros anos de escolaridade, defendendo uma abordagem de competências integradas no currículo. No entanto, apesar da sua relevância, assim como salientam Viana e Martins (2012), muitos alunos do 1.º Ciclo revelam fragilidades na construção de textos escritos, sobretudo ao nível da organização das ideias, do domínio das estruturas narrativas e da articulação coesiva. Neste sentido, a presente investigação procura compreender de que forma a utilização de obras de literatura para a infância podem apoiar o processo de escrita de textos narrativos com alunos do 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação surge no contexto de estágio realizado numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num colégio privado do concelho de Sesimbra. Desde cedo, foi possível observar o interesse dos alunos pela literatura para a infância, o que levou à reflexão sobre a forma como este entusiasmo poderia ser canalizado para o desenvolvimento das suas competências de escrita. Assim, foi pensado e desenvolvido um projeto de intervenção baseado na leitura e na exploração de seis obras de literatura para a infância, selecionadas por constarem na lista de recomendações do Plano Nacional de Leitura (PNL 2017). Estas obras foram acompanhadas por fichas de leitura e atividades orientadas, com o objetivo de apoiar os alunos a desenvolver as suas produções escritas de forma mais estruturada e criativa.

A presente investigação centra-se na questão problema: De que forma a utilização de obras de literatura para a infância pode apoiar o processo de escrita de textos narrativos de alunos do 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para responder a esta questão foram delineadas quatro questões orientadoras para a análise das produções escritas dos alunos.

1. Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?
2. Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com as obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas narrativas?

3. Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?

4. Como se revelou a autonomia dos alunos relativamente às suas produções escritas?

Com base nestas questões, a investigação teve como objetivo geral compreender a forma como a leitura de obras de literatura para a infância promoveu o desenvolvimento da escrita narrativa dos alunos e de que forma este recurso os auxiliou na tarefa de escrever textos narrativos.

Este relatório encontra-se organizado em várias secções, de forma a apresentar de forma mais clara todo o processo de investigação. O Capítulo 1 apresenta o enquadramento teórico, abordando a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento das crianças, bem como a relevância das obras de educação literária para a aquisição de aprendizagens. O Capítulo 2 descreve a metodologia do estudo, explicando o contexto, os participantes da investigação e as estratégias de recolha e análise de dados. Já o Capítulo 3 expõe a análise dos resultados obtidos, mostrando a evolução dos alunos ao longo da investigação. Por fim, a conclusão sintetiza os principais resultados do estudo e apresenta uma reflexão sobre as suas implicações para a prática pedagógica.

Desta forma, a investigação pretende contribuir para a reflexão sobre metodologias inovadoras no ensino da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando o potencial das obras de literatura para a infância enquanto ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

Capítulo I – Revisão da literatura

1. A literatura para a infância

O tema da literatura para a infância tem sido alvo de diversos estudos e discussões entre os especialistas desta área, principalmente no que se refere à sua valorização e conceitos inerentes. Tem sido notória a crescente diversificação, enriquecimento e investimento da escrita para crianças, nos últimos anos, bastando para tal, ” comparar algumas edições destinadas a crianças, publicadas há vinte ou dez anos, como publicações anuais” (Ramos, 2007, p.17).

Entre as diversas definições associadas à literatura para a infância, é unanime que “Literatura Infantil são os livros que têm a capacidade de provocar emoção, prazer, entretenimento, fantasia, identificação e interesse da criança” (Cunha e Alves, 2003). Estes dão oportunidade a quem consegue acompanhar de perto, vivenciar e, posteriormente, experienciar o desenvolvimento das crianças, compreender que a literatura para a infância é mais do que uma “produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma faixa etária” (Ramos, 2007, p. 67). A literatura para a infância “atende à necessidade de ficção e de fantasia da criança, integrando a sua personalidade ao mundo, e levando-a a posicionar-se perante diversos pontos de vista, ampliando sua visão da realidade” (Santos e Molina, 2016, p. 127). Desta forma, é possível dizer-se que a literatura para a infância é, primeiramente, uma “arte que usa a palavra como linguagem expressiva. Mais do que um modo de cognição, a literatura é um alimento para alma” (Kaercher, 2011, p. 135). Assim sendo, a literatura para a infância é uma porta de entrada para o mundo da leitura e um meio muito poderoso de comunicação de valores e de emoções. Esta é fascinante e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

1.1 A importância da Literatura para a infância no desenvolvimento da linguagem

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças, sendo esta uma ferramenta valiosa para a aquisição de competências linguísticas muito importantes para o desenvolvimento destas. Segundo Silva (2014) “a literatura exerce um papel fundamental para estimular a aquisição da linguagem nas crianças que frequentam instituições de educação de infância (p.6)”.

A exposição desde cedo a narrativas literárias aprimora o vocabulário e a compreensão textual das crianças. Para além disto, esta promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, sendo estes fatores muito importantes para o desenvolvimento das mesmas. Sousa (2015), refere vários níveis de desenvolvimento a que a criança está sujeita quando se encontra em contacto com a educação literária, sendo uma a nível linguístico, segundo este, “ouvir histórias variadas permite à criança alargar o seu vocabulário” (p.65), o que lhe será útil para o futuro.

A literatura, além de ser um meio eficaz para o desenvolvimento da linguagem oral, também favorece o desenvolvimento da consciência lexical e discursiva no que concerne a linguagem escrita. De acordo com Duarte (2011), ao entrar em contacto com narrativas, as crianças não aumentam apenas o seu vocabulário, mas também começam a compreender, a estruturar e a organizar os seus textos, o que contribui para a sua consciência discursiva. Segundo Duarte (2011), “a consciência lexical desenvolve-se através do contacto com a língua em contextos significativos” (p.8) e esta, que se refere à compreensão e à utilização de vocabulário, e a consciência discursiva, que envolve a organização e a coesão dos textos, são essenciais para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita das crianças.

Nesse sentido, o contacto com a literatura deve ser encarado como uma prática educativa que ultrapassa o plano funcional da leitura, devendo oferecer experiências estéticas e formativas que contribuem para o desenvolvimento global dos alunos. Como referem Balça e Costa (2024), “a leitura deve ser entendida como uma prática cultural, artística e social que se constitui como um eixo estruturante da formação literária das crianças desde os primeiros anos de escolaridade” (p.25), promovendo simultaneamente o desenvolvimento da linguagem e da sensibilidade crítica.

1.2 A seleção de livros de literatura para a infância

Atualmente, existe uma oferta imensa no que toca à literatura para a infância, mas apesar disto os educadores/professores são obrigados a explorar, pesquisar e investir bastante até conseguirem encontrar qualidade nestes recursos, uma vez que, segundo Barros (2014), existem poucas análises críticas sobre este tipo de literatura por parte de meios como revistas e jornais. Não obstante, existe o Plano Nacional de Leitura (PNL), que é uma ferramenta crucial para o trabalho dos professores (Plano Nacional de leitura, 2017). O PNL é uma ferramenta fundamental na escolha de livros para a infância, uma vez que nos apresenta listas de obras consideradas adequadas para cada faixa etária, o que constitui um ponto de partida para a seleção de literatura de qualidade.

Para que a literatura para a infância cativem o seu público, Basso (s.d.), assim como Fontes, Botelho Sacramento e Góes (1984), Marques (1986) e Silva (2012), enfatizam ideias relevantes. Estes autores argumentam que é muito importante que os adultos, principalmente os professores, conheçam o grupo com quem convivem no quotidiano, que saibam os seus gostos, nunca esquecendo nem ignorando “(...) as suas características psíquicas e (...) exigências intelectuais e espirituais...” (Amaral, 1983, p. 13), uma vez que só assim conseguirão fazer a seleção de obras adequadas para o seu grupo. Este conhecimento é muito importante uma vez que as crianças estão em constante desenvolvimento e devido a este fator, “(...) altera-se, correlativamente, o que a criança pede à leitura como também aquilo que dela pode tirar” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 33). Os mesmos autores acrescentam ainda que “O livro tem de dar à criança aquilo de que ela precisa, mas há que trabalhar no sentido de que a criança precise daquilo que o bom livro lhe pode dar” (Fontes, Botelho, & Sacramento, s/d, p. 49).

Apesar de não existir uma “receita” específica para se selecionar um “bom livro”, uma vez que os gostos se alteram e cada livro apresenta as suas especificações, seguindo Fontes, Botelho e Sacramento (s/d) quando referem Vérot, há alguns aspetos que se devem ter em conta quando se quer selecionar um livro de qualidade. Inicialmente, Bettelheim (1976), refere que “Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é necessário que distraia e desperte a sua curiosidade.” (Bettelheim, 1976, p. 11). Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d) sublinham que este recurso deve auxiliar a formação das crianças, auxiliando as descobertas diárias que desenvolvem sobre si mesmas e sobre tudo o que as rodeia. Segundo Viana, Martins e Coquet (2002), citando em Riscado, relembram ainda que as crianças devem “educar o

gosto” (p. 123), através de várias experiências, porque só desta forma conseguirão compreender a influência da qualidade literária na sua própria evolução. Mas para que esta missão seja bem-sucedida, segundo Veloso (como citado em Oliveira, 2011) é dever dos docentes trabalharem este mesmo aspeto, permitindo que as crianças tenham autonomia, que sejam livres na escolha das suas leituras e que essas seleções recaiam sobre obras de qualidade.

De acordo com Manzano (1988), que faz referência a diversos autores, podemos afirmar que alguns termos chave podem auxiliar os professores na seleção de obras de qualidade, tais como: “entusiasmo”, “bondade”, “simplicidade”, “beleza”, “mistério”, “clareza”, “expressividade” e “criatividade”. Se atendermos a estas palavras na escolha e seleção de livros que oferecemos às crianças estaremos mais preparados para despertar a sua atenção. Já Veloso (como citado em Oliveira, 2011), menciona um outro critério a ter em conta – a “surpresa”. A importância destas palavras é visível nas reações das próprias crianças, como podemos analisar na leitura de Netto (s/d); quando estas pedem a repetição de uma determinada história, significa que a mesma foi ao encontro dos seus gostos, que pode ser um bom indicador de observação para o educador/professor.

Neste contexto, Pereira e Balça (2019) defendem que a “exploração da obra e o envolvimento emocional das crianças permitem concluir que a educação literária pode ser uma realidade nas escolas” (p.115), destacando-se a ideia de que a importância de atividades bem pensadas podem potenciar a leitura e a escrita em sala de aula. Assim sendo, a educação literária pode servir de catalisador para a promoção da leitura e da escrita.

1.3. A Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, por vezes longo e complexo para alguns aprendizes. No entanto, saber ler é essencial para o desenvolvimento humano e “Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007, p.5). Durante a aprendizagem e consolidação das competências de leitura é necessário que as crianças se tornem leitoras autónomas, pois essa autonomia é essencial para que consigam interpretar criticamente os textos e construir conhecimento ao longo da sua vida. Segundo Araújo e Costa (2023), a promoção do gosto pela leitura deve começar desde cedo, através da exposição frequente a livros adequados à idade e do incentivo à exploração livre de

diferentes tipos de texto. Neste contexto “O papel dos mediadores de leitura é particularmente relevante e importante no percurso de formar leitores, leitores competentes, autônomos e críticos. Papel que se espera da escola que instrui, da família que orienta e dá o exemplo, dos media que enchem as nossas vidas” (Barros, 2014, p.11). Fortalecer a presença da leitura no dia a dia das crianças é essencial para que se apropriem do ato de ler não apenas como uma obrigação escolar, mas como um prazer e uma forma de descoberta.

Este princípio é sustentado por diversos investigadores, como Veloso (citado em Oliveira, 2011) e Sobrino (como citado em Oliveira, 2011)), que defendem que, para que os alunos desenvolvam hábitos de leitura, os professores devem ser eles próprios, leitores apaixonados, capazes de transmitir essa motivação aos alunos. Veloso e Riscado (2002) reforçam a ideia de que “As crianças não nascem a saber ler, mas todas dispõem, à partida, da capacidade de perceber o mundo, se o descodificar com a ajuda de um adulto” (p.27). Assim, cabe aos educadores e professores um papel ativo na criação de ambientes ricos em leitura, na seleção criteriosa de textos que despertem o interesse dos alunos e no incentivo à sua participação ativa na construção do seu percurso de leitor.

Além disso, Balça (2023) enfatiza a ideia de que a formação de crianças leitoras deve contar com o envolvimento das famílias enquanto mediadoras do desenvolvimento. Segundo a autora, “a família, como primeira mediadora, tem um papel fundamental na construção da relação da criança com os livros, facilitando o seu processo de apropriação na leitura e na escrita” (p.45).

A escrita, assim como a leitura, é uma competência essencial e indispensável à comunicação, à integração e ao sucesso de qualquer indivíduo na sociedade (Graham, Capizzi, Harris, Hebert, & Morphy, 2013). Trata-se de uma competência fulcral na vida dos alunos, quer ao longo do seu processo formal de ensino-aprendizagem, quer para o seu futuro enquanto adultos. Através da escrita os alunos podem explorar potencialidades de expressão e desenvolver várias aprendizagens sobre o código escrito. Cabe ao adulto que acompanha de perto estas aprendizagens investir no desenvolvimento da sua escrita. Isto porque escrever é uma atividade que necessita de uma aprendizagem específica e requer um trabalho metódico e consistente, sendo fulcral trabalhar a escrita de forma organizada (Pereira, 2002).

De acordo com esta noção, Sim-Sim et al. (1997), diz que “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas

e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (p. 29). Ainda os autores Niza et al. (2011), afirmam que a escrita não é apenas uma forma de expressão e de exteriorização aquilo que se aprende, mas sim uma forma muito importante de desenvolver aprendizagens. É nesta vertente que a ideia de que a escrita é uma ferramenta que auxilia a aprendizagem tem vindo a contrariar a conceção de que a escrita se trata apenas de uma ferramenta utilizada para explicar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. A escrita tem, manifestamente, um papel “essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares” (Niza et al., 2011, p.17).

Quanto aos contextos pedagógicos, o papel da escrita é fulcral “não só ao nível da expressão de conhecimento, mas também no que se refere à sua aquisição e elaboração por parte do aprendente”, aparecendo, neste sentido, a escrita enquanto “ferramenta de aprendizagem e se realça o contributo que ela pode dar para a promoção de sucesso escolar” (Carvalho et al. 2007, p. 1079) nas diversas áreas do currículo. Desta forma, a escrita fornece aos alunos “oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver”, sendo por todos as razões descritas, a escrita a “mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem” (Niza et al., 2011, p.17).

Ter consciência da escrita enquanto elemento central da aprendizagem e desenvolver o seu reconhecimento enquanto forma fundamental na aquisição de novos conhecimentos faz sobressair a necessidade do ensino da escrita em todas as áreas do currículo (Pudelko & Legros, 2000). Desmistifica-se, assim, a ideia de que o ensino da escrita está apenas associado à área curricular da língua portuguesa. Ainda assim, a versatilidade da escrita passa por entender que este domínio da língua, como objeto da área de português, deve ser visto como um conteúdo muito importante para desenvolver em contexto de sala de aula, sendo que são os professores que são portadores de competências para o desenvolver e de uma preparação específica (Niza, Segura & Mota, 2011, p.24). Desta forma, torna-se fundamental que as escolas concebam oportunidades e contextos de forma que os alunos possam estar, no dia a dia, em contacto com atividades relacionadas com tarefas de escrita. Desde o início do 1.º ciclo do EB, assim como futuramente, ao longo de toda a escolaridade, os processos de escrita devem ser mobilizados e aperfeiçoados.

1.3.1 Relação entre a leitura e a escrita.

A leitura e a escrita são práticas complementares que se influenciam mutuamente, promovendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Como refere Alçada (2019), a leitura amplia o vocabulário e as estruturas linguísticas, enquanto a escrita ajuda a organizar e a expressar ideias, consolidando o conhecimento adquirido. Além disso, ao ler, a criança entra em contacto com diferentes géneros textuais, estilos e contextos, o que lhe permite compreender a diversidade de usos da linguagem e a sua função social (Soares, 2017). Por sua vez, a prática de escrita oferece um espaço, para que a criança experimente, recrie e personalize essas aprendizagens, desenvolvendo a sua autonomia e capacidade crítica (Ferreira, 2015). Esta interação contínua entre leitura e escrita é fundamental para formar leitores e escritores competentes, capazes de interpretar e produzir textos de forma consciente e eficaz (Silva e Pinto, 2020).

O processo da leitura é sem dúvida um dos principais pilares para o desenvolvimento da escrita. Freire e Lopes (2007) garantem que a leitura oferece à criança o contato com diferentes tipos de textos, proporcionando modelos linguísticos e estruturas narrativas que servirão como base para o desenvolvimento das suas próprias produções escritas. Enquanto leem, as crianças estão em contacto com um capital lexical vasto, com formas de organização textuais diversas, estruturas narrativas e, de forma natural, vão aplicar e refletir sobre este conhecimento durante o seu processo de escrita.

A leitura não se limita à simples receção de informação, constitui uma prática complexa através da qual os leitores assimilam as normas e a estrutura da língua, facilitando o desenvolvimento das suas competências linguísticas e discursivas. Segundo Loureiro e Gonçalves (2018), a exposição contínua a diversos géneros textuais, permite ao leitor aprender os mecanismos da coesão e da coerência textual, elementos essenciais para a construção de sentido e para a fluidez do discurso. Esta experiência leitora contribui também para a compreensão da organização interna dos textos, nomeadamente a estruturação dos parágrafos e a descrição detalhada dos elementos narrativos, como os espaços e as personagens, o que é fundamental para a aquisição de estratégias discursivas e argumentativas (Silva, 2012). Assim, o contacto regular com diferentes tipos de texto fornece ferramentas cognitivas e linguísticas que suportam o processo de escrita, ajudando o indivíduo a planificar e a expressar as suas próprias ideias de forma articulada e adequada aos contextos comunicativos.

1.3.2 A importância da leitura orientada para estimular a criatividade na escrita

A leitura orientada é uma estratégia através da qual o professor orienta a leitura de textos de forma estruturada, propondo atividades e questões que estimulam a reflexão e a interpretação criativa dos textos apresentados e trabalhados. O objetivo é enriquecer a compreensão dos alunos e pode ser utilizada para os guiar na utilização de técnicas específicas enquanto desenvolvem as suas produções escritas. Como Barbosa (2008) defende, a leitura orientada ajuda a criança a compreender os elementos fundamentais da narrativa, como enredo, personagens e contexto, criando a base para que consigam criar as suas próprias histórias e textos. De acordo com Correia (2013), a mediação do professor durante a leitura permite aos alunos identificar estratégias discursivas que podem ser reutilizadas pelos alunos na produção escrita, promovendo uma escrita mais imaginativa, expressiva e coesa. Além disso, autores como Silva e Pereira (2012), defendem que a leitura orientada, quando centrada em textos literários, fomenta a sensibilidade estética, a construção de imagens mentais e a capacidade de os alunos transportarem elementos ficcionais para os seus próprios textos, enriquecendo assim a sua criatividade e competência textual.

Durante o desenvolvimento deste processo, é fundamental que os professores interajam com os alunos por meio de estratégias de questionamento. Este tipo de mediação pedagógica não só promove a atenção aos detalhes narrativos, como também estimula a criatividade, ao incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre o seu texto. De acordo com Reis (2014), esta técnica vai para além de apenas compreender o texto, é uma atividade ativa que envolve o aluno na construção de significados e na transformação da história. Ao ser exposto a diferentes narrativas, o aluno aprende a entender o texto, é incentivado a reinterpretá-lo e até mesmo a modificá-lo. Esta tarefa é importante para o desenvolvimento da criatividade no processo de escrita, uma vez que permite que as crianças explorem novas possibilidades narrativas e se sintam inspiradas a criar as suas próprias histórias. A leitura orientada também oferece aos alunos a oportunidade de experimentar diferentes vozes e perspetivas, desenvolvendo a sua capacidade de criar narrativas diferenciadas. Segundo Ferreira (2010), ao discutir a história, e a rescrevê-la, as crianças ganham confiança para serem capazes de modificar e criar textos através das suas próprias ideias, explorando várias formas de construção narrativa.

1.4 A escrita de texto em sala de aula

A escrita é uma competência fundamental no processo educativo, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se estabelecem as bases necessárias para o desenvolvimento linguístico dos alunos. A implementação de práticas eficazes em sala de aula é fundamental para promover a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades da escrita. A sala de aula deve, por isso oferecer oportunidades regulares e diversificadas de produção textual, integradas em contextos significativos ajustados às necessidades e ritmos dos alunos. Como referem Cortesão e Pinto (2019), a escrita deve ser entendida como uma prática social e cognitiva que exige mediação pedagógica sistemática e orientada, especialmente nos primeiros anos de escolaridade.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais definidas pela Direção geral de Educação (DGE), no domínio da escrita, espera-se que, no final do 1.º Ciclo, aos alunos dominem técnicas básicas para a produção de textos através de diversos objetos comunicativos, como contar histórias, relatar experiências pessoais e escrever cartas. A motivação dos alunos para a escrita pode ser desenvolvida através de atividades estimulantes. Estudos destacam que, ao envolver os alunos em atividades onde os textos têm uma função específica, como publicação ou apresentação, observa-se um aumento significativo na motivação para a escrita (Simões, 2012).

Para além disso, a integração dos processos da leitura e da escrita são cruciais. A leitura de textos fornece modelos e inspirações para a escrita, ampliando o repositório linguístico dos alunos e incentivando-os a desenvolver a sua criatividade. Assim sendo, esta vertente deve ser impulsionada pelos professores de forma a orientarem o aluno a desenvolver esta tarefa de forma adequada. Como sublinha Babo e Andrade (2021), a leitura, quando integrada no processo de escrita, não apenas inspira os alunos, como também lhes fornece estruturas que facilitam a organização das suas ideias. Nesse sentido a mediação do professor é determinante para orientar a apropriação consciente desses modelos, conduzindo os alunos a desenvolverem as suas produções escritas de forma cada vez mais autónoma e adequada às situações comunicativas.

Desta forma, a prática da escrita em sala de aula, não apenas contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também desenvolve a consciência lexical e discursiva dos alunos. Como referido em Duarte (2011), a produção de textos e a análise das narrativas ajuda as crianças a melhorar a sua compreensão do vocabulário e

a perceber como as palavras e as frases se interligam de forma a formar textos coesos e bem estruturados. Enquanto se envolvem e trabalham em atividades de escrita, as crianças não só experimentam diferentes formas de expressão, como também desenvolvem a capacidade de organizar as suas ideias de forma mais clara e mais lógica, o que é fundamental para a formação de bons leitores e escritores.

1.4.1 A didática da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico

A escola deve proporcionar o contacto com o processo da escrita, oferecendo variadas propostas que mantêm os alunos em constante aprendizagem, de forma que estes consigam evoluir gradualmente ao longo do tempo (Carvalho, 2013). Assim, os docentes devem ter o cuidado de ensinar a escrita na lógica de um processo de desenvolvimento gradual, propondo a constante reflexão sobre a mesma e fazendo com que os alunos analisem e revejam produções escritas, individualmente e em grupo.

A didática da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, pois é nesta fase que estes começam a dominar as primeiras habilidades necessárias para a produção de textos mais estruturados. No 1º ciclo do Ensino Básico, existe um conjunto de documentos que se apresentam enquanto referências para o ensino e respetivas aprendizagens, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). Os objetivos catalogados no domínio da escrita incluem:

- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.

- Usar frases simples para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.

- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).

-Escrever textos, organizados com parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Neste contexto, importa referir que a educação literária assume um papel estruturante na articulação entre a leitura e a escrita. Esta é entendida como o processo de formação de leitores que, através do contacto sistemático e orientado com textos literários de qualidade, desenvolvem a sua sensibilidade estética, criatividade e competência linguística (Rocha, 2018). De acordo com as Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a educação literária visa, entre outros objetivos, desenvolver a capacidade de interpretar textos literários, promover a apreciação crítica da linguagem e das formas narrativas, incentivar a criatividade e a expressão dos alunos através da leitura de histórias. Desta forma, a presente investigação contempla precisamente estes princípios ao promover a escrita criativa a partir da leitura orientada de textos literários, onde os alunos são desafiados a interpretar, transformar e criar narrativas com base nas leituras realizadas. Esta abordagem permite uma valorização da dimensão literária do texto e do papel ativo do aluno enquanto leitor-escritor.

A escrita criativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e das competências expressivas dos alunos do 1º ciclo do ensino Básico. Ao incentivar a produção de textos originais, promovemos não apenas a escrita, mas também a capacidade de pensar e de criticar determinados aspetos. Segundo Nunes (2013) é fundamental proporcionar aos alunos oportunidades para escreverem livremente, explorando a sua criatividade. Este ambiente encorajador permite que as crianças experimentem diferentes formas de expressão e desenvolvam relação positiva com o processo escrita.

Machado (2012) destaca que a implementação de atividades lúdicas associadas ao processo da escrita aumenta significativamente a motivação dos alunos para esta tarefa. Utilizar jogos de palavras, exercícios de escrita espontâneos e escrita de textos coletivos são estratégias que encorajam os alunos a melhorar, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e estimulante. Além disso, a escrita criativa contribui para o desenvolvimento da compreensão do mundo, ao permitir que os alunos explorem diferentes perspetivas e realidades através da criação de personagens nas suas narrativas.

A modelagem ativa e recetiva, como mostra o estudo de Burns et al. (2024), desempenha um papel fundamental na promoção da escrita criativa em contexto de sala

de aula. Os professores podem utilizar a modelagem ativa ao mostrar especificamente aos alunos como criar e estruturar uma narrativa, abordando o processo criativo de uma forma prática. Isso permite que os alunos compreendam como explorar as suas ideias de forma estruturada e criativa. Além disso, a modelagem recetiva permite que os docentes interajam com as próprias produções escritas dos alunos, fornecendo *feedback* construtivo, que não só ajuda a melhorar a qualidade da escrita, mas também incentiva ao processo da reflexão sobre as escolhas criativas desenvolvidas durante o processo de escrita. Este tipo de abordagem ativa não só enriquece a competência da escrita dos alunos, mas também desenvolve a sua confiança e capacidade de expressar as suas ideias de maneira criativa e original (Burns et al, 2024). O *feedback* do professor auxilia os alunos nos processos de planificação, textualização e revisão da escrita. Em suma, a escrita criativa é uma poderosa ferramenta no 1.º ciclo do Ensino Básico, promovendo não apenas competências linguísticas, mas também promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, ao estimular a sua imaginação, expressão e compressão do mundo que as rodeia.

1.4.2 A escrita de textos narrativos

A escrita de textos narrativos é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. Através da produção de narrativas, os alunos aprendem a organizar sequências lógicas de acontecimentos, a estruturar o pensamento e a expressar-se de forma coerente e criativa. Como afirmam Monteiro e Pombo (2018), a narrativa constitui um género textual privilegiado para trabalhar a articulação entre linguagem, imaginação e construção de sentido, permitindo aos alunos explorarem experiências pessoais e imaginadas. Além disso, Silva (2016), destaca que o trabalho sistemático da escrita narrativa desenvolve a competência temporal, a capacidade de planificação textual e o domínio de estruturas linguísticas adequadas ao género, competências essenciais para o progresso da escrita.

De acordo com Borges (2011), o texto narrativo é amplamente trabalhado no 1º ciclo do Ensino Básico, sendo representado por géneros como o conto e a fábula. A sua estrutura característica inclui elementos como a localização temporal e espacial, introdução de personagens e uma sequencialização lógica de acontecimentos pensados pelas crianças. A prática de escrita de textos narrativos permite que os alunos desenvolvam, de forma criativa, a expressão escrita.

No entanto, para que esta prática seja realmente formativa, é necessário que a produção escrita esteja associada a experiências de leitura literária que valorizem a construção de sentido, a expressão subjetiva e a apropriação criativa dos modelos narrativos. Como afirmam Balça e Costa (2024), “a escrita literária, quando integrada em percursos de leitura significativos, permite o desenvolvimento de uma relação livre, crítica e pessoal com os textos, favorecendo a emergência da autoria e da imaginação” (p.31).

Para além do referido anteriormente, a estrutura do texto narrativo é fundamental para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Compreender e aplicar conhecimentos estruturais da narrativa permite que as crianças organizem as suas ideias de forma coerente e criativa. Sendo os elementos estruturais da narrativa, a introdução onde se apresenta o contexto da história, o desenvolvimento onde se desenrolam os acontecimentos e as ações pretendidas pelo autor e por fim a conclusão onde se termina a narrativa.

Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é esperado que no final desta etapa os alunos dominem técnicas básicas para a escrita de textos com diversos objetivos comunicativos, incluindo contar histórias. Isto implica o conhecimento e a aplicação de elementos estruturais da narrativa. Desta forma, é de extrema importância para que os alunos sejam capazes de compreender e aplicar estruturas textuais nas suas próprias produções escritas.

1.5 A articulação curricular e a autoavaliação no processo de escrita

A articulação curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal é uma estratégia pedagógica que visa integrar e coordenar diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem mais coerente e significativa para os alunos. Esta abordagem permite estabelecer conexões entre diversas áreas do conhecimento, facilitando a transferência de aprendizagens e a construção de um entendimento mais holístico do mundo. Mouraz et al. (2014) referem que o currículo não deve ser um “aglomerado de partes justapostas” (p.40), enquanto Lazana (2020) sugere que os professores se devem questionar frequentemente sobre o pré-estabelecido e que devem tomar decisões que conduzem a uma gestão mais integrada e sequencial do currículo.

Ainda que desafiante, este processo promove o trabalho em equipa da parte dos professores, ajudando-os a compreender as aprendizagens mais prioritárias, tendo em

conta o grupo com o qual estão a trabalhar, tornando assim o ensino mais eficiente, adaptado e cada vez mais refletido. Segundo Pacheco (2005), a colaboração entre docentes conduz a práticas pedagógicas mais coerentes e intencionais, favorecendo o planeamento conjunto, a diversificação de abordagens e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, este trabalho contribui para que as aprendizagens se tornem mais significativas o que incentivará e motivará ainda mais os alunos. Como referem Silva e Morgado (2019), quando os alunos percebem ligações claras entre conteúdos e entre áreas disciplinares, envolvem-se com maior interesse nas tarefas e são mais capazes de transferir os conhecimentos para novas situações. A articulação não só facilita a interdisciplinaridade, como também enriquece o desenvolvimento global dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e duradora.

Alguns autores referem que a articulação curricular contribui para um ambiente democrático e colaborativo em sala de aula, uma vez que as escolas são mais democráticas quando vistas como espaços de promoção do potencial de cada criança para que este participe de forma ativa na sociedade e na aprendizagem (Alves & Roldão, 2018, p.9). Assim, são espaços que ouvem, acolhem, e valorizam cada indivíduo assim como ele é, são espaços em que as partilhas educativas se tornam significativas para os alunos (Felicio & Silva, 2015).

Neste contexto a articulação curricular revela-se especialmente pertinente no âmbito deste estudo, pois a utilização de obras de educação literária não se limita apenas à área do Português, mas permite integrar aprendizagens de outras áreas, promovendo a interdisciplinaridade. Assim, a escrita de textos narrativos baseada em obras torna-se uma ferramenta integradora, potenciando aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Os documentos das Aprendizagens Essenciais (2018) destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar, dando ênfase à integração de diferentes áreas do conhecimento. No contexto do ensino da língua portuguesa, isto permite que os alunos desenvolvam competências de leitura e escrita de forma articulada com outras áreas que pertencem ao currículo.

O papel da escrita é fundamental no processo da aprendizagem, permite que as crianças expressem ideias, transmitam conhecimentos, desenvolvam a criatividade e a imaginação, bem como possam expressar experiências pessoais. Mais do que um

instrumento de comunicação, esta constitui um processo ativo de construção de conhecimento (Emig, 1977, citado por Pinto 2014). Graham et al (2012) reforçam essa ideia ao salientar a importância do “uso da escrita para organizar, analisar, interpretar e construir conhecimentos acerca de conteúdos específicos lidos através de cada área disciplinar” (p.2).

A utilização de obras de literatura para a infância enquanto ferramenta para a escrita de textos narrativos exemplifica esta abordagem interdisciplinar, estimulando os alunos a explorar novas formas de expressão e compreensão do mundo que os rodeia. Segundo Sim-Sim, Viana e Duarte (2017), a leitura de textos amplia o capital lexical dos alunos, promovendo estruturação do pensamento e facilitando a apropriação de modelos narrativos.

A voz ativa das crianças no processo de aprendizagem da escrita, é um fator fundamental para o seu desenvolvimento enquanto aprendentes. Segundo Cardoso (2020), quando os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento, revelam maior envolvimento e motivação para aprender. Neste sentido, a autoavaliação pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo que estes reflitam sobre as suas produções escritas e consigam identificar aspetos a melhor nas mesmas. Vários autores destacam que este processo promove a autorregulação da aprendizagem, incentivando os alunos a tornarem-se seres mais ricos, críticos e responsáveis pelo seu percurso educativo. Deste modo, a autoavaliação no processo de aprendizagem da escrita pode ser vantajosa para amparar e dar aos alunos uma visão ampla do seu trabalho, fazendo com que estes consigam ter noção das suas capacidades e dificuldade e reconhecer como esta ferramenta foi um instrumento valioso que permitiram ao aluno monitorizar o seu progresso.

Capítulo II – Problematização e metodologia

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação utilizada bem como os objetivos delineados na presente investigação e explicitamos as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados adotados.

2.1 Problemas, objetivos e questões de investigação

Nos dias de hoje, um dos maiores desafios na área da educação do prende-se com o domínio da escrita, constituindo o 1.º Ciclo do Ensino Básico a primeira etapa de consolidação desta habilidade. A escrita é importante, não apenas na disciplina da Língua Portuguesa, mas também em todo o percurso da vida da criança, quer escolar quer profissional, pois é transversal a diversas áreas, como refere Carvalho (2011):

“Objeto complexo, afetado por fatores de natureza muito diversa, a escrita vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita. Estas não se restringem ao âmbito da disciplina de Português, mas atravessam praticamente todo o espectro disciplinar, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar “(p. 187).

De forma a formular o problema desta investigação, partiu-se da observação de uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em ambiente de estágio curricular. Neste contexto, e após a reflexão sobre este tema, surgiu a questão orientadora que motivou a presente investigação-ação:

-De que forma a utilização de obras de literatura para a infância podem apoiar o processo de escrita de textos narrativos com alunos do 2.º Ano do 1.º. Ciclo do Ensino Básico?

Partimos da observação do gosto e interesse por parte das crianças de obras de educação literária. O grupo demonstrava-nos interesse e gosto por este domínio levando semanalmente livros que exploravam em casa (de forma autónoma) para mostrar aos colegas durante as suas apresentações espontâneas em sala de aula. Para além disto, os alunos da turma do 2.ºano estavam a desenvolver um projeto, em sala de aula, sobre a

escrita de textos e as suas características. Desta forma, interessou-nos aliar o interesse dos alunos aos conteúdos a ser trabalhados na produção escrita de textos e, posteriormente, documentar o processo de exploração das várias obras que seleccionámos e como estas contribuíam e serviam de suporte e incentivo para a escrita de textos narrativos em sala de aula.

Neste sentido, estabelecemos questões orientadoras para a análise das produções escritas dos alunos que nos auxiliaram a responder aos objetivos desta investigação.

Como se revelou a autonomia dos alunos relativamente às suas produções escritas?

-Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?

-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com as obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas narrativas?

-Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?

-Como se revelou a autonomia dos alunos relativamente às suas produções escritas?

2.2 Paradigma

Guba (1990, citado em Aires, 2015) considera um paradigma “um conjunto de crenças que orientam a ação” (p.18). Coutinho (2014) acrescenta ainda que este é “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p.9).

Esta investigação está inserida no paradigma qualitativo, uma vez que se centra na interpretação, análise e compreensão do processo de escrita dos alunos com base na sua interação com obras de literatura para a infância. Visamos compreender como as práticas de leitura e a exploração de obras de literatura para a infância influenciam a construção de textos narrativos, observando a evolução da escrita dos alunos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se pela análise descritiva e

interpretativa de fenómenos, valorizando o significado atribuído pelos participantes às suas experiências.

Na presente investigação pretendemos procurar compreender de que forma a leitura e a exploração de obras de literatura influenciam a escrita de textos narrativos dos alunos. Este processo não pode ser só reduzido a números ou dados estatísticos, pois integra a interpretação das produções escritas e do desenvolvimento de competências narrativas dos alunos.

A presente investigação decorre num ambiente escolar, onde os alunos desenvolvem as suas produções escritas de forma espontânea e integrada numa prática pedagógica devidamente planificada e fundamentada. Os alunos não são meros objetos de estudo, mas sim participantes ativos, cujas produções textuais refletem o trabalho à volta da leitura e da mediação pedagógica.

Desta forma, este estudo enquadra-se numa investigação qualitativa, pois pretendemos compreender um fenómeno educativo num contexto real, valorizando a interação entre a leitura e a escrita e documentando as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2.3 Propostas de intervenção

O projeto “Asas para escrever” desenvolveu-se em torno de quatro tarefas principais com objetivos potenciadores da escrita de textos narrativos pelos alunos. As principais opções metodológicas do projeto implementado, “*Asas para Escrever*”, encontram-se sumariadas na tabela 1.

Tabela 1

“Asas para escrever” Metodologia do projeto

Projeto	Fases	Objetivos específicos
“Asas para escrever”	1. Observação inicial dos comportamentos/ações dos alunos perante a escrita e produção de textos	Levantamento inicial sobre a escrita e sobre o comportamento dos alunos perante a escrita de textos;
	2. Módulos de trabalho	Apresentar e propor um conjunto de tarefas integradoras e interdisciplinares ao grupo, partindo de uma obra de literatura para a infância;
	3. Autoavaliação	Fazer um levantamento sobre a opinião dos alunos à abordagem desenvolvida;
	4. Reflexão	Organizar, analisar e avaliar (a progressão) das produções de texto desenvolvidas pelos alunos

Desta forma, o projeto seguiu uma abordagem estruturada, promovendo a escrita criativa e a autonomia dos alunos no processo de produção textual. A tabela 2 apresenta os módulos de trabalho e respetivos procedimentos adotados.

Tabela 2*Estruturação do projeto*

Fases	Sessões	Procedimentos	Data
Produção Inicial	-Conversa inicial sobre obras de literatura para a infância e a relação da mesma com a escrita;	-Realização de uma conversa espontânea, com o grupo sobre os temas a trabalhar no decorrer do projeto;	06/01/25
Módulos de Trabalho	<u>Produção Escrita 1</u> “Sei de uma velha...” Autor: Rute Cancela Editora: The Poets and Dragons Society	-Lançamento da atividade através de fantoche e história cantada.	08/01/25
	<u>Produção Escrita 2</u> “O Cuquedo” Autor: Clara Cunha Editora: Livros Horizonte	-Lançamento da atividade através de dedoches.	17/01/25
	<u>Produção Escrita 3</u> “Vamos à caça do urso” Autor: Michael Rosen Editora: Caminho	-Lançamento da atividade através de ilustrações dos diferentes espaços da história.	24/01/25
	<u>Produção Escrita 4</u> “Monstro” Autor: Édouard Manceau Editora: The Poets and Dragons Society	-Lançamento da atividade através de ilustrações das personagens da história.	31/01/25
	<u>Produção Escrita 5</u> “O pequeno crocodilo e o amor de uma vida...”	-Lançamento da atividade de forma livre,	07/02/25

	Autor: Daniela Kulot Editora: Kalandraka	apenas recorrendo ao próprio livro.	
	<u>Produção Escrita 6</u> “A casa da Mosca Fosca” Autor: Eva Mejuto Editora: Kalandraka	-Lançamento da atividade de forma livre, apenas recorrendo ao próprio livro.	14/02/25
Questionário	-Conversa sobre a abordagem utilizada;	-Desenvolvimento de uma autoavaliação e heteroavaliação da professora por parte dos alunos quer deles próprios quer da professora e da metodologia utilizada por esta.	Fevereiro
Reflexão/Análise de dados	-Reflexão e análise por parte da professora.	-Momento de avaliar e observar a evolução dos alunos, demonstrada ao logo de todas as produções escritas e decorrer do projeto.	Fevereiro

Seguidamente, apresentamos uma grelha que revela um excerto da fase de produção inicial do projeto, quer das perguntas que foram desenvolvidas, quer das próprias respostas por parte dos alunos que foram transcritas e posteriormente analisadas.

Tabela 3

Registo da fase de Produção Inicial

Questões colocadas pela investigadora	Exemplos de respostas dadas pelos alunos
“Vamos falar um bocadinho, aqui na nossa biblioteca sobre os livros... O que é que vocês acham deles?”	A.5.- “Eu adoro os livros, a minha mãe compra-me sempre...” A.11.- “Eu gosto de ver os livros e de ver as imagens, mas não gosto muito de ler...” A.16- “Os livros têm muitas palavras e personagens...”
“Então e as histórias que estão escritas nestes livros? Já pensaram que os livros têm textos escritos, assim como os textos que nós escrevemos no nosso caderno...”	A.1.- “Não, os livros não têm histórias iguais as que nós escrevemos, elas estão partidas nas páginas e têm desenhos!” A.4- “Sim, os livros têm histórias grandes.”
“Que tipo de textos costumamos escrever aqui na nossa sala?”	A.17- “Textos narrativos!” A.19.- “Eu acho que só escrevemos histórias com personagens...” A.20- “Os textos do manual são narrativos a M. disse.”
“O que são textos narrativos”	A.5- “São textos que contam uma história.” A.9- “Têm as partes da introdução.” A.15-“São textos que fala das pessoas e das aventuras delas.”
“Quais são as partes do texto narrativo?”	A.8-“Não sei...” A.11-“ São a introdução e o desenvolvimento...” A.18- “... e o fim!”

<p>“Vocês gostam de escrever textos narrativos?”</p>	<p>A.3- “Eu não gosto, eu não sei escrever as palavras bem...” A.15- “Eu gosto de fazer os textos que a M. nos pede.” A.19- “podemos escrever contigo I.?”</p>
--	--

2.4 Metodologia do Estudo

A presente investigação foi desenvolvida no último período de estágio previsto no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo entre o dia 2 de dezembro de 2024 e 26 de fevereiro de 2025. Esta foi desenvolvida com base nos princípios pedagógicos que destacam a importância da motivação da interação com os textos e da construção progressiva do conhecimento. O objetivo foi proporcionar uma experiência significativa de aprendizagem, estimulando os alunos a relacionarem a leitura com a escrita de forma mais integrada e funcional.

Inicialmente, foi realizada uma breve observação dos comportamentos dos alunos face à escrita e à produção textual. Em seguida, realizou-se uma conversa com os mesmos sobre o tema da escrita e da leitura, incentivando-os a partilhar as suas experiências e percepções. Esta fase corresponde à primeira etapa do projeto e permitiu recolher informações essenciais para orientar as atividades seguintes.

Seguidamente, já numa segunda fase desenvolveram-se seis atividades didáticas baseadas em obras de literatura para a infância, promovendo uma abordagem interdisciplinar e integradora. Foram selecionadas e trabalhadas em sala de aula seis obras de literatura para a infância. Estas obras foram lançadas de forma diferente (à exceção das duas últimas, em que apenas se utilizou o livro enquanto recurso). De forma a captar imediatamente a atenção dos alunos, estas foram ainda acompanhadas de uma ficha de leitura que auxiliava os alunos a organizar as suas ideias, e posteriormente, a desenvolver as suas produções escritas (textos narrativos com base nestas obras).

Os livros foram selecionados criteriosamente tendo em conta o facto de serem abrangidos pelo Plano Nacional de Leitura e pelo facto de constarem na biblioteca da sala de aula da turma. Estes foram previamente selecionados pelos alunos para estarem naquele espaço.

Como mostra a tabela 2, cada obra foi lançada em sala de aula de forma diferente promovendo estratégias diferentes de captação do interesse dos alunos foram utilizadas

estratégias como dedoches, histórias cantadas, utilização de ilustrações, entre outras. Estas estratégias serviram para o lançamento das obras e enquanto motivação para a escrita. Para cada uma das obras, foi desenvolvida uma ficha de leitura estruturada de forma a auxiliar os alunos a compreender o enredo, a identificação e caracterização das personagens e o reconhecimento da estrutura narrativa que as obras apresentavam. As fichas de leitura (anexados no final do documento) eram detentoras de questões orientadoras que permitiam aos alunos refletir sobre a história e preparar-se para a escrita do seu próprio texto narrativo. São exemplos desta orientação a Ficha de leitura 5- “O que acontece com as personagens desta história”, (anexo Q) e a Ficha de leitura 6- “O que acontece na história que acabaste de ouvir?” (anexo R). São estes exemplos de questões que orientam os alunos a entender o enredo e o desenvolvimento da história que ouviram. Assim como estes, ao longo das fichas de leitura constam questões que orientam os alunos a entender ao propósito e a estrutura dos textos narrativos. Posteriormente, e após o desenvolvimento da produção escrita, os alunos tinham sempre um momento de autoavaliação, onde através de um código de cores já conhecido pelo grupo tinham a possibilidade de autoavaliar o seu trabalho de forma imediata.

Depois de todas as obras trabalhadas em sala de aula e as produções escritas desenvolvidas pelos alunos, passámos a uma fase efetiva de autoavaliação onde os alunos participaram no momento de forma ativa. O objetivo foi refletir, ouvir e registar as suas ideias acerca das abordagens utilizadas. Para tal acontecer foram utilizadas questões como: “Qual a produção escrita que mais gostei de escrever?” e o desenvolvimento de um gráfico de barras recorrendo novamente ao código de ilustrações já utilizado diariamente pelas crianças. Através deste gráfico, estas tiveram a oportunidade de se autoavaliar, refletir e observar a sua progressão ao longo do desenvolvimento das atividades do projeto.

Na fase final do projeto, foi elaborada uma análise detalhada dos textos produzidos pelos alunos. Esta mesma análise baseou-se em quatro questões orientadoras reveladoras de critérios essenciais da produção escrita,

-Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?

-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com as obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas narrativas?

-Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?

-Como se revelou a autonomia dos alunos relativamente às suas produções escritas?

Depois do desenvolvimento destas grelhas, com o registo descritivo e a resposta às questões colocada em cada produção textual de cada aluno, desenvolveram-se gráficos de barras com a evolução das repostas a cada questão (apresentadas no capítulo dos resultados). O objetivo desta última etapa foi compreender o impacto da leitura na produção textual dos alunos, identificando os avanços na sua capacidade de organizar ideias, estruturar textos narrativos e desenvolver descrições mais ricas e coerentes. Para além disto, foi construída uma grelha que demonstra a evolução da autonomia dos alunos, onde incluímos exemplos de pedidos de ajuda por parte dos mesmos durante a tarefa da produção dos textos narrativos.

Todas as fases do projeto foram sendo desenvolvidas com períodos de intervalo de uma semana, ou seja, todas as sextas-feiras desenvolvíamos mais uma sessão de escrita, de forma a garantir um trabalho contínuo, com o mesmo objetivo de desenvolvimento de textos narrativos ao longo de todo o projeto.

2.5 Participantes

Na presente secção apresentamos uma curta caracterização do contexto educativo, bem como da turma onde desenvolvemos a investigação. Assim como referido anteriormente, o presente projeto de investigação foi desenvolvido no último período de estágio previsto pelo Mestrado de Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo entre dezembro de 2024 e fevereiro de 2025, este foi desenvolvido numa turma de 2.º. ano de escolaridade de um colégio em Sesimbra.

A instituição onde este foi desenvolvido, pertence ao subsistema do Ensino Particular e Cooperativo do concelho de Sesimbra. No que toca à sua acessibilidade, a instituição encontra-se muito bem situada, quer a nível pedonal quer a nível rodoviário. Na instituição em questão, existe apenas um edifício escolar, sendo este composto por 3 valências diferentes, a Creche, o Pré-escolar e o 1.º Ciclo. A instituição tem quatro salas com turmas de 1.º. Ciclo, três salas da valência de Creche e três salas de ensino Pré-Escolar. Já o espaço exterior da instituição é bastante amplo e prazeroso para as crianças, possui locais amplos de brincadeira, mesas, bancos, um campo de jogos exterior e diversos materiais para atividades lúdicas exteriores.

Quanto à turma, esta é composta por vinte alunos, dos quais nove do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. À medida que tivemos oportunidade de observar e conhecer cada vez melhor o grupo, tendo a possibilidade de observar as suas características, pudemos rapidamente compreender que as crianças se encontram em diferentes fases a nível de aprendizagens. Se, por um lado, alguns dos elementos do grupo revelam facilidade em responder às intervenções desenvolvidas pelo adulto, conseguindo compreender o que é pretendido e conseguindo adquirir conhecimentos, por outro lado, existem crianças que evidenciam ter algumas dúvidas e receios neste momento, tornando-se necessário um olhar mais atento no sentido de auxiliar estes alunos. Quanto à socialização, de forma geral o grupo apresenta algumas dificuldades em saber relacionar-se entre pares, necessitando do adulto para a resolução de conflitos, refletindo imaturidade da parte dos mesmos. De forma geral, demonstram ser crianças simpáticas e capazes de auxiliar o próximo (observado em momentos de partilha de conhecimentos), no entanto, tem dificuldade em respeitar o espaço e o tempo dos colegas, demonstrando fragilidades neste processo.

2.6 Instrumentos de recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, referidos em Silva 2018), instrumentos são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os instrumentos que formam a base da análise” (p.34). É através destes instrumentos que se torna possível recolher informações importantes, analisar os fenómenos observados e sustentar as conclusões do estudo. A recolha de dados e de informações baseou-se na observação participante do processo de escrita dos alunos, na análise das suas produções escritas e nos registos e notas de campo recolhidas ao longo do desenvolvimento do projeto.

2.6.1 Observação Participante

Como evidencia Afonso (200%), a observação participante é definida por ser uma técnica de recolha de dados autêntica, uma vez que a informação obtida decorre do que foi vivenciado. No entanto, o registo deste processo de observação participante encontra-se condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos intervenientes que dela fazem parte. Segundo Máximo- Esteves (2008), podemos considerar a observação participante como um dos tipos de observação. Isto, porque, segundo este, o observador tem lugar no próprio acontecimento que está a observar, uma vez que se encontra a participar também na

própria situação em estudo. Segundo Afonso (2014), as observações podem ser distinguidas entre observação estruturada (também chamada por observação sistemática) ou observação não estruturada (também nomeada por “observação de campo”). No contexto deste projeto recorreremos apenas à observação não estruturada, que foi surgindo e se foi construindo ao longo das diversas sessões, tendo-se recorrido a registos escritos e descritivos, em concreto a notas de campo, para registar aquilo que se ia passando vendo, ouvindo e experienciando.

2.6.2 Análise Documental

A análise documental caracteriza-se “como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello, et al., 1997, p. 30). Nesta investigação recolhemos as narrativas produzidas pelos alunos e posteriormente analisámo-las. Desta forma, este instrumento permitiu-nos explorar diferentes fontes documentais relevantes para esta investigação, nomeadamente as próprias produções escritas dos alunos e as fichas de leitura. A análise destes documentos possibilitou a compressão mais aprofundada das práticas de escrita dos alunos e dos suportes pedagógicos.

2.6.3 Notas de Campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê e experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Este instrumento é então fundamental no processo de observação participante, funcionando como um complemento muito útil para outros métodos de recolha de dados. Estes autores indicam que estas notas de campo se incorporem em duas vertentes essenciais: uma descritiva, onde se procura registar de forma objetiva os acontecimentos, e uma reflexiva, onde o investigador posteriormente reflete e expressa as suas ideias sobre o observado.

No âmbito desta investigação, as notas de campo recolhidas seguiram esta linha, incluindo uma descrição das ações dos alunos (constam nas grelhas de avaliação dos próprios textos dos mesmos), relatos de episódios significantes para a investigação, reconstruções e transcrições de diálogos. Já na componente reflexiva, integram-se

considerações acerca da análise de dados desenvolvida, o método utilizado e a posição do investigador face aos acontecimentos observados.

2.7 Procedimentos

2.7.1 Recolha de dados

A recolha de dados desta investigação aconteceu ao longo de oito semanas, durante o 2.º período do ano letivo, com uma frequência semanal. Todas as sessões aconteceram em contexto de sala de aula, durante o horário letivo da turma de 2º. ano, garantindo que os alunos participassem no estudo de forma integrada na sua rotina do dia a dia na escola e que não fosse nada fora do habitual.

A recolha foi conduzida pela estagiária, investigadora, sempre com a presença da professora titular da turma, assegurando um ambiente de aprendizagem adequado e respeitando a dinâmica habitual da turma.

Para garantir uma análise rigorosa e detalhada, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, permitindo uma abordagem triangulada. As técnicas utilizadas foram a observação participante, com recurso a gravações de áudio em sala de aula das sessões, que seguidamente foram transcritas de forma a serem analisadas. Notas de campo sistemáticas, registadas após cada sessão, para documentar comportamentos, interações e estratégias utilizadas pelos alunos no processo de escrita, recurso à análise documental das produções escritas dos alunos, tendo em conta os critérios previamente estabelecidos (respeito pela estrutura narrativa, pertinência da informação e caracterização das personagens e do espaço), recurso a instrumentos estruturados, nomeadamente grelhas de registo de resposta fechada, que permitiram avaliar, de forma sistemática, a progressão dos alunos em relação às quatro questões orientadoras definidas nesta investigação.

As evidências recolhidas encontram-se organizadas sob a forma de transcrições, grelhas preenchidas, registos de observação e notas de campo, bem como os textos produzidos pelos alunos, constituindo uma base consistente e completa de recolha de dados.

Embora os alunos soubessem que estavam a ser avaliados, a recolha de dados foi realizada de forma natural e integrada nas atividades do dia a dia, garantindo que os participantes da investigação se sentissem confortáveis e motivados a expressar a sua criatividade e competências narrativas.

Desta forma, a metodologia adotada para a recolha de dados permitiu um acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos, possibilitando uma análise detalhada da sua evolução ao longo do estudo.

2.7.2 Tratamento e análise de dados

O tratamento e a análise de dados recolhidos seguiram uma abordagem de análise de conteúdo, permitindo interpretar qualitativamente a evolução das competências narrativas dos alunos ao longo das semanas de implementação de toda a investigação. Para esse fim, foram organizadas e analisadas todas as evidências recolhidas, nomeadamente: as produções escritas dos alunos, as notas de campo, as transcrições das gravações de áudio e os registos nas grelhas de observação e avaliação.

As produções escritas constituíram o foco principal da análise e foram organizadas de acordo com quatro questões previamente definidas:

-Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?

-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com as obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas narrativas?

-Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?

-Como se revelou a autonomia dos alunos relativamente às suas produções escritas?

Cada produção escrita foi analisada de forma individual, sendo registadas as respostas do tipo “Sim” ou “Não” relativamente a cada uma das questões. Este registo foi feito através de grelhas criadas para cada efeito. No entanto, a análise não teve como objetivo avaliar os alunos de forma individual, mas sim acompanhar e refletir sobre a evolução do grupo enquanto elemento coletivo.

Foi feita uma contagem progressiva dos alunos que, em cada produção, atingiam os critérios definidos, permitindo observar a evolução global da turma. Ou seja, todas as

produções escritas de cada criança de cada sessão foram lidas, corrigidas e comentadas de forma criteriosa para dar resposta às questões apresentadas anteriormente

Ao longo do processo, foi feita uma contagem progressiva do número de alunos que atingiam cada critério, documentando-se assim a evolução global da turma. Para visualizar essa progressão, foram construídos gráficos de barras, permitindo uma interpretação clara do desenvolvimento das competências narrativas dos alunos ao longo do estudo. Além da representação gráfica, foram elaborados textos descritivos que acompanham e documentam a evolução do grupo, contextualizando os resultados obtidos e destacando padrões identificados na escrita dos alunos através de notas de campo.

O tratamento e organização dos dados foram realizados com o apoio dos programas Microsoft Excel (para a construção de gráficos e registo de dados quantitativos) e Microsoft Word (para a elaboração dos relatórios descritivos e análises textuais).

Esta abordagem permitiu não apenas quantificar a progressão do grupo, mas também compreender qualitativamente como a leitura das obras de educação literárias influenciaram a produção escrita dos alunos, oferecendo uma visão abrangente do impacto da intervenção pedagógica.

Questões éticas

A presente investigação tem em conta um conjunto de procedimentos e orientações constantes no documento que fornece orientações importantes para a prática dos docentes de educação, a Carta dos Princípios Éticos das autoras Brito e Baltazar (2021).

Relativamente ao processo de recolha de dados, foi garantido a confidencialidade de todos os dados, sendo utilizados apenas para observar e refletir durante a presente investigação. De modo a garantir o cumprimento e respeito pelas normas éticas e de conduta para com o contexto de investigação, os participantes, a instituição e a comunidade académica e científica, foram devidamente informados do projeto e do que se viria a decorrer em sala de aula.

Para garantir a confidencialidade, privacidade e anonimato dos respetivos menores, não foi recolhido qualquer nome dos participantes no estudo, porém foi recolhida informação sobre a turma, o género e a respetiva idade. Os dados recolhidos foram protegidos e utilizados exclusivamente no âmbito da investigação, sendo que os alunos e encarregados de educação foram informados do enquadramento do estudo e garantida a participação livre e voluntária dos seus educandos.

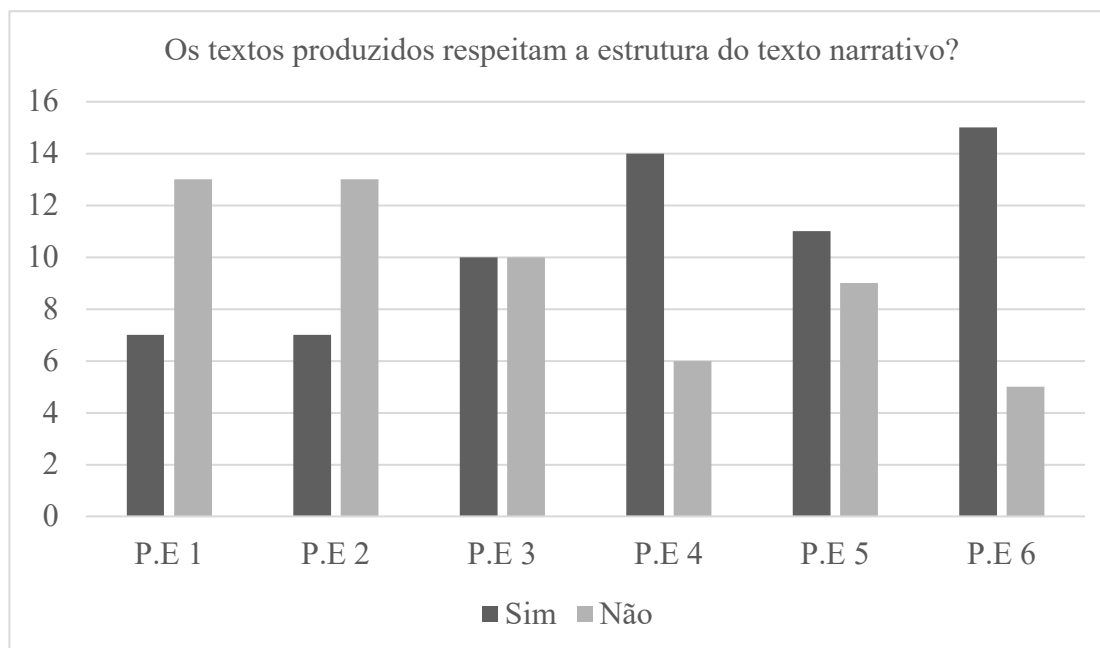
No final do estudo, o investigador comprometeu-se a divulgar os resultados do mesmo no estabelecimento de ensino, bem como aos Professores Titulares das Turmas abrangidas e a cumprir os requisitos éticos e deontológicos inerentes a esta investigação.

Capítulo III – Resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos em relação ao desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Através de atividades e de práticas, como a produção de textos narrativos e a interação com as próprias obras de educação literária, foi possível observarmos desenvolvimentos relativos à estrutura dos textos desenvolvidos por parte das crianças e à utilização de vocabulário próprio das histórias lidas. Assim, como referido no capítulo anterior, a análise e discussão dos dados recolhidos basearam-se nas observações realizadas, na análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e alguns registos descritivos das ações dos mesmos. Tendo em conta a análise das produções escritas (anexos A, B, C, D, E e F) apresentamos, de seguida, os gráficos de evolução em resposta as questões que foram colocadas na análise das produções escritas dos alunos. O gráfico seguinte apresenta a distribuição das respostas (sim ou não) relativamente à questão “Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?“, ao longo das seis produções escritas desenvolvidas pelos alunos.

Gráfico 1

Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?

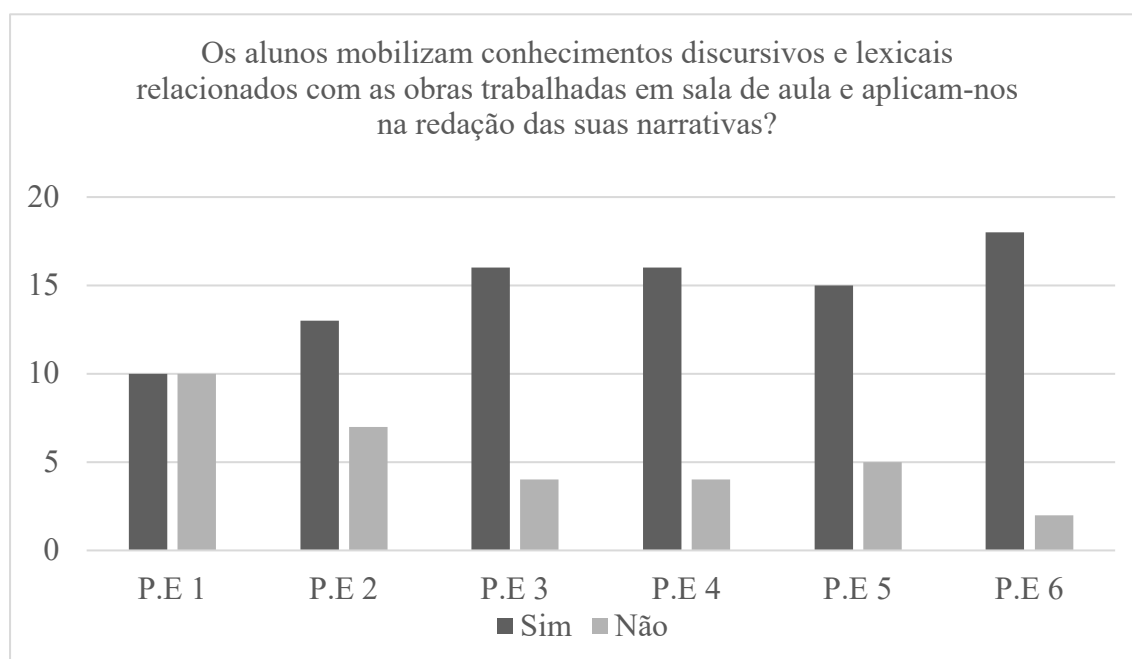


O gráfico apresenta a evolução dos alunos em relação ao respeito pelas partes do texto narrativo ao longo das seis produções escritas (P.E 1 a P.E 6). Observa-se uma tendência de crescimento no número de alunos que passaram a desenvolver essa competência ao longo da escrita das produções. Nas primeiras produções (P.E 1 e P.E 2), a maioria dos alunos não respeitou integralmente as partes do texto narrativo, como demonstrado pelo número superior de respostas "Não" em comparação com as respostas "Sim". Um exemplo desta evidência é a observação da produção textual da aluna 13. (“Era uma vez uma cadela chamada Fofa e foi ao parque, e viu um cão, brincou ao fim do dia foi jatar, depois foram dormir.” -1ª P.T. A.13) que demonstra um exemplo do referido anteriormente, sendo evidente a não existência das respectivas partes do texto narrativo. No entanto, a partir da P.E 3, há um equilíbrio entre os alunos que conseguiram estruturar corretamente a narrativa e aqueles que ainda apresentavam dificuldades, assim como evidenciado na terceira produção textual de uma aluna “Era uma vez, uma menina chamada Francisca e era foi a floresta princar com os amigos. Mais tarde, era foi viajar com o seu cão e o seu pai. Ao fim do dia era foi para casa dormir com o seu cão” – 3ª P.T. A.2) esta por esta altura, ainda que de forma curta, já divide as partes do texto e faz parágrafo entre as mesmas. A evolução torna-se mais evidente na P.E 4, onde o número de alunos que respeitaram as partes do texto narrativo superou os que não conseguiram fazê-lo. É um exemplo disto “Era uma vez o monstro chamado Ainda. Ele era grande e cor de laranja e tem mãos que parecem árvores e dedos pequeno. De manhã, quando cai a transforma em carro na estrada. Ao fim do dia, o monstro e viu a menina, o monstro foi até lá e xegou a casa e transformasse em carro.” - 4ª P.T. 17), que por esta altura, já desenvolve as partes do texto narrativo de forma mais clara na sua produção escrita, este é apenas um exemplo que espelha a relação de progressão também dos restantes alunos da turma. Esse crescimento continua nas produções seguintes, atingindo o seu ponto mais alto na P.E 6, onde a maioria dos alunos já demonstra domínio dessa estrutura textual. É reflexo desta mesma afirmação a sexta produção textual do aluno 17 (“Era uma vez, a pessoa chamada Vigo e Simão. O vigo era gande e tem bofeichas rosa. O Simão é pequeno e tem dedo pequeno. Numa manhã, fizeram um jantare e fizeram um bolo de xocolate que tem amoras e o chapéu do rei no simo. Depois, deram o bolo ao rei que era bonito e ele comeu tudo. O rei gostou do bolo e disse obrigado e deu dinheiro e um xi corasão. Depois, o urso viu a casa da mosca fosca e o urso foi andando e andando e xegou a cada da mosca e bateu na porta e disse: poso entrar. E a mosca fosca disse: podes entrar. Ao fim do dia o urso comeu tudo sozinho. 6ª P.T. A.17)). Este aluno não apenas define muito bem as

partes do texto narrativo com estende as ideias em cada uma das partes de forma. Esse resultado sugere que, ao longo das atividades desenvolvidas, os alunos foram progressivamente desenvolvendo a organização do texto narrativo, o que evidencia a eficácia da abordagem pedagógica adotada. No seguimento da análise das produções escritas dos alunos, procurámos compreender se ao longo do projeto os textos produzidos pelos mesmos demonstram pertinência de informação e se esta se encontra relacionada com a obra literária trabalhada em sala de aula. Desta forma, o gráfico abaixo, apresenta respostas (sim ou não) à questão “Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?”, distribuídas pelas seis produções escritas realizadas pelos alunos.

Gráfico 2

Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?



O gráfico apresenta a evolução dos alunos no que se refere à capacidade de respeitar o tema e garantir a pertinência da informação, utilizando a obra literária como referência. Observa-se um crescimento consistente ao longo das produções escritas. Na P.E 1, os alunos dividem-se igualmente entre aqueles que conseguem respeitar o tema proposto pela obra literária trabalhada em sala, e aqueles que ainda não o fazem. Assim como demonstra o seguinte exemplo “Era uma vez uma aranha bonita chamada Maria.

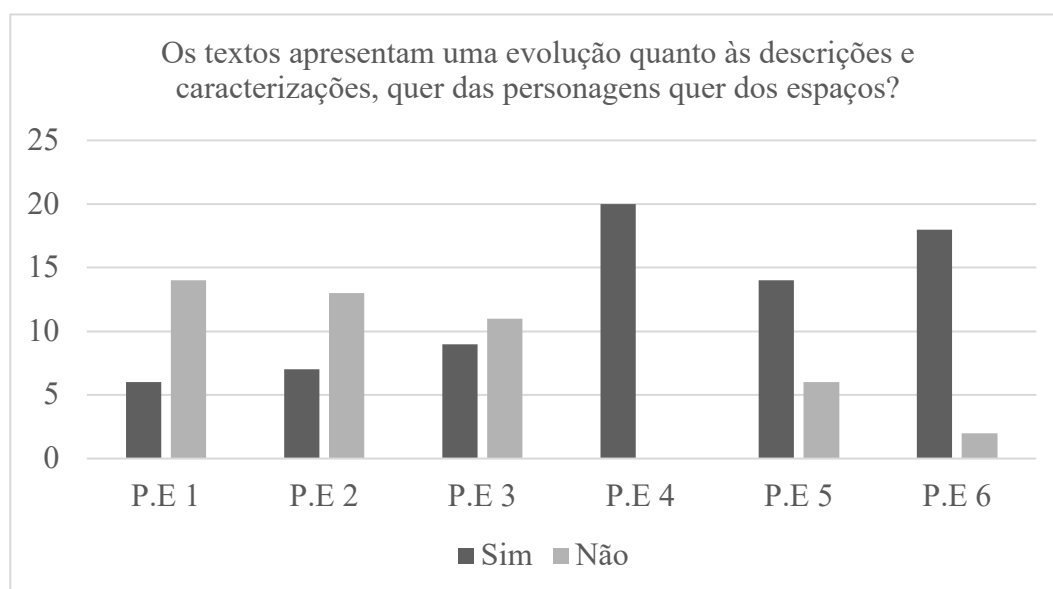
Ela foi à praia e quase foi pisada fico assustada e triste. Zangada e ela caiu no poço depois ela conseguiu saire.” 1ª P.T. A.2.). Este é um exemplo claro de um aluno que ainda não é capaz de respeitar o tema que lhe é facultado, apresentando uma narrativa que se distancia do contexto e das situações exploradas na obra. A partir da P.E 2, verifica-se um aumento significativo no número de alunos que começam a demonstrar esta competência, enquanto o número de alunos que não respeitam o tema diminui progressivamente. O crescimento torna-se mais evidente a partir da P.E 3, onde a maioria dos alunos já consegue estabelecer uma conexão clara entre a narrativa produzida e a obra literária analisada. É esta uma evidencia observável na 3ª Produção textual da aluna 15 “O cão Bluey e a menina Clara que encontrou outro cão. Era uma vez, uma menina chamada Clara e um cão chamdo Bluey. Um dia a Clara foi a praia nadar no mar cheio de peixes. A Clara estava a nadar um pouco depois a Clara viu uma coisa preta e dranco a afundar lentamente e percebeu que era um cão. Rapidamente pegou o cão ao colo e levou ao veterinário e encontraram uma cobra que levou a menina e o cão para a floresta cheia de animais enorme e com lama pegajosa e depois a Clara encotrou uma gruta cheia de ursos, aranhas o meio da caverna. Ao fim do dia, foram para casa muito felizes.” 3ª P.T. A.15), que demonstra um exemplo claro de uma aluna que respeita o tema e faz referência ao que lhe é solicitado no enunciado. Esse padrão positivo observa-se também nas P.E 4 e P.E 5, com uma significativa vantagem do grupo que consegue respeitar o tema sobre aqueles que ainda apresentam dificuldades, sendo observável no seguinte exemplo “O leopardo e a quitesoni. Numa manhã, o leopardo desse a quitesoni. Mais tarde, o leopadro foi compare os bilhetes para ere para a seova e de pois viram uns elefantes. Ao fim do dia, viveram para sepre. -5ª P.T. A.1 um exemplo claro de um aluno que apesar de respeitar o tema que lhe é pedido para a elaboração da sua produção textual, mas que evidencia dificuldades a outros níveis como na estrutura do texto. Na P.E 6, o domínio dessa habilidade atinge seu ponto máximo, com apenas um pequeno número de alunos ainda enfrentando dificuldades, o que confirma a eficácia da abordagem pedagógica utilizada. Exemplo claro disto, é a sexta produção textual deste mesmo aluno “A mosca Fosca e o Lobo. Era uma vez, a mosca fosca xamada Alise e o lobo rebobo xamado Brono. Numa manhã, foram ao restaurante e comeram uma pizza e beberam sumo de laranja e depois quando forma comesare a comere viram o ladraum e o ladraum comeu o capecaique e depois foram para o a vião quando xegaram viveram felizes para sempre.”. Esses dados mostram-nos que, ao longo das atividades, os alunos foram gradualmente desenvolvendo maior

consciência sobre a importância de manter a pertinência do conteúdo em relação à obra literária, integrando-a de forma mais estruturada na sua produção escrita.

Uma das competências que tentamos desenvolver ao longo do projeto foi a capacidade dos alunos de descrever e caracterizar elementos essenciais dos textos narrativos, como as suas personagens e os espaços. O gráfico que se segue apresenta as respostas (sim ou não) à questão “Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?”, considerando as seis produções escritas desenvolvidas pelos alunos.

Gráfico 3

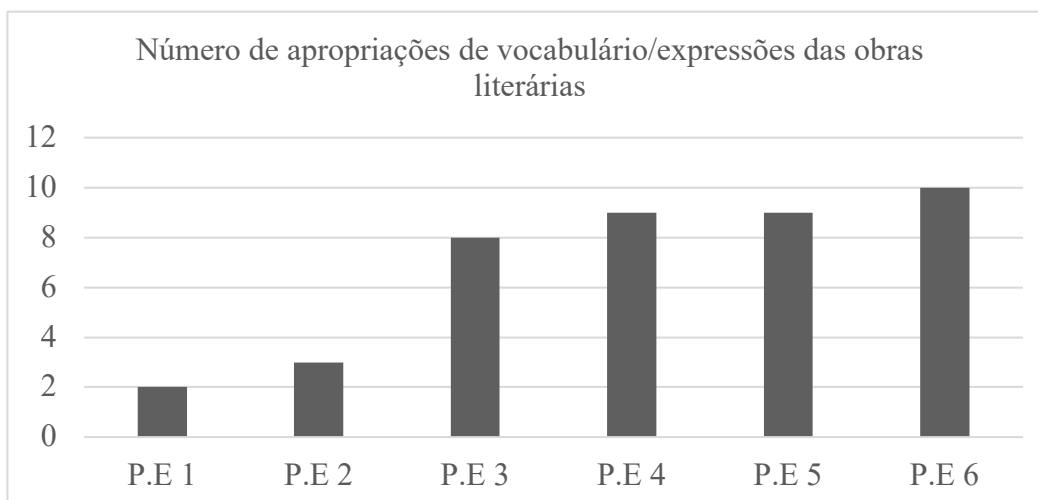
Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?



Complementando o gráfico anterior, o próximo gráfico (gráfico 4) apresenta o número de apropriações de vocabulário e expressões de obras literárias que os alunos revelaram nas suas produções escritas. Este gráfico evidencia como os alunos mobilizam e incorporam o repertório linguístico das obras trabalhadas em sala de aula, refletindo o impacto da exploração literária no desenvolvimento lexical e expressivo dos textos.

Gráfico 4

Número de apropriações de vocabulário/expressões das obras literárias



O gráfico 3 ilustra a evolução dos alunos na capacidade de descrever ou caracterizar as personagens e o espaço narrativo ao longo das produções escritas. Nota-se uma progressão significativa nesse critério ao longo das diferentes produções. Nas P.E 1 e P.E 2, observa-se que a maioria dos alunos ainda não incorporava descrições detalhadas sobre personagens ou cenários nos seus textos, como evidenciado pelo maior número de respostas "Não" em comparação com as respostas "Sim". Para evidenciar isto, é possível observar as seguintes transcrições "O cavalo. Era uma vez um cavalo chamado Tiogo que gostava muito de andar na floresta com o amigo chamado Andre eles forão brincar e ão fim do dia eles foram para casa."-1ª P.T. A.8) "A aranha foi de férias. Era uma vez uma aranha chamada Maria que foi para o México. Nas férias encontrou uma aranha e apaixonou-se ao fim do dia voltaram para Portugal e viveram feliz para cempre."- 1ª P.T. A.11, que evidenciam um exemplo do referido anteriormente. Esse cenário começa a mudar na P.E 3, onde há um equilíbrio maior entre os alunos que conseguem descrever os elementos narrativos e aqueles que ainda apresentam dificuldade, assim como é observado no seguinte exemplo "À caça do elefante. Certo dia, o Vicente que era grande e com cabelo castanho e a eva que era baixa e tinha cabelo amarelo. Mais tarde, eles foram à caça de um elefante passaram pela uma praia com muita areia. Depois passaram pelo zoo muitos animais e encontraram um elefante e caçaram o elefante grande. 3ª P.T. A.11., que demonstra o texto da mesma aluna do exemplo anterior, mas que por esta altura já é capaz de descrever a sua personagem e o espaço onde ocorre a sua narrativa. A mudança mais expressiva ocorre na P.E 4, onde há um crescimento notável no número de alunos que passaram a incluir descrições de personagens ou espaço.

Esse padrão de melhoria mantém-se nas produções seguintes, sendo mais evidente na P.E 6, onde a maioria dos alunos demonstra domínio dessa competência, e o número de respostas "Não" reduz-se drasticamente. Um exemplo deste fato é observável no seguinte exemplo “O urso e o morcego. Era uma vez um urso e um morcego tinha um nariz vermelho e pequeno. Numa manhã, almosaram pizza e sumo de laranja depois apareceu o cão e comeu o bolo. Foram de avião a sua casa.” 6ª P.T. A.11”, que demonstra o exemplo de um aluno que ao longo de todas as produções ainda não desenvolvia esta tarefa e ao longo do seu percurso foi melhorando, sendo que na última produção textual já foi capaz de o desenvolver. Essa evolução indica que, ao longo das atividades propostas, os alunos desenvolveram uma maior consciência sobre a importância da caracterização na construção de um bom texto narrativo. A progressiva incorporação de descrições reforça a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas, mostrando que a leitura e a exploração das obras literárias foram fundamentais para aprimorar essa competência nos alunos. Já a análise do gráfico 4, complementa esta evolução ao demonstrar o crescimento no número de apropriações de vocabulário e expressões específicas das obras literárias. Podemos observar uma clara evolução no uso de vocabulário e expressões ao longo das seis produções, evidenciando o impacto da exploração de obras literárias para a infância no desenvolvimento da escrita narrativa. Na primeira produção, apenas dois alunos demonstraram apropriações de vocabulário mais elaborado, o que é esperado em estágios iniciais de aprendizagem, onde as produções tendem a ser mais simples e limitadas em termos de repertório linguístico. Um exemplo disso é a expressão “era muito fofo e bem-comportado” (P.E. A.19), que o aluno utiliza na sua produção após ter ouvido a contagem da história “Sei de uma velha...”. A partir daí, notou-se um crescimento gradual no número de alunos que começaram a usar um vocabulário mais rico e expressões mais diversificadas das obras literárias. Esse aumento, de produção para produção, reflete a evolução do desenvolvimento linguístico dos alunos, impulsionado pela exposição contínua à literatura para a infância. A segunda produção já mostrou um pequeno aumento, com 3 alunos a incorporar vocabulário e expressões mais diversificadas. Nesta produção não apenas utilizam palavras ouvidas na história, mas também expressões utilizadas na mesma como evidencio seguidamente, “Alto lá! Quem vens ver à selva?” (P.E. A.2) e “andaram para cá e para lá, para longe...” (P.E. A.14.) Embora o crescimento tenha sido modesto, este indica uma adaptação gradual ao processo de apropriação lexical, à medida que os alunos começam a explorar mais ativamente a linguagem e as diferentes formas de expressão presentes nas obras de educação literária.

Já na terceira produção, a evolução tornou-se mais evidente, com 8 alunos a utilizar um vocabulário mais amplo e expressões mais sofisticadas. Exemplos disso são “Foram ao parque com erva ondulante” (P.E. A.2.), “...tiveram uma ideia genial, ir à caça das borboletas...” (P.E. A.15.), são estes exemplos de alunos que já utilizam outro tipo de vocabulário para caracterizar o espaço onde ocorre a narrativa. Este aumento significativo reflete a consolidação das aprendizagens, com os alunos já a conseguir integrar palavras mais complexas e diversificadas nas suas produções, o que contribui para tornar as suas narrativas mais expressivas e ricas. A partir da quarta produção, com 9 alunos a demonstrar o uso de vocabulário avançado, podemos perceber que a exploração literária começou a ter um impacto sólido e consistente na escrita dos alunos. A continuidade da prática da escrita e a exposição a diferentes gêneros literários permitiram aos alunos integrar essas novas palavras de forma mais fluida e natural nas suas produções, um exemplo disso é ““a Ariel dava um beijinho e transformava-se...” (P.E. A.6.), “...tinha uma boca sorridente...” (P.E. A.19.) o que demonstra não apenas a ampliação do vocabulário, mas também o amadurecimento na capacidade de usá-lo de maneira criativa e precisa. Na quinta produção, o número de alunos que demonstraram apropriações sofisticadas manteve-se em 9, sugerindo que a evolução no vocabulário já estava bastante consolidada, mas com um foco na estabilização e aperfeiçoamento das habilidades. Os alunos estavam agora a utilizar suas novas aquisições linguísticas com maior segurança e coerência, tornando as suas narrativas mais ricas em termos de conteúdo. Exemplos de vocabulário mais sofisticado incluem “Quando a abelha chegou à casa da sua futura esposa...” (P.E. A.3), “... constrói um tronco para alcançares... (P.E. A.19.). Por fim, na sexta produção, o número de alunos que demonstraram apropriações avançadas subiu para 10, evidenciando a maturação e o domínio do vocabulário adquirido ao longo do processo. A escrita tornou-se mais complexa, com o uso de expressões variadas e adequadas ao contexto, o que resultou em narrativas mais envolventes e detalhadas. Exemplos desta ação “.... ao fim do dia, cheios de alegria...” (P.E. A.17) e “... que era um menino muito aventureiro...” (P.E. A.8.)

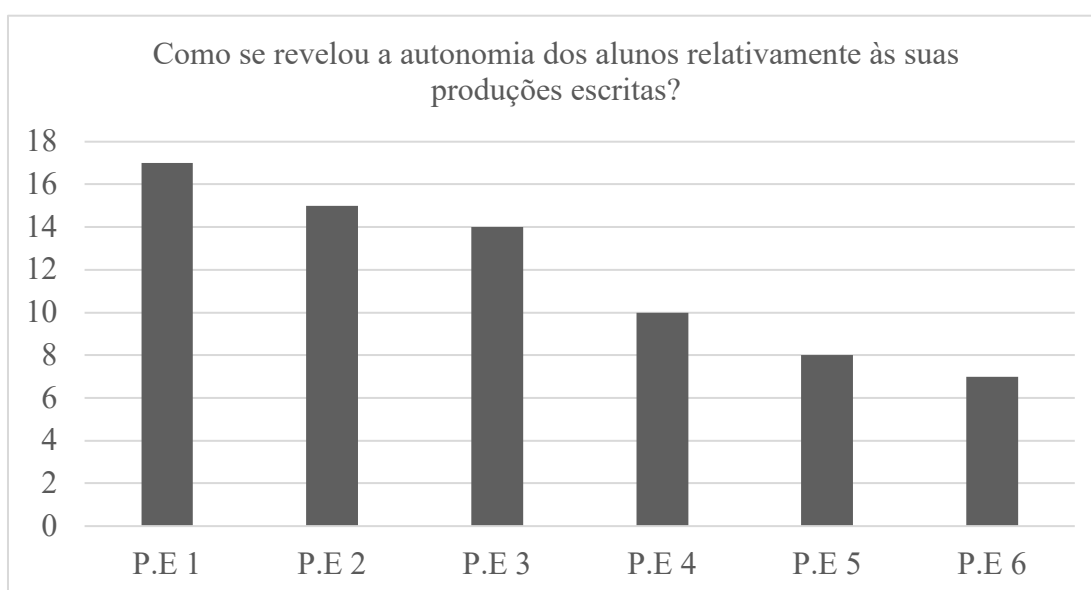
Em resumo, ao longo das seis produções, e assim como referimos anteriormente, houve uma evolução clara e consistente no número de alunos que se apropriaram de vocabulário mais sofisticado e expressões mais complexas revelando que a exploração de obras de literatura para a infância teve um impacto profundo no desenvolvimento dos alunos, não só em termos de produção textual, mas também no aprimoramento da sua consciência

linguística e na capacidade de organizar narrativas. Esses resultados evidenciam que a literatura para a infância pode ser um instrumento poderoso para estimular a escrita de textos narrativos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Para além do que é observado anteriormente, ao longo do desenvolvimento deste projeto, podemos observar uma evolução significativa nas competências de escrita dos alunos da turma do 2.º ano. Desde o início, demonstraram um grande empenho e motivação para enfrentar os desafios propostos quer nas fichas de leitura quer nas atividades/conversas desenvolvidas na exploração dos livros, encarando cada etapa do processo com entusiasmo e motivação em querer participar e envolverem-se. Através do trabalho sistemático e progressivo, foi possível notar um crescimento contínuo nas suas produções textuais dos alunos, é evidente a evolução dos alunos no processo de escrita com o passar das semanas. À medida que as sessões avançavam, os alunos começaram a escrever textos cada vez mais extensos e ricos em conteúdo. Assim como evidenciado anteriormente, uma das evidências observada foi a apropriação do vocabulário e de expressões presentes nas obras literárias exploradas em sala de aula, um dos aspetos mais evidentes deste progresso. De forma natural, passaram a incorporar novas palavras nos seus textos, o que contribuiu para o aumento do seu capital lexical e para a construção de narrativas mais diversificadas e interessantes. Este desenvolvimento vai ao encontro do que defende Neumann et al. (2021), ao referirem que a exposição frequente a textos literários enriquece o repertório lexical das crianças e potencia a sua criatividade na escrita. Este progresso reflete a eficácia da exploração de obras de literatura para a infância como um meio de estimular o desenvolvimento da escrita narrativa, proporcionando aos alunos um repertório linguístico mais amplo e a capacidade de expressar as suas ideias de forma mais criativa e detalhada. O aumento no número de apropriações ao longo do tempo também demonstra que, com a prática e o incentivo à leitura e escrita, os alunos conseguem não apenas expandir o seu vocabulário, mas também utilizá-lo de forma mais eficiente e expressiva. Uma outra observação/evolução mais marcante foi a resposta à quarta questão orientadora desta investigação onde observámos o aumento da autonomia dos alunos na produção textual, necessitando cada vez menos da intervenção do adulto para desenvolver esta tarefa. Inicialmente, a escrita ocorria apenas nas atividades propostas em sala de aula, mas, com o tempo, começaram a escrever espontaneamente, mesmo fora do contexto escolar. Relataram que, em casa, davam continuidade à escrita de histórias e utilizavam materiais e livros próprios para se inspirarem. É possível ver nos anexos (Tabela 9) o registo do número de

pedidos/interjeições dos alunos durante as suas produções escritas. Com isto, pudémos observar ainda que a melhoria da ortografia foi notória aliada à sua autonomia. Com o decorrer do projeto, os alunos escreveram cada vez mais e com menos erros ortográficos, demonstrando uma maior consciência fonológica e ortográfica. Seguidamente apresentamos o gráfico que revela a evolução da autonomia dos alunos durante o processo de escrita dos seus textos.

Gráfico 5

Número de pedidos/interjeições dos alunos durante as suas produções escritas.



Ao observar a diminuição do número de pedidos de ajuda dos alunos de uma produção para a outra, notamos uma tendência clara de diminuição o que revela maior autonomia por parte dos alunos. A 1ª produção começa com 17 pedidos de ajuda, o que é esperado numa fase inicial, onde os alunos ainda estão a familiarizar-se com o processo de escrita e com as expectativas do exercício. Neste momento, é comum que eles precisem de mais suporte, seja em relação à estrutura do texto, ao vocabulário, ou mesmo à organização das ideias. Nesta fase existiram pedidos de ajuda com interjeições do género “A.3- “...na parte do desenvolvimento temos de escrever o quê?”, que revela ainda alguma imaturidade natural para esta fase por parte dos alunos no processo de escrita. Para além deste exemplo existiram alguns pedidos de ajuda do género “A.18- “Como se escreve músculos?”, sendo pedidos de ajuda para a fase de escrita correta e não tanto a ver com a estrutura do texto. Na 2ª produção, o número de pedidos diminui para 15, indicando um pequeno progresso. Embora os alunos ainda dependam de assistência, a redução no número de pedidos sugere que, à medida que avançam no processo de escrita, começam

a sentir-se mais confiantes e mais autônomos ganhando algum controle sobre as estratégias de escrita. Nesta fase existiram pedidos de ajuda do gênero “A.6- “Como é que eu começo no fim da história a conclusão?””, que revela alguma preocupação por parte dos alunos na estrutura do texto e em respeitar aquilo que é pretendido. Esta diminuição continua na 3ª produção, com 14 pedidos de ajuda, mantendo a tendência de redução, embora o número não tenha diminuído de forma drástica. Este progresso pode ser atribuído ao processo de familiarização com as habilidades exigidas na escrita narrativa, à medida que os alunos continuam a trabalhar nas suas produções e a interiorizar os conceitos aprendidos. Já na 4ª produção escrita, o número de pedidos de ajuda sofre uma queda mais significativa, com 10 pedidos de ajuda. Nesta fase o pedido de ajuda tem mais a ver com os erros ortográficos como é o exemplo “A.14- “Como é que eu escrevo o nome se é menina...”. Isso indica um aumento considerável na autonomia dos alunos, que, após a prática de escrever e a reflexão sobre seus textos, começam a identificar e resolver por conta própria problemas de vocabulário, estrutura e fluência na escrita. A 5ª produção mostra uma nova diminuição, com 8 pedidos de ajuda. Esse número reforça a ideia de que, com o tempo, os alunos vão desenvolvendo a confiança necessária para redigir sem tantas interações com o professor. Nesta fase os pedidos de ajuda centram-se mais na aprovação das suas ideias e não tanto na própria estrutura do texto assim como observável no exemplo “A.13- “Como é que se escreve leopardo?”. A contínua prática de escrita, aliada à leitura de textos literários, tem contribuído para a formação de um repertório mais rico e uma maior capacidade de resolver dificuldades de forma independente. Finalmente, na 6ª produção, o número de pedidos de ajuda diminui ainda mais, com 7 pedidos, sendo estes pedidos de ajuda a ver com pormenores dos seus textos assim como observável na tabela 9 colocada em anexos. Este é um reflexo claro de que os alunos, ao longo do processo, se tornaram mais independentes e competentes na sua escrita. A diminuição progressiva dos pedidos de ajuda evidencia que os alunos adquiriram maior autonomia, tornando-se mais capazes para lidar com os desafios linguísticos e estruturais de forma autônoma. Desta forma, a diminuição constante do número de pedidos de ajuda ao longo das produções escritas reflete o crescimento da confiança e da autonomia dos alunos. A redução dos pedidos sugere que, à medida que os alunos se familiarizam com as exigências da escrita e as estratégias de construção de textos, tornam-se mais independentes e capazes de produzir as suas narrativas de forma mais autônoma. Essa evolução é um indicador de que o processo de aprendizagem e a exploração de obras literárias para a infância não só estimulam a escrita narrativa, mas

também ajudam a desenvolver a autonomia linguística e a confiança dos alunos na sua capacidade de escrever de maneira eficaz. Para além disso, os alunos passaram a estruturar melhor os seus textos, organizando as suas ideias em parágrafos e respeitando as regras de pontuação. No início do projeto, muitos escreviam frases soltas sem grande coesão, mas, progressivamente, foram construindo textos mais estruturados, com uma clara introdução, desenvolvimento e conclusão. Desta forma e depois da exposição de todos os fatores abordados anteriormente, os resultados deste projeto revelam que a exploração da literatura para a infância no contexto escolar contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita das crianças. A progressão observada nos alunos confirma a relevância desta abordagem pedagógica, promovendo a aquisição de competências fundamentais para o seu percurso académico e estimulando o prazer pela escrita.

Com base nos gráficos observados e nas observações dos anexos fornecidos, podemos concluir que houve uma evolução significativa no desenvolvimento dos alunos ao longo do período de estudo, particularmente no que diz respeito à produção textual e ao desenvolvimento da consciência linguística, elementos-chave para a escrita de textos narrativos. No primeiro gráfico, que reflete a evolução da produção textual dos alunos, podemos observar uma clara melhoria na quantidade e qualidade dos textos escritos. Inicialmente, os alunos apresentaram dificuldades em estruturar as suas ideias de forma coesa, com textos mais curtos e simplificados. Contudo, ao longo do tempo, a prática contínua de escrita e a exploração de obras literárias para a infância, especialmente aquelas que estimulam a imaginação e a criatividade, resultaram num aumento significativo na complexidade das produções. Os textos começaram a apresentar uma maior coesão textual, com frases mais bem elaboradas e narrativas mais desenvolvidas. Esse progresso está diretamente relacionado com a exploração de diferentes obras e ao incentivo à criatividade que estas proporcionaram quando estudadas em sala de aula. O segundo gráfico, que aborda o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, demonstra um crescimento notável no uso correto da gramática. Antes da intervenção, as produções apresentavam erros frequentes e pouca atenção aos aspetos formais da língua. No entanto, com o tempo e o constante envolvimento com as obras, os alunos passaram a aplicar de forma mais precisa as regras gramaticais e ortográficas, refletindo um maior entendimento da língua e das suas normas. A literatura para a infância desempenhou um papel crucial nesse processo, pois ao ser exposta a diferentes estilos de escrita e

vocabulários variados, a consciência linguística dos alunos foi naturalmente aprimorada. Já o terceiro gráfico e quarto gráfico revelam a melhoria na organização das ideias e na estrutura narrativa dos textos. Inicialmente, os alunos tinham dificuldade em construir narrativas coerentes, com uma clara introdução, desenvolvimento e conclusão. Contudo, com o estímulo à leitura de obras literárias, houve uma evolução visível na capacidade dos alunos de organizar as suas narrativas de forma mais estruturada. As histórias começaram a apresentar uma linha narrativa mais clara, com personagens bem definidas e conflitos/aventuras mais elaboradas, elementos essenciais para a construção de um texto narrativo de qualidade. Por fim, o quinto gráfico demonstra um melhoramento na autonomia dos alunos, uma vez que ao longo do desenvolvimento das sessões os alunos encaravam o processo de escrita de forma mais leve, sem recorrer tanto ao auxílio do adulto para a realização das suas produções escritas.

Conclusões

Ao longo do projeto, procuráramos promover e analisar o desenvolvimento das competências de escrita e autonomia dos alunos do 2.º ano, com ênfase na utilização de obras de educação literária enquanto recurso pedagógico. As intervenções realizadas, focadas em práticas de leitura e de escrita, mostraram efeitos positivos significativos no desempenho dos alunos, tanto no que se refere à qualidade dos textos quanto à consciência linguística e à capacidade de organização narrativa. Os resultados desta investigação evidenciam uma evolução significativa nas competências de escrita dos alunos, particularmente no que diz respeito à organização textual, ao uso de vocabulário mais elaborado e ao desenvolvimento de autonomia na produção escrita. A prática sistemática de escrita, aliada à exploração de obras de educação literária, demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover o progresso da escrita narrativa dos alunos do 2.º ano. Este progresso é assinalável e suportado por estudos que indicam que o ensino estruturado da escrita narrativa, aliado à leitura de modelos literários de qualidade, favorece o desenvolvimento da organização textual (Myhill, 2021). Além disso, a crescente apropriação de vocabulário, a melhoria da ortografia e a diminuição progressiva da dependência de ajuda externa confirmam o impacto positivo da abordagem pedagógica adotada. Também se verificou uma mudança comportamental nos alunos, refletida no entusiasmo crescente pela escrita e na iniciativa de escrever fora do contexto escolar. Esta mudança revela o impacto positivo da literatura no despertar pelo gosto pela escrita e está

alinhada com os estudos de Cremin et al. (2019), que destacam a importância da leitura literária para o desenvolvimento da autonomia e do prazer pela escrita desde tenra idade.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar a relação significativa entre a exploração de obras de educação literária e o desenvolvimento das habilidades de escrita narrativa dos alunos. A questão orientadora desta investigação, "De que forma pode a exploração de obras de literatura para a infância estimular a escrita de textos narrativos?", foi fundamental para guiar os objetivos da pesquisa e para investigar como a leitura e a análise de textos literários podem influenciar o processo de escrita.

A análise das produções escritas e os dados recolhidos sobre a evolução dos alunos indicam-nos que, de facto, a exploração literária exerce um impacto positivo na escrita narrativa. Um dos primeiros indicadores observados foi o aumento no número de apropriações de vocabulário e expressões utilizadas pelos alunos nas suas produções. Ao longo das seis produções, a exposição à literatura não apenas enriqueceu o vocabulário dos alunos, mas também os ajudou a compreender a estrutura de textos narrativos, como a organização da história, a construção de personagens e o desenvolvimento de temas, aspetos apontados por Almeida e Silva (2021) como estruturantes da competência narrativa.

Além disso, o trabalho de Almeida & Silva (2021) reforça que a literatura para a infância oferece aos alunos a oportunidade de explorarem mundos imaginários e complexos, o que, por sua vez, estimula a criatividade e a capacidade de construir narrativas próprias. Essa exploração é essencial para o desenvolvimento da escrita, uma vez que as histórias que os alunos leem servem como um ponto de partida para as histórias que eles mesmos começam a criar. Assim, as obras de educação literária desempenham um papel fundamental na formação de escritores, estimulando não apenas a capacidade técnica, mas também a criatividade e a expressão pessoal. Esses resultados são corroborados pela literatura existente, que destaca o papel fundamental da literatura para a infância no desenvolvimento da escrita e da linguagem. De acordo com Langer (2020), a leitura de obras literárias para a infância oferece aos alunos modelos de narrativas bem estruturadas, personagens complexos e linguagens diversificadas, permitindo-lhes refletir e aplicar esses elementos nas suas próprias produções.

A par do progresso observado relativo à qualidade textual das narrativas, verificou-se uma progressiva ampliação do repertório lexical dos alunos, refletindo um amadurecimento na sua capacidade de criar narrativas mais ricas e detalhadas. Esse

aumento está diretamente ligado com o contato com uma literatura diversificada e desafiadora, que proporcionou aos alunos a apropriação de vocabulário mais vasto e a oportunidade de o usar de forma criativa nas suas próprias produções.

Além disso, a diminuição no número de pedidos de ajuda ao longo das produções também mostrou que a literatura para a infância estimula a autonomia durante o processo da escrita. Na primeira sessão, os alunos ainda dependiam bastante de orientação, mas, à medida que progrediram, nas sessões seguintes, houve uma queda significativa do número de pedidos de ajuda. Isto indica que, ao longo do processo, os alunos não apenas se familiarizaram com as exigências da escrita narrativa, mas ainda desenvolveram uma maior confiança na sua capacidade de se expressarem através da escrita. Essa evolução é consistente com a ideia de que a prática constante e a imersão em textos literários oferecem aos alunos as ferramentas necessárias para uma escrita mais autónoma e expressiva (Cameron, 2020).

Para Almeida & Silva (2021) a literatura para a infância oferece aos alunos a oportunidade de explorarem mundos imaginários e complexos, o que, por sua vez, estimula a criatividade e a capacidade de construir narrativas próprias. Essa exploração é essencial para o desenvolvimento da escrita, uma vez que as histórias que os alunos leem servem como um ponto de partida para as histórias que eles mesmos começam a criar. Assim, as obras de educação literária desempenham um papel fundamental na formação de escritores, estimulando não apenas a capacidade técnica, mas também a criatividade e a expressão pessoal.

A partir desta investigação seria interessante explorar o impacto da utilização de diferentes tipos de texto (como poesia, textos informativos...) no processo de escrita dos alunos. Além disso, seria relevante investigar o papel da tecnologia na promoção da escrita criativa alinhando-se com perspectivas recentes sobre as potencialidades de utilização de recursos digitais no processo de escrita aliado à exploração de obras literárias. Como destaca Fernando Azevedo (2024), a escrita criativa é um processo que beneficia significativamente do contacto com múltiplos géneros textuais e da mediação tecnológica, pois estes promovem a construção ativa de sentido e a apropriação crítica dos textos pelos alunos. Esta investigação revela que a literatura para a infância tem um poder imenso, não apenas no desenvolvimento linguístico, mas também na formação do pensamento criativo dos alunos. Ao explorar diferentes histórias e universos, os alunos aprendem a estruturar as suas próprias ideias de maneira mais complexa e estruturada.

Observando as produções dos alunos, percebemos que, ao longo do tempo, a literatura não só lhes proporcionou uma maior confiança na escrita, mas também os motivou a experimentar diferentes estilos narrativos, explorando temas mais variados e desenvolvendo personagens mais profundas e interessantes.

Em termos de implicações pedagógicas, os resultados deste estudo sugerem que a utilização de obras literárias para a infância deve ser uma prática regular no desenvolvimento de habilidades de escrita em contextos escolares. O uso contínuo de literatura para a infância enquanto ferramenta pedagógica pode ser altamente eficaz para estimular a criatividade e a expressividade dos alunos, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado.

Uma das limitações sentidas durante a investigação foi a dificuldade de conciliar as funções de professora e investigadora no decorrer da mesma. Por vezes, nem sempre foi fácil conciliar estes dois papéis uma vez que se procurou auxiliar os alunos durante as sessões e, ao mesmo tempo, garantir a recolha de dados, nomeadamente através da gravação áudio e de registo de notas de campo.

Apesar disso, o desenvolvimento desta investigação possibilitou o abrir as asas para a importância desta forma de explorar a escrita e do papel do professor no desenvolvimento de competências discursivas. A implementação de diversas estratégias e dinâmicas produziu aprendizagens de sucesso e resultou numa maior motivação e empenho por parte dos alunos no decorrer das tarefas de escrita. Em suma, é importante salientar o valor que as investigações têm na formação profissional de um futuro docente, uma vez que estas permitem continuar a progredir nos seus conhecimentos e a refletir sobre as melhores práticas a utilizar em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2014). *Investigação qualitativa em educação: A construção do conhecimento científico*. Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., & Ruquoy, F. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Alçada, I. (2019). *Ler e escrever na primeira infância: caminhos para a literacia*. Porto Editora.
- Almeida, A., & Silva, R. (2021). *A literatura infantil como motor da escrita criativa*. Porto Editora.
- Almeida, D. R. de. (2021). *Literatura infantil e formação de leitores: Novos horizontes para a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Goiás.
- Alves, J., & Roldão, M. (2018). Articulação curricular. O que é? Como se faz? *Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores*, 27(1), 7–10.
- Amaral, M. L. (1983). *Criança é criança: Literatura infantil e seus problemas* (4ª ed.). Vozes.
- Babo, L., & Andrade, A. I. (2021). *Oficinas de escrita: Práticas de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo*. Texto Editores.
- Balça, Â. (2023). A formação de crianças leitoras: A família como mediadora de leitura. In J. P. Silva & M. R. Oliveira (Orgs.), *Leitura e educação: Desafios e práticas no contexto atual* (pp. 45–59). Editora ABC.
- Balça, Â. (2024). Las prácticas literarias digitales y su abordaje interdisciplinar desde la formación literaria. In A. L. Neto, C. Anjos, & E. Tavares (Orgs.), *Literatura y prácticas digitales: Una mirada interdisciplinar alrededor de la formación literaria* (pp. 13–29). Octaedro.
- Baptista, M. J., Silva, A. R., & Gomes, T. L. (2011). *A leitura e a escrita no processo de aprendizagem*. Editora Acadêmica.
- Barbosa, A. (2008). *Leitura orientada: Práticas de mediação na sala de aula*. Plátano Editora.
- Barbosa, A. (2008). Leitura orientada: Uma estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 45–56.

- Barros, L. (2014). *A leitura como projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Barros, M. (2014). *O papel dos mediadores na formação de leitores*. Edições Colibri.
- Bettelheim, B. (1976). *Psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, A. (2011). *Texto narrativo e texto dramático no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro
- Borges, I. (2011). *A narrativa no ensino básico: Ler, compreender, escrever*. Plátano Editora.
- Brito, R., & Baltazar, I. (2021). *Carta de princípios éticos* [Documento não publicado]. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, ISEC Lisboa.
- Burns, A. C., Smith, D., & Taylor, H. (2024). Modelling as an institutional component of writing pedagogy in the upper primary school. *Journal of Writing Research, 16*(1), 45–68.
- Cameron-Faulkner, T., Noble, C., Lieven, E., & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(6), 1878–1895.
- Cancela, R. (2025). *Sei de uma velha que engoliu uma mosca* (C. Giovani, il.). The Poets and Dragons Society.
- Cardoso, P. (2020). *A importância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento*. Porto Editora.
- Carvalho, J. (2013). *A escrita na escola: Uma visão integradora* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho).
- Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Revista Interações, 7*(19), 219–237.
- Correia, C. (2013). *Escrita criativa e leitura orientada no 1.º ciclo: Estratégias para desenvolver competências linguísticas*. Edições Asa.
- Cortesão, L., & Pinto, M. O. (2019). Contributos para uma didática da escrita académica no ensino superior: Um percurso centrado no artigo científico. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso académico: Uma área disciplinar em*

- construção* (pp. 153–181). CELGA-ILTEC/Universidade de Coimbra, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria.
- Cremin, T., Myhill, D., & Oliver, L. (2019). The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2702.
- Cunha, C., & Galindro, P. (2011). *O Cuquedo*. Livros Horizonte.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2024). *Plano Nacional de Educação para a Prática: Brochuras de conselhos sobre a consciência linguística*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Português – 1.º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais: Português - 2.º ano*.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2009). *Plano Nacional de Ensino do Português: Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical* [Brochura]. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication, 28*(2), 122–128.
- Felício, H., & Silva, C. (2015). A formação de professores do 1.º ciclo do ensino fundamental e os contributos do Projeto Curricular Integrado: Esboço de uma parceria Brasil-Portugal. *Revista PESQUISEUC, 309-331*
- Ferreira, A. (2015). *A escrita na infância: Práticas e desenvolvimento*. Edições Pedagógicas.
- Ferreira, C. A. (2010). *Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho* (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s/d). *A criança e o livro : aspectos psicológicos, pedagógicos e literários*. Livros Horizonte.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2013). Teaching writing to young children: A national survey of instructional practices. *Reading and Writing, 26*(5), 1–27.
- Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2012). Informing writing: The benefits of formative assessment. *Perspectives on Language and Literacy, 38*(2), 2–8.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17–30). Sage.

- Kaercher, G. E. (2011). *Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. [Dados da publicação incompletos]*.
- Kulot, D. (2013). *O pequeno Crocodilo e o amor de uma vida*. Kalandraka
- Lazana, V. (2020). *Articulação curricular horizontal: um estudo sobre o ensino de inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
- Leite, O. S. L., & Duarte, J. B. (2007). Aprender a ler o mundo: Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 41–58.
- Machado, T. A. M. (2012). *A escrita criativa no 1.º ciclo do ensino básico: contributos para a motivação dos alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório U.M.
- Manceau, É. (2022). *Monstro*. The Poets and Dragons Society.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura: Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora.
- Marques, R. (1986). Literatura infantil: raízes e definições. *Cadernos de Estudo*, 14, 7–20.
- Mejuto, E. (2004). *A casa da mosca fosca* (S. Mora, Ilust.). Kalandraka.
- Monteiro, M., & Pombo, V. (2018). *Oficinas de escrita: Práticas narrativas no 1.º ciclo*. Edições Afrontamento.
- Mouraz, A., Martins, J., & Vale, [Inicial do(s) nome(s)]. (2014). *Atividades de enriquecimento curricular: Qual o sentido da mudança?* Universidade do Porto.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278.
- Neto, A. L. R. (2019). *O desenvolvimento das competências narrativas em torno do livro para a infância no contexto de creche e de jardim de infância* (Relatório de investigação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, C. M. P. (2013). *Estratégias de abordagem à escrita criativa em educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores
- Oliveira, C. (2011). A importância da leitura na infância: Perspetivas de educadores de infância. *Revista de Educação*, 34(2), 123–137.

- Pacheco, J. A. (2005). *Currículo: Teoria e construção*. Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). Etapas de uma estratégia de resolução de problemas. *Cadernos para a Ciência*, 21, 169–172.
- Pereira, C., & Balça, Â. (2019). Educação literária na escola: A importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. In J. A. Silva & M. R. Lopes (Orgs.), *Ensino da literatura: Desafios e possibilidades no contexto escolar* (pp. 112–130). Livros Horizonte.
- Pudelko, M., & Legros, J. (2000). *A aprendizagem da escrita*. Universidade Aberta.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre literatura para a infância*. Alfragide: Caminho.
- Rato, V., & Ramalho, S. (2019, abril). *A interdisciplinaridade entre o português e a História e Geografia de Portugal* [Comunicação apresentada em conferência]. Lisboa, Portugal.
- Reis, M. A. F. da C. (2014). [Título da dissertação não disponível] [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Rocha, R. R. da. (2015). *Letramento literário: do ensino de leitura à literatura*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais), Universidade de Brasília.
- Rosen, M., & Oxenbury, H. (2004). *Vamos à caça do urso*. Editorial Caminho.
- Santos, J. D., & Molina, A. A. (2016). Literatura infantil e educação: contar histórias e formar leitores. *Travessias*, 10(3), e15072.
- Silva, M., & Pereira, L. (2021). *Ler e escrever com criatividade: Propostas para o ensino da língua portuguesa*. Almedina.
- Silva, P. (2014). *A importância da literatura infantil no desenvolvimento da imaginação da criança*.
- Silva, P. A. (2012). *Segredos & enredos: A importância da leitura infantil no desenvolvimento da imaginação da criança*. Coimbra.
- Silva, R., & Morgado, J. C. (2019). *Currículo, diferenciação pedagógica e inclusão: Práticas e perspectivas*. Edições Afrontamento.
- Silva, R., & Pinto, L. (2020). *Literacia e desenvolvimento: Práticas integradas de leitura e escrita*. Editora Universitária.
- Sim-Sim, I. (2007). *Aprender a ler, aprender a compreender*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Viana, F., & Duarte, I. (2017). *Aprender a ler e a escrever: Perspetivas e recomendações*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Soares, M. (2017). *Ler e escrever: problemas e soluções*. Porto Editora.
- Simões, A. (2012). *A escrita com propósito no 1.º ciclo: Práticas que motivam*. Porto Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Tolchinsky, L. (2021). Linguistic patterns of spelling of isolated words to dictation and text-composing in Catalan across elementary school. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 183–198.
- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes*, (10), 26–29.
- Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Encontro Nacional de Investigadores em Leitura Literatura Infantil e Ilustração, 3º - Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Viana, F., & Martins, A. F. (2012). *Ensino da escrita no 1.º ciclo: Estratégias e práticas*. Edições Colibri.

Anexos

Anexo A

Análise Produção Escrita 1

Aluno	Registo descritivo	Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?	-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?	Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?
A.1	O aluno A.1 escreve o texto demonstrando grandes dificuldades no processo de escrita, não respeitando o que é pretendido.	Não	Não	Não
A.2	O aluno A.2 escreve o texto demonstrando grandes dificuldades no processo de escrita, não respeitando o que é pretendido nem as partes do texto narrativo	Não	Não	Não
A.3	A A.3 escreve o texto de forma autónoma, respeitando as partes do texto narrativo, mas não corresponde aos restantes objetivos.	Sim	Não	Não

A.4	A A.4 escreve o texto com alguma dificuldade, recorrendo muitas vezes à ajuda do adulto. Não respeita as partes do texto narrativo, mas caracteriza a personagens ainda que de forma breve (“aranha bonita” - P.T. A.4)	Não	Não	Sim
A.5	A A.5. aluna escreve um texto com bastante pertinência respeitando o tema e as partes do texto narrativo.	Sim	Sim	Não
A.6.	O A.6. escreve um texto com alguma dificuldade, baralhando as informações, apesar disto descreve as personagens e respeita o tema pretendido.	Não	Sim	Sim

A.7.	<p>O aluno A.7. descreve as personagens com bastante clareza (“ela é gorda e os pelos são pretos” P.T. A.7) e respeita as partes do texto narrativo.</p>	Sim	Sim	Sim
A.8.	<p>O A.8 respeita as partes do texto narrativo, desenvolvendo parágrafos entre as mesmas. Utiliza adjetivos (ouvidos na história) para descrever a personagem da sua própria história.</p>	Sim	Sim	Sim
A.9.	<p>O A.9. apesar de respeitar as partes do texto, escreve com alguma dificuldade não correspondendo ao tema que é pretendido.</p>	Sim	Não	Não

A.10.	A A.10. escreve com facilidade sem grande intervenção do adulto, respeita o tema pretendido, mas não respeita as partes do texto narrativo baralhando as suas ideias.	Não	Sim	Não
A.11.	A A.11 escreve um texto bastante curto, não respeitando nem o tema nem as regras da escrita do texto narrativo.	Não	Não	Não
A.12.	O A.12 escreve com alguma dificuldade, recorrendo muitas vezes à intervenção do adulto.	Não	Não	Não
A.13	A A.13. escreve o texto, mas baralha as ideias não respeitando a caracterização da personagem da sua história.	Sim	Sim	Não
A.14	A A.14 escreve com bastante facilidade, recorrendo a adjetivos utilizados na ficha de leitura.	Sim	Sim	Sim

A.15	O A.15 não respeita o tema, nem descreve as personagens da história.	Não	Não	Não
A.16	O A.16 escreve com muita facilidade, no entanto não respeita nem o tema nem as partes do texto narrativo.	Não	Não	Não
A.17	O. A.17 respeita o tema, mas não descreve as personagens nem respeita as partes do texto narrativo.	Não	Sim	Não
A.18	O A.18 escreve com muita dificuldade necessitando da ajuda do adulto. Este escreve com muitos erros o que dificulta a compreensão do seu texto.	Não	Não	Não
A.19	A A.19 descreve a personagem recorrendo aos adjetivos utilizados na ficha de leitura (“cão fofo e peludo”).	Não	Sim	Sim

A.20	O A.20 escreve o texto sem fazer recurso ao tema pretendido, não conseguindo caracterizar as personagens.	Não	Não	Não
------	---	-----	-----	-----

Anexo B

Análise Produção Escrita 2

Aluno	Registro descritivo	Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?	-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?	Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?
A.1	<p>O aluno A.1 escreve o texto não respeitando o que é pretendido, no entanto já caracteriza a personagem principal (“tem um chifre grande” P.T. A.1) Este ainda não utiliza qualquer sinal de pontuação nas suas produções escritas. Este ainda utiliza muito pouca pontuação durante a sua produção...</p>	Não	Não	Sim
A.2	<p>O aluno A.2 escreve o texto, não respeitando o que é pretendido no enunciado e apresenta muitos erros ortográficos (P.T. A.2- “com segui...”)</p>	Não	Não	Não

A.3	A A.3 escreve o texto de forma autónoma, respeitando as partes do texto narrativo, já caracteriza a personagem com recurso à ficha de leitura (“alta e tinha pintas.” P.T. A.3).	Sim	Não	Sim
A.4	A A.4 escreve o texto sem caracterizar a personagem apenas dizendo o nome dela. A aluna escreve com alguma dificuldade, demonstrando escrever “como fala” (P.T. A.4- “Vai de avião com o Cuquedo”.)	Não	Não	Não
A.5	A A.5. aluna escreveu um texto extenso demonstrando muita atenção à caracterização da personagem (“gosta de festas de Natal esta girafa. P.T. A.5)	Sim	sim	Sim

A.6.	O A.6. escreve o texto sem recorrer à caracterização da personagem principal da história. Não utiliza pontuação na sua produção textual.	Não	Sim	Não
A.7.	O aluno A.7. descreve as personagens muita precisão (“grande e tem manchas” P.T. A.7) descrevendo a aventura da personagem com características. Este escreve com muito poucos erros ortográficos apenas apresentando dificuldade em escrever os nomes próprios com letra maiúscula.	Sim	Sim	Sim
A.8.	O A.8 respeita as partes do texto narrativo, mas nesta produção não caracteriza a personagem nem o espaço onde acontece a história.	Sim	Sim	Não

A.9.	O A.9 já respeita as partes do texto narrativo e já desenvolve o que é pretendido no enunciado apresentando um texto coerente e com poucos erros ortográficos.	Sim	Sim	Não
A.10.	A A.10 escreve descrevendo a sua personagem imediatamente (“alta e com manhas” - recurso utilizado para descrever a personagem da história cuquedo em sala de aula anteriormente, logo faz ligação ao que foi abordado na ficha de leitura.	Não	sim	Sim

A.11.	A A.11 escreve um texto bastante simples e curto, não respeitando nem o tema nem as regras da escrita do texto narrativo. Esta apresenta uma caligrafia muito bonita para a faixa etária o que auxilia no momento de leitura do texto.	Não	Não	Não
A.12.	O A.11. escreve com alguns erros ortográficos, baralha as ideias não conseguindo respeitar o que era pretendido.	Não	Sim	Não
A.13	A A.13. escreve sem caracterizar a personagem da sua história. Não utiliza conectores entre partes o que dificulta a leitura.	Não	Sim	Não

A.14	A A.14 escreve um texto mais extenso, recorrendo a adjetivos utilizados na ficha de leitura para caracterizar as suas personagens (“ela era grande e fofa” P.T. A14).	Sim	Sim	Sim
A.15	O A.15 já respeita o tema, no entanto continua sem descrever as personagens da sua história.	Não	Sim	Não
A.16	O A.16 escreve um texto extenso sem recurso a acentuação o que dificulta a leitura.	Não	Sim	Não
A.17	O. A.17 respeita o tema, mas ainda não descreve as personagens.	Não	Sim	Não
A.18	O A.18 escreve com muitos erros o que dificulta a coesão entre ideias.	Não	Não	Não
A.19	A A.19 nesta produção não caracteriza as personagens nem o espaço da sua história, no entanto faz jus ao tema pretendido.	Sim	Sim	Não

A.20	O A.20 escreve o texto sem fazer recurso ao tema pretendido, não conseguindo caracterizar as personagens. Ainda não utiliza conectores entre as partes do seu texto.	Não	Não	Sim
------	--	-----	-----	-----

Anexo C

Análise Produção Escrita 3

Aluno	Registro descritivo	Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?	-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?	Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?
A.1	O aluno A.1 escreve o texto caracterizando as personagens logo na fase da introdução, no entanto baralha as ideias e não estrutura o texto de acordo com as fases do texto narrativo.	Não	Não	Sim
A.2	O aluno A.2 escreve o texto, não caracterizando as personagens, no entanto já recorre ao tema pretendido para desenvolver a sua produção textual. Apesar disto ainda revela muitos erros ortográficos durante a sua produção.	Não	Sim	Não

A.3	<p>A aluna A.3 escreve o texto caracterizando as personagens com muita clareza (“tinha cabelo longo e era muito bonita.” P.T. A.3). Esta escreve textos a cada vez que passa mais extensos e ricos em informação.</p>	Sim	Sim	Sim
A.4	<p>A A.4 escreve o texto sem caracterizar a personagem, no entanto já recorre ao tema pretendido para a sua produção textual e escreve com menos erros. Utiliza ainda alguns conectores entre as suas fases de texto.</p>	Não	Sim	Não
A.5	<p>A A.5. aluna escreve textos cada vez mais extensos, organizados e ricos no que toca ao conteúdo. Cada vez mais caracteriza as personagens com mais características o que enriquece o seu texto.</p>	Sim	Sim	Sim

A.6.	O aluno A.6. já caracteriza a personagem (ainda que de forma breve “menino forte” (P.T. A.6).	Sim	Sim	Sim
A.7.	O aluno A.7. escreve utilizando conectores para iniciar cada parte do seu texto narrativo. Já é capaz de conjugar todos os verbos do texto no mesmo tempo verbal e consegue escrever com poucos erros ortográficos.	Sim	Sim	Sim
A.8.	O A.8 respeita as partes do texto narrativo, caracterizou ambas as personagens com alguma riqueza (P.T. A.8-“tinha camisola vermelha e calças azuis e a menina Eva tinha roupa rosa.”)	Sim	Sim	Sim

A.9.	O A.9 já respeita as partes do texto narrativo, caracteriza as personagens à exceção das outras produções textuais e apresenta um melhoramento significativo na sua caligrafia.	Sim	Sim	Sim
A.10.	A A.10 escreve descrevendo a sua personagem e organizando muito bem as suas ideias ao longo das partes do texto pretendidas.	Sim	sim	Sim
A.11.	A A.11 escreve um texto bastante curto, com erros e sem conectores	Não	Não	Não
A.12.	O A.11. demonstra menos erros na sua produção escrita, no entanto baralha as ideias durante a sua organização nas diferentes partes do texto.	Não	Sim	Não

A.13	A A.13. escreve sem caracterizar a personagem da sua história. Demonstra um texto pouco criativo em comparação com os anteriores.	Não	Sim	Não
A.14	A A.14 escreve um texto mais extenso, recorrendo a adjetivos utilizados na ficha de leitura.	Sim	Sim	Sim
A.15	O A.15 já respeita o tema ainda que de forma confusa. Descreve a ideia de mudança de lugar, no entanto escreve um texto curto e pouco criativo.	Não	Sim	Não
A.16	O A.16 escreve um texto extenso, confuso na sua organização, pouco coeso e deficitário de pontuação o que dificulta a sua compreensão.	Não	Não	Não

A.17	<p>O. A.17 respeita o tema e nesta produção já recorre a adjetivos para caracterizar as suas personagens (P.T. A.17. lobo grande e com nariz enorme”) - revela fazer apropriação da caracterização do urso da história que ouvira em sala de aula.</p>	Não	Sim	Não
A.18	<p>O A.18 apresenta um texto mais extenso, com partes aparentes, no entanto não caracteriza nem as personagens nem os espaços por onde estas passam.</p>	Sim	Não	Não
A.19	<p>A A.19 não descreve as personagens, no entanto, descreve muito bem os acontecimentos que pretende retratar na sua história, faz referência a expressões do livro que tivera a trabalhar em sala de aula.</p>	Sim	Sim	Não

A.20	O A.20 já respeita o tema pretendido para a produção textual, no entanto escreve com bastantes erros o que dificulta a leitura da mesma.	Não	Sim	Sim
------	--	-----	-----	-----

Anexo D*Análise Produção Escrita 4*

Aluno	Registro descritivo	Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?	-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?	Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?
A.1	<p>O aluno 1, revela um aumento na caracterização da personagem do seu texto, enumerando várias características para caracterizar a mesma (“ela era grande, também tinha chifres grandes, era gordo e também comilão” P.T. A.1). Para além disto o aluno demonstra começar a desenvolver parágrafos de forma correta ao longo da sua produção textual.</p>	Sim	Sim	Sim

A.2	<p>A A.2 descreve a sua personagem recorrendo a diversos adjetivos “era grande e estranho, boca grande e olhos grandes.”, para além disto são notórias as partes do texto mesmo que pouco extensas.</p>	Sim	Sim	Sim
A.3	<p>A A.3 escreve com bastante fluidez, inclui sinais de pontuação na sua produção e escreve com muito poucos erros ortográficos. Para além de caracterizar as personagens caracteriza os espaços onde decorre a história recorrendo a elementos ouvidos na história. “planeta verde e com árvores”.</p>	Sim	Sim	Sim

A.4	<p>A A.4 escreve um texto mais extenso comparativamente aos textos desenvolvidos anteriormente, ainda apresenta muitos erros ortográficos, mas já apresenta as partes do texto narrativo e utiliza diversas características para caracterizar a personagens da história.</p>	Sim	Sim	Sim
A.5	<p>A A.5 demonstra facilidade durante a sua produção textual. É de salientar a sua atitude e rigor, uma vez que enquanto escrevia a mesma, esta demonstra uma postura interessa e empenhada em corrigir imediatamente os seus erros arranjando estratégias para o desenvolver (ex. silabar palavras para corrigir os seus erros).</p>	Sim	Sim	Sim

A.6.	O A.6, caracteriza a personagem com muito rigor “era muito grande, tinha músculos, chapéu vermelho e cabeça quadrada”. Para além disto, respeita o pretendido com muita criatividade e imaginação.	Sim	Sim	Sim
A.7.	O aluno escreve um texto extenso com muita informação bem organizada. Este faz referência à história ouvida anteriormente “mãos parecidas com ramos”.	Sim	Sim	Sim
A.8.	O aluno escreve um texto mais extenso, recorre a onomatopeias para as ações das suas personagens e caracteriza-as com muito rigor.	Sim	Sim	Sim
A.9.	Este escreve um texto mais extenso, com poucos erros ortográficos.	Sim	Não	Sim

A.10.	A aluna escreve um texto mais extenso com mais características da sua personagem. Esta começa a fazer parágrafos de forma correta.	Sim	Não	Sim
A.11.	A aluna continua a escrever textos muito curtos, no entanto, já descreve as personagens (apesar de forma sucinta).	Não	Não	Sim
A.12.	O aluno descreve a personagens ainda que de forma muito sucinta. Este escreve com muitos erros e com uma caligrafia muito “feia” o que dificulta a organização do texto.	Não	Não	Sim
A.13	A A.13 revela mais cuidado na sua produção escrita, apesar disto ainda não respeita as partes do texto narrativo.	Não	Sim	Sim

A.14	A aluna escreve cada vez mais e melhor, esta utiliza conectores entre as partes do texto que auxilia na sua leitura e percepção.	Sim	Sim	Sim
A.15	A aluna escreve um texto extenso, com poucos erros ortográficos. Demonstra criatividade e imaginação nas suas ideias.	Sim	Não	Sim
A.16	O A.15 escreve com poucos erros, mas não recorre a sinais de pontuação no seu texto, desta forma a ideia apresenta-se baralhadas e confusas durante a leitura.	Não	Sim	Sim
A.17	O aluno escreve com menos erros ortográficos e organiza as suas ideias de forma clara.	Não	Sim	Sim

A.18	<p>O aluno escreve melhor, caracteriza a personagem ainda que de forma sucinta.</p> <p>Utiliza sinais de pontuação básicos o que facilitam a leitura do texto.</p>	Não	Sim	Sim
A.19	<p>A A.19 escreve cada vez com menos erros ortográficos, organiza as suas ideias de forma correta ao longo do texto.</p>	Sim	Sim	Sim
A.20	<p>O A.20 revela mais cuidado na sua produção escrita, e já respeita as partes do texto narrativo.</p>	Sim	Sim	Sim

Anexo E

Análise Produção Escrita 5

Aluno	Registro descritivo	Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?	-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?	Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?
A.1	O A.1, nesta produção não caracteriza as personagens nem demonstra atenção perante as partes do texto narrativo o que dificulta a perceção do mesmo.	Não	Não	Não
A.2	A A.2, respeita o tema pretendido para o desenvolvimento do texto, no entanto não caracteriza as personagens conforme pretendido. Apesar disto revela imaginação e criatividade na sua produção textual, recorre a elementos de fantasia para incluir no mesmo.	Sim	Sim	Não

A.3	<p>A A.3 escreve um texto bastante extenso com recurso a diversas características quanto à caracterização das personagens. Apesar disto não desenvolve ainda os parágrafos entre as partes do texto, apesar de as desenvolver não as separa de forma correta.</p>	Sim	Sim	Sim
A.4	<p>Escreve um texto pouco extenso, mas com informações criativas e diferentes do habitual. Recorre a expressões ouvidas no texto durante a sua produção escrita.</p>	Sim	Sim	Sim
A.5	<p>A aluna escreve novamente com muita facilidade sem grandes erros ortográficos e com recurso a muitos adjetivos para caracterizar as personagens da sua história.</p>	Sim	Sim	Sim

A.6.	O A.6 caracteriza as personagens exatamente como ouviu na história contada anteriormente, descrevendo as suas alturas. Para além disto neste texto recorre a conectores entre as fases do texto narrativo o que dão mais fluidez e interpretação ao mesmo.	Sim	Sim	Sim
A.7.	O A.7 escreve respeitando o tema e com recurso ao registo que desenvolveu anteriormente.	Sim	Sim	Sim
A.8.	O A.8 descreve novamente as personagens cada vez com mais características. Escreve com cada menos erros ortográficos.	Sim	Sim	Sim

A.9.	O A.9 escreve cada vez melhor e menos erros ortográficos, utiliza conectores entre as frases como “em seguida”.	Sim	Não	Sim
A.10.	A aluna escreve de forma muito confusa, não organiza as ideias o que dificulta a leitura do texto. Para além disto revela alguns erros ortográficos na sua produção escrita.	Não	Não	Sim
A.11.	Apesar de não caracterizar as personagens a aluna já respeita o pretendido e desenvolve as partes do texto narrativo.	Sim	Sim	Não
A.12.	O A.12 apresenta uma letra mais cuidada o que facilita a leitura do texto. Já organiza as ideias e divide-as nas diferentes partes do texto.	Não	Sim	Não

A.13	O aluno escreve um texto curto, com muitos erros e não respeita quer o tema quer as diretrizes para a escrita do mesmo.	Não	Não	Não
A.14	A aluna descreve as personagens com muitos adjetivos ouvidos na história (grande, manchas amarelas...). Para além disto, esta apresenta maior rigor na utilização de pontuação que tem vindo a melhor de texto para texto	Não	Não	Não
A.15	A A.15 escreve com muita facilidade, sem erros e com uma caligrafia eximia. Esta caracteriza as personagens exatamente como ouvira na história o que enriquece o seu texto.	Sim	Sim	Sim

A.16	<p>O A.15 escreve um texto extenso, organiza melhor as suas ideias, no entanto ainda revela dificuldade em fazê-lo o que dificulta a leitura do texto, isto deve-se ao facto de ainda não conseguir organizar as ideias nas respetivas partes do texto narrativo.</p>	Não	Sim	Sim
A.17	<p>O A.17 escreve um texto bastante extenso, com poucos erros, já descreve as personagens com muito rigor “o gato rui tinha muitos pelos e a aurora tinha olhos verdes”. Este escreve com clareza, no entanto ainda baralha as ideias por ainda não as conseguir organizar nas respetivas partes do texto narrativo.</p>	Não	Sim	Sim

A.18	O A.18 escreve cada vez mais e menos erros, utiliza cada vez mais adjetivos para caracterizar as suas personagens e já caracteriza o espaço onde ocorre a sua história. Este recorre a vocabulário ouvido/utilizado na história que ouvira. “apaixonados, altura”.	Não	Sim	Sim
A.19	Esta escreve um texto bem mais extenso, com poucos erros e muito organizado. Já desenvolve parágrafos entre as partes dos textos e utiliza conectores entre as mesmas.	Sim	Sim	Sim
A.20	O A.20 escreve um texto curto, com pouca caracterização das personagens. Este não faz os parágrafos nem organiza as ideias de acordo com as regras do texto narrativo.	Não	Sim	Sim

Anexo F

Análise Produção Escrita 6

Aluno	Registo descritivo	Os textos produzidos respeitam a estrutura do texto narrativo?	-Os alunos mobilizam conhecimentos discursivos e lexicais relacionados com obras trabalhadas em sala de aula e aplicam-nos na redação das suas obras?	Os textos apresentam uma evolução quanto às descrições e caracterizações, quer das personagens quer dos espaços?
A.1	O aluno apresenta um texto extenso, onde revela preocupação em caracterizar as personagens do mesmo. Apresenta parágrafos e expressões de interligação entre os mesmos (“Numa manhã (...) depois...”) P.T. A.1)	Sim	Sim	Sim
A.2	A A.2, descreve as personagens (ainda que com poucas características), revela preocupação na escrita quanto as partes do texto recorrendo a elementos conectores como “depois”, para fazer a ponte de ligação entre as ideias que transmite no mesmo.	Sim	Sim	Sim

A.3	<p>A A.3 escreve textos cada vez mais extensos e coesos. Descre as suas ideias recorrendo a elementos de caracterização e de interligação entre as ideias (“de repente”)</p>	Sim	Sim	Sim
A.4	<p>A A.4 apresenta um texto complexo, com características partes do texto corretas. Demonstra uma diminuição dos erros ortográficos comparativamente as produções textuais anteriores.</p>	Sim	Sim	Sim
A.5	<p>A A.5, escreve um texto muito completo, com as suas ideias organizadas utilizadas palavras conectoras entre as mesmas “depois”. Para além disto revela capacidades de organização de ideias uma vez que pensa e descreve o texto antes de o escrever.</p>	Sim	Sim	Sim

A.6.	O aluno escreve um texto extenso recorrendo a sinais de pontuação (comparativamente às produções escritas anteriores). Este escreve com mais criatividade e imaginação e descreve bem a história e o contexto da mesma.	Sim	Sim	Sim
A.7.	O A.7 descreve todas as personagens e elementos com muito rigor	Sim	Sim	Sim
A.8.	O aluno escreve com muito poucos erros ortográficos, utiliza conectores entre a apresentação das ideias ao longo do texto. Para além disto o aluno faz referência ao texto da história que acabara de ouvir.	Sim	Sim	Sim

A.9.	O aluno escreve um texto maior, já faz os parágrafos de forma correta e começa a colocar cada vez mais informação em cada uma das partes do texto.	Sim	Sim	Sim
A.10.	A aluna não respeita o tema pretendido para o desenvolvimento do texto, no entanto caracteriza as personagens e dentro das suas ideias produziu um texto narrativo...	Não	Sim	Sim
A.11.	A A.11 escreve um texto um pouco mais extenso, com três partes. Caracteriza as personagens. Esta apresenta uma caligrafia ótima o que demonstra uma evolução e esforço da sua parte. Escreve sem erros ortográficos e com recurso à acentuação correta das palavras.	Sim	Sim	Sim

A.12.	O aluno escreve um texto mais extenso em comparação com os anteriores, respeita o tema. Este recorre a sinais de pontuação ao longo do seu texto que revela uma evolução em função dos textos desenvolvidos anteriormente.	Sim	Sim	Sim
A.13	A A.13 revela mais cuidado na sua produção escrita, apesar disto ainda não respeita as partes do texto narrativo.	Não	Não	Sim
A.14	A A.14 revela mais cuidado na sua produção escrita, esta já escrevia bastante bem, no entanto já desenvolve os parágrafos de forma correta e utiliza a pontuação de forma correta.	Sim	Sim	Sim

A.15	Esta escreve um texto extenso, recorrendo a conectores entre as partes do texto narrativo o que flui o texto e organiza cada vez mais as suas ideias.	Não	Sim	Não
A.16	A A.13 revela mais cuidado na sua produção escrita, apesar disto ainda não respeita as partes do texto narrativo.	Não	Não	Sim
A.17	O aluno escreve cada vez mais e com menos erros, no entanto ainda não desenvolve as partes do texto narrativo de forma correta.	Não	Sim	Sim

A.18	O A.18 escreve um texto extenso com muita informação, apesar dos erros, as ideias são criativas e fruta da sua vasta imaginação. Este revela esforço e determinação ao longo da sua escrita de textos uma vez que até a caligrafia está bem melhor.	Sim	Sim	Sim
A.19	A aluna desenvolve um texto coeso, extenso e muito organizado, descreve quer as personagens quer os objetos de acordo com o que ouvira na história sem sala de aula.	Sim	Sim	Não
A.20	O A.20. escreve um texto mais extenso, recorrendo a ideias da história que ouvira. Já organiza as ideias (ainda que baralhadas) nas respetivas partes do texto narrativo.	Sim	Sim	Sim

Anexo G

Registos pedidos de ajuda dos alunos

<u>Produção</u> <u>Escrita 1</u> “Sei de uma velha...”	<u>Produção</u> <u>Escrita 2</u> “Cuquedo”	<u>Produção</u> <u>Escrita 3</u> “Vamos à caça do urso”	<u>Produção</u> <u>Escrita 4</u> “Monstro”	<u>Produção</u> <u>Escrita 5</u> “O crocodilo e o amor de uma vida”	<u>Produção</u> <u>Escrita 6</u> “A casa da Mosca Fosca”
A.8- “Como é que eu começo a escrever?”	A.2-“Onde é que eu escrevo o título?”	A.1-“Como é que eu começo as partes?”	A.2-“O meu monstro pode ser uma monstra?”	A.8-“O meu dragão é tão grande como a girafa... Tenho de escolher outro?”	A.4- “Como é que se escreve Pic- nic?”
A.9- “Posso começar como o texto da velha?”	A.14-“O título é na primeira linha?”	A.12-“Podes vir aqui?”	A.10- “Podes vir aqui Irina?”	A.17- “Como é que eu digo que a girafa é bebé e é minúscula? ”	A.6- “Na introduç ão temos de dizer onde é que eles vão?”
A.6 - “O que é que pomos no título?”	A.5-“Temos de por o nome no título?”	A.7- “Napoleão escreve-se com am?”	A.14- “Como é que eu escrevo o nome se é menina...”	A.13- “Como é que se escreve leopardo?”	A.17- “Como é que eu escrevo cupcake ?”

A.11- Irina como se escreve gordo?	A.16- “Podes-me ajudar a escrever Cuquedo?”	A.13-“Zoo é com dois o?”	A.6-“Como se escreve cambalhota?”	A.8- “Como é o tamanho dos gorilas?”	A.8- “Irina, podes me ajudar a ver onde acaba a minha história?”
A.13- Pode ser o cavalo?	A.3-“Como é que se escreve torre Eiffel?”	A.15-“Posso dizer que os meteoritos foram com eles?”	A.17-“O meu monstro tem as mãos com folhas pode ser igual?”	A.12- “Irina, posso escrever que eles foram para o espaço e viveram lá?”	A.16- “Irina, como é que se escreve pic nic?”
A.17- Irina pode ser Mosca?	A.6- “Confessionar é com ç, Irina?”	A7-“Como é que se escreve oceano Pacífico?”	A.4-“Se eu escrever xi coração com x está bem?”	A11- “Como é que eu escrevo centímetros?”	A.9- “Posso pôr o nome igual ao do sapo larapo?”
A.4- Vou usar o “Era uma vez...”.	A.4-“Para por eles a falar temos de por o tracinho, da fala, o travessão?”	A.11- “Supermercado é separado não é Irina?”	A.16- “Como é que se escreve aquela palavra,	A.19-“Na conclusão vou escrever o que eles fizeram?”	A.15- “Como é que eu posso acabar? Igual à história

			transforma va-se?”		da semana passada? ”
A.16- E eu o “Certo dia...”	A.11-“Pesado é com z?”	A.18-“ Quando eu escrever veterinário tenho de escrever o acento?”	A.5-“ O meu tem de ter estas linhas todas?”	A.1-“A minha girafa foi viver no espaço, como é que eu escrevo foguetão?”	
A.3-“...na parte do desenvolvime nto temos de escrever o quê?”	A.13-“Posso escrever primeiro o texto e depois o título?”	A18- “Afundar é ir para baixo não é?”	A.11- “Podemos escrever que ele se fazia de bebé quando chorava?		
A.20-“Mas então e como fazemos os parágrafos?”	A.14-“Só podemos usar as palavras da história?”	A15-“No início deixamos o espaço do dedo?”	A.15-“ O monstro podia não ficar igual ao início?”		
A.18- “Como se escreve músculos?”	A.6-“Como é que eu começo no fim da história a conclusão?”	A.8-“Mas a minha menina pode fugir e ir a outra casa?”			

A.4- Posso desenhar a minha aranha?	A5-“No desenvolvime nto deixamos o espaço?”	A.16-“Como é que eu escrevo confusão?”			
A.19-“Podes vir aqui Irina?”	A10-“À noite é com o acento da esquerda não é?”	A.10-“Como é que eu escrevo lama pegajosa?”			
A.18- “Temos de pôr o sítio da história?”	A.18-“Raposa não é com z pois não Irina?”	A.20-“No fim não posso dizer que eles foram dormir?”			
A.11- “Podes me ajudar?”	A.20-“Para acabar quero escrever a Disney, como é que se escreve?”				
A.9- “De que cor é a aranha desta história?”					
A.14-“O meu texto está bem escrito?”					
Nº total de pedidos dos alunos para auxílio durante as produções escritas					

17	15	14	10	8	7
----	----	----	----	---	---

Anexo H

Apropriação de vocabulário desenvolvido pelos alunos



“Sei de uma velha...”	“Cuquedo”	“Vamos à caça do urso”	“Monstro”	“O crocodilo e o amor de uma vida”	“A casa da Mosca Fosca”
“A gata engoliu a foca” (P.E. A.3)	“Alto lá! Quem vens ver à selva?” (P.E. A.2)	“Foram ao parque com erva ondulante” (P.E. A.2.)	“... era um monstro que tinha braços de árvore...” (P.E. A.5)	“Quando a abelha chegou à casa da sua futura esposa...” (P.E. A.3)	“Quem vive neste lugar?” (P.E- A.9)
“era muito fofo e bem comportando. ..” (P.E. A.19.)	“... foi com o seu amigo Cuquedo.. .” (P.E. A.4.)	“...que passou por lama, oh não, teve de atravessar.” (P.E. A.4.)	“a Ariel dava um beijinho e transformava-se...” (P.E. A.6.) -	“Era uma vez uma raposa de um metro e noventa e seis e um rato de dois metros...” (P.E. A.5.)	“a mosca chamava-se Fosca e o Gato Larapo...” (P.E. A.5.)
	“andaram para cá e para lá, para longe...”	“... o menino era curioso...” (P.E. A.8.)	“...ele tinha as mãos parecidas com ramos...”	“...escavara em uma casa...” (P.E. A.6.)	“eles estavam com apetite e fizeram um pic-nic.”

	(P.E. A.14.)		(P.E. A.7.)		(P.E. A.6.)
		<p>“Não podemos atravessar por cima nem por baixo.” (P.E. A.9.)</p>	<p>“Todos os dias ele caía... (P.E. A.8.)</p>	<p>“teve uma ideia e decidiu construir...” (P.E. A.7.)</p>	<p>“... que era um menino muito aventureiro..” (P.E. A.8.)</p>
		<p>“...foram à caça de um elefante...” (P.E. A.10.)</p>	<p>“...tinha cornos azuis que eram as estrelas.” (P.E. A.14.)</p>	<p>“...ficarão amigos e planearão assaltar...” (P.E. A.8.)</p>	<p>“... foram espreitar a casa e ver a festa...” (P.E. A.15.)</p>
		<p>“Temos de passar, e passaram.” (P.E. A.14.)</p>	<p>“...tinha pés de pau e orelhas que eram as mangueiras.” (P.E. A.15.)</p>	<p>“a camomila tinha 3 metros de altura...” (P.E. A.13.)</p>	<p>“...muito contentes comeram o bolo...” (P.E. A.16.)</p>
		<p>“...tiveram uma ideia genial, ir à caça das borboletas...” (P.E. A.15.)</p>	<p>“... nos pés tinha prédios...” (P.E. A.17.)</p>	<p>“...bela raposa... apaixonada pelo cão...” (P.E. A.16.)</p>	<p>“.... ao fim do dia, cheios de alegria...” (P.E. A.17.)</p>
		<p>“... viu uma coisa a afundar</p>	<p>“tinha mão que parecem árvores...”</p>	<p>“...ideia genial...” (P.E. A.17.)</p>	<p>“o urso foi andando e andando...” (P.E. A.18.)</p>

		lentamente.. .” (P.E. A.19.)	(P.E. A.18.)		
			“...tinha uma boca sorridente... ” (P.E. A.19.)	“... constrói um tronco para para alcançares.. .” (P.E. A.19.)	“... fizeram um bolo para partilhar com os amigos... (P.E. A.19.)
Nº total de alunos que utilizaram apropriações de vocabulário/ de expressões do texto nas produções escritas					
2	3	8	9	9	10

Anexo I

Ficha de leitura "Sei de uma velha..."

	Asas para escrever "Sei de uma velha..."	
Nome: _____ Data: ___/___/___		

1. Identifica na sopa de letras as personagens da história que acabaste de ouvir.

V	E	L	H	A	J	Ç	M
D	F	G	L	R	D	P	O
C	S	C	G	A	T	O	S
A	A	A	P	N	A	T	C
V	E	O	L	H	D	E	A
A	R	B	Y	A	E	R	F
L	P	A	S	S	A	R	O
O	A	R	A	N	H	A	Q

2. Escreve adjetivos para cada uma das personagens da história:

Mosca _____ Aranha _____

Pássaro _____ Gato _____

Cão _____ Cavalo _____


3. Escreve um **texto narrativo** onde contes a história de uma das personagens da história que acabaste de ouvir. Não te esqueças de descrever a tua personagem e de falar de uma aventura muito especial que esta viveu no seu habitat.

Avalia o teu trabalho:




Anexo J

Ficha de leitura "Cuquedo."

Asas para escrever "Cuquedo"	
Nome: _____ Data: __/__/__	
<p>1. Nos quadrados abaixo desenha os animais que fazem parte das personagens desta história. Depois, no retângulo ao lado caracteriza os animais de acordo com as suas características... Não te esqueças de falar das suas cores e tamanhos.</p>	
Animal: _____	Características: _____ _____ _____
Características: _____ _____ _____	Animal: _____
Animal: _____	Características: _____ _____ _____
Características: _____ _____ _____	Animal: _____
Animal: _____	Características: _____ _____ _____

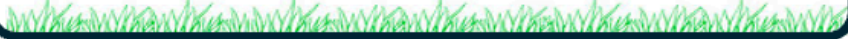
Anexo K

Ficha de leitura "Vamos à caça do urso"


Asas para escrever "Vamos à caça do urso"	
Nome: _____ Data: __/__/__	

1. Caracteriza os diferentes espaços onde aconteceu esta fantástica aventura.


Erva




Rio




Lama




Floresta



Nevão




Caverna



Anexo L

Ficha de leitura "Monstro"

Asas para ler "O monstro"	
Nome: _____ Data: __/__/__	

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">Personagem da história</div> <div style="height: 150px; border: 1px solid black; border-radius: 10px;"></div> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">Transformava em...</div> <div style="height: 150px; border: 1px solid black; border-radius: 10px;"></div> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>
---	---

Como se dava esta transformação?


2. Agora, pensa e cria o teu próprio monstro, conta como ele se transforma numa coisa espetacular sempre que fazes um movimento escolhido por ti.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">Monstro</div> <div style="height: 150px; border: 1px solid black; border-radius: 10px;"></div> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">Transformação</div> <div style="height: 150px; border: 1px solid black; border-radius: 10px;"></div> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/>
--	--

E o teu monstro, como se transforma?

Anexo M

"O pequeno crocodilo e o amor de uma vida"

Asas para escrever "O pequeno crocodilo e o amor de uma vida"	
Nome: _____ Data: __/__/__	

1. O que acontece com as personagens desta história?

2. Para onde foi viver o casal apaixonado?

2. Agora que ouviste esta história, pensa e escreve a tua própria história inspirada nesta linda aventura de amor. Para te ajudar a escrever o teu texto narrativo, preenche os espaços abaixo.

Introdução: <u>-Personagens e as suas características:</u>
--

Desenvolvimento: <u>-O que acontece nesta linda história de amor:</u>

Conclusão: <u>-Como termina esta história de amor:</u>
--

Anexo N

Ficha de leitura "Mosca Fosca"

Asas para escrever "A casa da Mosca Fosca"	
Nome: _____ Data: _____ _/_/___	

1. Enumera e ilustra as personagens da história que acabaste de ouvir.

Mosca Fosca			Sapo Larapo
		Lobo Rebobo	

2. O que acontece na história que acabaste de ouvir?

3. Como termina esta história que acabaste de ouvir?

Anexo O

Auto avaliação desenvolvida pelos alunos



Asas para escrever

Nome: _____ Data: _____



Querido aluno, ao longo destas seis semanas fizemos uma grande caminhada, juntos conhecemos novas histórias que nos fizeram abrir a nossa imaginação. Estas, inspiraram-nos a escrever as nossas próprias histórias e a fazer um trabalho fantástico... Agora, quero saber também a tua opinião do trabalho que temos vindo a desenvolver juntos!

Agora que já tiveste tempo de ver e explorar as tuas produções escritas, quero saber qual foi a história que mais gostas te de escrever e porquê?

Avalia as tuas produções escritas no seguinte gráfico de barras.

